

Revista de Investigación Educativa

Volumen 33, número 2 (junio), 2015

ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (AIDIPE)

MIEMBRO DE LA EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH (EERA)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITORA/DIRECTORA

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

EDITOR ADJUNTO/DIRECTOR ADJUNTO

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

EDITORES DE SECCIÓN

Dra. Diana Elvira Soto Arango, Universidad Pedagógica y Tecnológica, Colombia

Dr. Pedro S. L. Da Fonseca Rosário, Universidad de Minho, Portugal

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. Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura – 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)

Dra. María Jesús Perales Montolio (Universidad de Valencia – España)

Dr. Emilio Berrocal de Luna (Universidad de Granada – España)

Dr. José Ignacio Alonso Roque (Universidad de Murcia – España)

REVISORA DE TEXTOS EN INGLÉS

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

GESTIÓN DE PLATAFORMA OJS

Dra. Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia – España)

Dña. Noelia Orcajada Sánchez (Universidad de Murcia – España)

REVISORAS DE NORMAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Dra. Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia – España)

RELACIONES INSTITUCIONALES E INTERNACIONALES

Dr. Benito Codina Casals (Universidad de La Laguna – España)

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)

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)
Dña. Nuria Rebollo Quintela (Universidade da Coruña – España)

VOCALES

Dra. María José Martínez Segura (Universidad de Murcia – España)
Dra. Mari Ángeles Gomariz Vicente (Universidad de Murcia – España)

JUNTA DIRECTIVA DE AIDIPE

PRESIDENTE

Dr. Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz)

SECRETARIA

Dra. M^a José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca)

TESORERA

Dra. Natividad Orellana Alonso (Universidad de Valencia)

REPRESENTANTE DE AIDIPE EN EERA

Dr. Eduardo García Jiménez (Universidad de Sevilla)

REPRESENTANTE RIE

Dra. Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia)

REPRESENTANTE RELIEVE

Dr. Francisco Aliaga Abad (Universidad de Valencia)

XVI CONGRESO DE AIDIPE

Dra. Cristina Cardona Moltó

DELEGADO TERRITORIAL ANDALUCÍA

Dr. Ignacio González López (Universidad de Córdoba)

DELEGADO TERRITORIAL CANARIAS

Dr. Benito Codina Casals (Universidad de La Laguna)

DELEGACIÓN TERRITORIAL CATALUÑA

Dra. Nuria Pérez Escoda (Universidad de Barcelona)

DELEGACIÓN TERRITORIAL GALICIA

Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidad de La Coruña)

DELEGADA TERRITORIAL MADRID

Dra. Mercedes García García (Universidad de Complutense)

DELEGADO TERRITORIAL MURCIA

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

DELEGADO TERRITORIAL PAÍS VASCO

Dr. Karlos Santiago (Universidad del País Vasco)

DELEGADA TERRITORIAL RUTA DE LA PLATA

Dra. M^a José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca)

DELEGADO TERRITORIAL VALENCIA

Dr. José González Such (Universidad de Valencia)

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 NACIONAL

Dr. Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva – España)

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

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

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

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

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

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

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

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

Dra. Esther Chiner Sanz (Universidad de Alicante - España)

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

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

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

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

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

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

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)

Dra. Rakel del Frago Arbizu (Universidad del País Vasco – 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. Jesús Jornet Meliá (Universidad de Valencia – España)
 Dr. Luis Lizasoain Hernández (Universidad del País Vasco – España)
 Dr. José Francisco Lukas Mujika (Universidad del País Vasco – España)
 Dra. M^a Ángeles Marín Gracia (Universidad de Barcelona – España)
 Dr. Joan Mateo Andrés (Universidad de Barcelona – España)
 Dr. Mario de Miguel Díaz (Universidad de Oviedo – España)
 Dr. Ramón Minguez Vallejos (Universidad de Murcia – España)
 Dra. M^a Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla – España)
 Dra. M^a del Henar Pérez Herrero (Universidad de Oviedo – España)
 Dra. M^a Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada – España)
 Dr. Delio del Rincón Igea (Universidad de León- España)
 Dra. M^a Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona – España)
 Dr. José María Román Sánchez (Universidad de Valladolid – España)
 Dra. Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla – España)
 Dr. Honorio Salmerón Pérez (Universidad de Granada – España)
 Dra. M^a Paz Sandín Esteban (Universidad de Barcelona – España)
 Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidade Santiago de Compostela – España)
 Dr. Jesús M. Suárez Rodríguez (Universidad de Valencia – España)
 Dr. Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca – España)
 Dr. Conrad Vilanou Torrano (Universidad de Barcelona – España)

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Dra. María Aguilar Rivera (Pontificia Universidad Católica “Santa María de los Buenos Aires” – Argentina)
 Dr. Yin Cheong Cheng (Hong Kong Institute of Education – Hong Kong)
 Dra. Ana Mercedes Colmenares (Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela)
 Dr. Alfredo Cuéllar (Universidad del Fresno – California – EEUU)
 Dra. Fátima Cunha Ferreira Pinto (Fundación Cesgranrio – Río de Janeiro – Brasil)
 Dr. Ion Dumitru (Catedrático de Psicología de la Educación Universitatea de Vest din Timisoara – Rumanía) Dr. Horacio Jorge Alonso (Universidad Nacional de La Plata – Argentina)
 Dra. Diana Lago de Vergara (Universidad de Cartagena - Presidenta de SOLAR – Colombia)
 Dr. Leif Moos (DPU-Aarhus University – Copenhagen – Dinamarca)
 Dr. Rodrigo Ospina Duque (Universidad del Bosque – Bogotá, Colombia)
 Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH – México)
 Dr. Cristian A. Rojas Barahona (Pontificia Universidad Católica – Chile)
 Dr. Néstor Roselli (Universidad Nacional de Rosario CONICET – Argentina)
 Dra. Christine Sleeter (California State University – EEUU)
 Dr. Frederik Smit (ITS – Radboud Universiteit Nijmegen – Holanda)
 Dra. Carolina Sousa (Universidad del Algarve – Portugal)
 Dr. Chris Trevitt (Oxford University – Reino Unido)
 Dra. Lois Weis (Universidad de Búfalo – EEUU)
 Dr. Marcos Ziemer (Universidad Luterana de Brasil – Brasil)

LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RIE) APARECE EN LOS SIGUIENTES MEDIOS DE DOCUMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

BASES DE DATOS INTERNACIONALES

- SCOPUS (Citation Research and Bibliometrics)
- EBSCO (EBSCOhost Online Research Databases)
- LATININDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)
- ERIH (European Reference Index for the Humanities)
- ERIC (Education Resources Information Center)
- HEDBIB (UNESCO-Base de datos bibliográficas internacionales sobre Educación Superior)
- CARHUS PLUS (Revistes científiques de l'àmbit de les Ciències Socials i Humanitats)
- CLASE (Citas latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)
- E-REVIST@S (Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas)
- ISERIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México)
- JOURNALSEEK (A Searchable Database Online Scholarly Journals)
- SHERPA ROMEO (Publisher Copyright policies & self-archiving)

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

- COPAC (National, Academic and Specialist Library Catalogue)
- OEI (Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos)

BASES DE DATOS NACIONALES

- CIRC (Clasificación integrada de revistas científicas)
- 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)

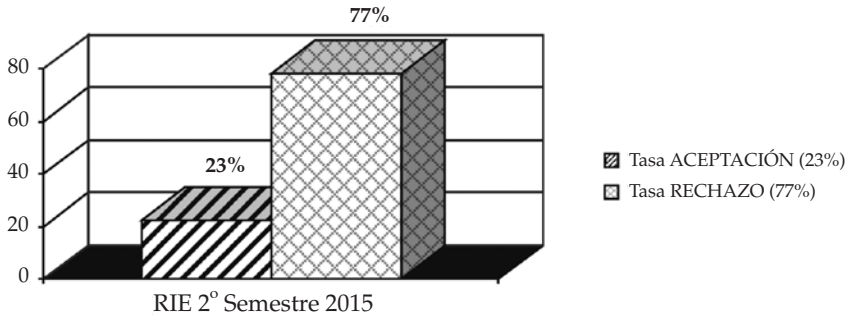
CATÁLOGOS NACIONALES

- 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)

REVISORES DE ARTÍCULOS

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

TASA DE ACEPTACIÓN/RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista de Investigación Educativa

Volumen 33, número 2 (junio), 2015

Editorial	267
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate.	269
<i>Mario de Miguel Díaz</i>	
Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura	289
<i>Remedios Guzmán, Ana Delia Correa, Carmen Nuria Arvelo y Bárbara Abreu</i>	
Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria.	303
<i>Leonor Buendía Eisman, Jorge Exposito López, Eva M. Aguadez Ramírez y Christian A. Sánchez Núñez</i>	
Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia	321
<i>Andrea R. Minte y Eurídice González</i>	
Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en <i>cyberbullying</i>	335
<i>Ana M. Giménez, Javier J. Maquilón y Pilar Arnaiz</i>	
Educación para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria	353
<i>José A. Pineda-Alfonso</i>	
Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas.	369
<i>Patricia Robledo, Raquel Fidalgo, Olga Arias y M^a Lourdes Álvarez</i>	

Los valores en el título de administración y dirección de empresas: un análisis de su importancia para estudiantes y egresados	385
<i>Araceli de los Ríos Berjillos, Salud Millán Lara, Mercedes Ruiz Lozano y Pilar Tirado Valencia</i>	
Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas	401
<i>Alicia González Pérez y Juan de Pablos Pons</i>	
Practicando la argumentación en educación secundaria: el efecto del sexo	419
<i>Miguel Jesús Bascón Díaz y Josefa Salguero Fonet</i>	
Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria.	435
<i>Daniel Anaya Nieto y Esther López-Martín</i>	
Trastornos fonológicos en niños: resultados de la aplicación de un programa	453
<i>José Luis Gallego Ortega, Isabel Angustias Gómez Pérez y M^a Fernanda Ayllón Blanco</i>	
La percepción de la calidad de vida en las mujeres mayores y su envejecimiento activo a través de actividades socioeducativas en los centros sociales	471
<i>Andrés Escarbajal de Haro, Silvia Margarita Martínez de Miguel López y Juan Antonio Salmerón Aroca</i>	
Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria	489
<i>Rocío Serrano Rodríguez y Alfonso Pontes Pedrajas</i>	

Revista de Investigación Educativa

Volume 33, number 2 (june), 2015

Editorial	267
<i>Fuensanta Hernández Pina</i>	
Ideology and Empirical Pedagogy: Questions for debate	269
<i>Mario de Miguel Díaz</i>	
Teacher's knowledge about specific learning disabilities in reading and writing	289
<i>Remedios Guzmán, Ana Delia Correa, Carmen Nuria Arvelo & Bárbara Abreu</i>	
Analysis of Coexistence in Multicultural Secondary Education Classrooms	303
<i>Leonor Buendía Eisman, Jorge Exposito López, Eva M. Aguadez Ramírez & Christian A. Sánchez Núñez</i>	
Discrimination and exclusion of women in Chilean and Cuban school history textbooks	321
<i>Andrea R. Minte & Eurídice González</i>	
Problematic and aggressive use of ICT in adolescents involved in <i>cyberbullying</i>	335
<i>Ana M. Giménez, Javier J. Maquilón & Pilar Arnaiz</i>	
Educating for citizenship working with controversial issues in Compulsory Secondary Education	353
<i>José A. Pineda-Alfonso</i>	
Students' perceptions of developing of competences through different innovative methodologies	369
<i>Patricia Robledo, Raquel Fidalgo, Olga Arias & M^a Lourdes Álvarez</i>	
Values in the degree of Business Administration and Management: an analysis of its importance for students and graduates	385
<i>Araceli de los Ríos Berjillos, Salud Millán Lara, Mercedes Ruiz Lozano & Pilar Tirado Valencia</i>	

Factors that hamper ICT integration at classroom.	401
<i>Alicia González Pérez & Juan de Pablos Pons</i>	
Practicing argumentation in secondary education: the effect of sex	419
<i>Miguel Jesús Bascón Díaz & Josefa Salguero Fornet</i>	
Job satisfaction of secondary school teachers	435
<i>Daniel Anaya Nieto & Esther López-Martín</i>	
Phonological disorders in children: results of the application of a programme	453
<i>José Luis Gallego Ortega, Isabel Angustias Gómez Pérez & M^a Fernanda Ayllón Blanco</i>	
Perception of the quality of life in older women and their active ageing through socio educational activities in the social centers	471
<i>Andrés Escarbajal de Haro, Silvia Margarita Martínez de Miguel López & Juan Antonio Salmerón Aroca</i>	
Secondary education md: students' expectations on their initial teacher training	489
<i>Rocío Serrano Rodríguez & Alfonso Pontes Pedrajas</i>	

EDITORIAL

En el momento en el que este número de RIE ve la luz, se celebra el XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Tanto la celebración de este evento como la publicación de la revista avalan más de tres décadas de difusión de la investigación educativa, investigación que en la gran mayoría de los casos ha surgido como respuesta a los problemas educativos y sociales que la sociedad vive, siente y reclama. Sirva el listado temático de congresos y la difusión de ponencias y comunicaciones en números extraordinarios de RIE o en publicación regular como evidencia de esta necesidad de dar respuesta, que por otro lado se ha hecho accesible no sólo a los asistentes a congresos sino también a sus socios y comunidad educativa en general.

La otra gran vía de difusión de la investigación ha sido, sin lugar a dudas, RIE. La Revista de Investigación Educativa lleva publicándose 35 años en los que ha mantenido, en primer lugar, regularidad en su aparición y, en segundo lugar, la más importante, la mejora continua de su calidad. Una muestra de ello es la concesión del Sello de Revista Excelente que concede FECYT por segunda vez y por otros tres años. En esta trayectoria nos acompaña nuestra revista hermana RELIEVE, también poseedora del Sello FECYT. Con ambas publicaciones se da cobertura a un amplio espectro de temas de investigación empírica que se complementan entre sí. En términos de internacionalización, y tras la apertura de los números online, se puede señalar sin ambages que las dos revistas llegan a un gran número de países, especialmente de América Latina.

En términos de cumplimiento de criterios de publicaciones científicas, casi desde sus inicios RIE se embarcó en un proceso de adaptación a las normas de calidad exigibles a las revistas de calidad y alto impacto, como no podía ser de otra forma. Este aspecto nos lleva a las dos caras de la misma moneda, y que se han convertido en los dos temas cruciales sobre el prestigio de una revista. La doble apuesta por **el fondo**, calidad del contenido de los resultados de la investigación, y **la forma**, el cumplimiento de los criterios externos por las que son evaluadas las revistas para catalogarlas como de impacto.

Recientemente se ha celebrado la 5ª Conferencia Internacional sobre Calidad de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades (CRECS 2015), organizada por la revista *El Profesional de la Información* y la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia. En el evento participaron especialistas que abordaron los siguientes temas: Políticas y servicios para las revistas científicas de los repositorios, plataformas y bases de datos; Postura de las revistas frente al acceso abierto; Estrategias para aumentar el impacto de las revistas; Calidad, evaluación, internacionalización y categorización de revistas; Revistas digitales: más allá del PDF; Financiación de revistas: de las suscripciones al pago del autor; Ética y buenas prácticas en las revistas

científicas y Experiencias novedosas y proyectos en torno a las revistas. Por lo que se puede vislumbrar de los tópicos tratados, la apuesta por criterios externos es importante, y es lo que al final determina el posicionamiento en una base y el lugar que se ocupa en dicha base. Pero esto sólo no es la calidad de una revista.

La otra cara de la moneda, el fondo, nos la plantea Mario de Miguel en su acertado artículo en el que aborda el tema de la calidad de las publicaciones en educación. Deseo llamar la atención del lector en algunas de sus oportunas reflexiones y propuestas que deben servir para compaginar esta doble vía hacia la calidad de cualquier revista. El autor incide en un punto relevante en su reflexión inicial sobre la situación actual cuando escribe que no sólo debemos presentar los resultados de nuestra investigación sino “también tenemos que hacer pedagogía y explicar lo que hacemos, cómo lo hacemos y sobre todo, para qué”. Propone además “reiniciar un debate sobre algunas de las debilidades conceptuales y metodológicas que presentan muchos de los trabajos empíricos realizados en el campo de la educación que pueden generar resultados poco creíbles e interpretaciones sesgadas de los mismos”. Aborda la necesidad de una mayor especificación en los trabajos de investigación a la hora de establecer las bases conceptuales y metodológicas relacionadas con el estudio realizado y los resultados obtenidos. Esto es lo que podríamos denominar la reputación de la investigación, es decir, la relación que hace el autor de su tema con el campo de estudio a nivel teórico, metodológico y de investigación. Al mismo tiempo reclama la necesidad de vincular los problemas de investigación con los problemas educativos reales que acontecen en nuestro entorno al igual que otros colectivos profesionales tienen la obligación de resolver los problemas sociales propios de su especialidad.

No es mi intención desvelar el artículo del Profesor De Miguel en este espacio, sino llamar la atención sobre el reto que nos plantea para seguir mejorando sobre *qué investigar, cómo hacerlo mejor y para qué hacerlo*. Tenemos la convicción de que La Revista de Investigación Educativa trata de dar respuesta a casi todos los porqués que se nos plantea, y en caso de no ser así, confiamos en que este artículo marque un antes y después en la selección de investigaciones de calidad. Los profesionales de la información no cesan de apuntar cómo debemos presentar las revistas: criterios Latindex, ISI, Scopus, DICE, etc. El artículo de De Miguel y otros trabajos que, espero, vean la luz en RIE nos reafirma que nuestro traje es el apropiado sin que este recubrimiento deba ser el sustituto de una investigación de más calidad que responda a los temas prioritarios para la mejora de la calidad, y además tres pasos por delante. Es decir, por dentro y por fuera.

Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate

Ideology and Empirical Pedagogy: Questions for debate

Mario de Miguel Díaz
mario@uniovi.es

Resumen

Los investigadores empíricos en educación también tenemos la obligación de “hacer pedagogía” explicando de manera comprensible lo que hacemos, como lo hacemos y, sobre todo, para qué. Durante los últimos años constatamos la tendencia a sustituir la lógica propia de la investigación educativa –conocer/decidir/mejorar– por otra orientada primordialmente hacia la publicación de trabajos en revistas con reconocidos índices de impacto. Con este estudio pretendemos efectuar una reflexión sobre algunas de las debilidades conceptuales y metodológicas que presentan muchos de los trabajos empíricos realizados en el campo de la educación que pueden generar resultados poco creíbles e interpretaciones sesgadas de los mismos. En definitiva, efectuar una llamada de atención para que la ideología e intereses académicos de los investigadores no prevalezcan sobre los fundamentos epistemológicos, metodológicos y éticos que deben regir todo trabajo sobre pedagogía empírica.

Palabras clave: revisión crítica de estudios empíricos, problemas teóricos y metodológicos, responsabilidad ética del investigador, ideología e investigación empírica.

Abstract

As empirical researchers in education, we must also use pedagogy in order to explain what we do and how we do it, in a clear and understandable manner, and most importantly, why we do it. In recent years we verified the tendency to replace the logic of educational research - know / decide / improvement - with another one primarily oriented toward publishing papers

Correspondencia: Mario de Miguel Díaz. mario@uniovi.es

in high impact journals. With this study we aim to make a reflection on some of the conceptual and methodological weaknesses many of the empirical studies in the field of education have, that can generate implausible results and biased interpretations. Ultimately, it is about making a wake-up call to researchers, so that their ideology and academic interest do not prevail over the epistemological, methodological and ethical principles that should govern all empirical work on pedagogy.

Keywords: critical review of empirical studies, theoretical and methodological problems, ethical accountability of researcher, ideology and empirical research.

Introducción

Durante los últimos años es frecuente escuchar en los medios políticos y de difusión que hay que “hacer pedagogía” con el fin de que la sociedad llegue a asimilar determinados supuestos ideológicos y normativas que se intentan puntualmente establecer o difundir. En estos casos se utiliza el término “pedagogía” como sinónimo del concepto de “didáctica” en tanto que alude al “procedimiento o método para hacer comprensible cuestiones complejas que requieren un análisis e interpretación correcta”. Sea cual sea la finalidad con que se utiliza esta expresión, y a pesar de su limitada acepción, es meritorio este reconocimiento público sobre la utilidad social que esta disciplina puede aportar al interés común.

Por otro lado, es igualmente habitual observar que se utilizan los resultados de algunas investigaciones educativas como “argumentos” para descalificar determinadas decisiones políticas o justificar nuevas normativas u opciones ideológicas que se pretenden establecer. Observamos que, con frecuencia, se utilizan datos empíricos relacionados con las investigaciones educativas de forma parcial, descontextualizada y sin tener en cuenta los requisitos y condicionantes que necesariamente siempre se deben tener presentes a la hora de efectuar su interpretación y utilización. Esto es lo que está sucediendo con los estudios de PISA. Habitualmente se efectúa una “lectura sesgada” de los datos que aportan estos Informes destacando aquellos –tasas de fracaso, porcentaje de abandonos, rankings entre comunidades, etc.– que en cada momento sirven para justificar los intereses de un determinado grupo o partido y descalificar al contrario.

Esta forma partidista y poco crítica en la utilización de los datos que aportan los informes de investigación es la que queremos denunciar ya que, desde nuestro punto de vista, no es lo mismo “hacer pedagogía” que “utilizar a la pedagogía”. Como miembros de un colectivo que, en el conjunto de las disciplinas académicas, tiene la competencia de la investigación empírica de los fenómenos educativos no podemos permanecer al margen de esta utilización sesgada de los datos obtenidos con nuestros trabajos. Quienes nos dedicamos a la pedagogía empírica de alguna forma debemos sentirnos interpelados ante esta “manipulación” interesada con fines espureos.

Los datos que aportan los trabajos, en principio, pueden ser tipificados como “neutros” –siempre que no haya habido sesgos en el proceso de su elaboración– y su “significado” depende de los criterios que se utilizan para su interpretación. Por ejemplo, el número de asistentes a un acto puede valorarse como escaso o numeroso en función de diversas variables que pueden incidir sobre el mismo. Dependiendo de aquellas que se consideren en cada caso el resultado de la valoración será claramente distinto.

El significado que se le atribuye a un dato en un momento y contexto determinado depende, por tanto, del *criterio específico que utiliza quien efectúa su interpretación, criterio que puede o no ser representativo respecto al conjunto de parámetros teóricos y metodológicos que han sido tenidos en cuenta por el investigador para su obtención.*

Este simple hecho nos advierte a todos los que nos dedicamos a la investigación educativa de un riesgo previsible –*suministrar datos sobre los fenómenos educativos y dejar que otros establezcan los criterios para su interpretación*– que es preciso tener en cuenta e intentar remediar en la medida de lo posible. La forma de presentar y difundir los resultados de nuestros estudios puede dar pie a que se puedan utilizar de forma sesgada y partidista. Si realmente esto es lo que está sucediendo, debemos reflexionar como colectivo dedicado a la investigación educativa si tenemos alguna responsabilidad sobre ello y preguntarnos porqué sucede y cómo podemos actuar para promover criterios de racionalidad en la interpretación de los resultados que otros realizan de nuestros trabajos. De alguna forma también nosotros tenemos que “hacer pedagogía” y explicar lo que hacemos, cómo lo hacemos y sobre todo, para qué.

Aunque es difícil controlar los “criterios partidistas” que otros pueden utilizar a la hora de interpretar los datos de nuestros estudios, podemos y debemos controlar aquellos que tienen su origen en las debilidades conceptuales subyacentes en nuestra forma de realizar trabajos empíricos, es decir, en la carencia o no de explicitación de la fundamentación epistemológica, metodológica y ética que condiciona nuestra praxis. En la medida que nuestras investigaciones no están justificadas teóricamente, damos más opción a que sea cuestionada su credibilidad y, en consecuencia, los resultados que aportan. De ahí el objetivo que orienta el presente artículo: *reiniciar un debate sobre algunas de las debilidades conceptuales y metodológicas que presentan muchos de los trabajos empíricos realizados en el campo de la educación que pueden generar resultados poco creíbles e interpretaciones sesgadas de los mismos.* En definitiva, efectuar una aproximación a las relaciones entre ideología y pedagogía empírica.

Ideología e investigación educativa

Aunque existen diversas concepciones y aproximaciones al concepto “ideología” (Lenk 1974, Trías 1975, Rossi 1980, Popkewitz 1988), quienes nos situamos en el plano empírico habitualmente utilizamos este término para designar al *conjunto de supuestos o ideas fundamentales necesarias para justificar toda praxis humana.* Se trataría, pues, de una forma de pensamiento práctico vinculado a la acción. Al igual que otros profesionales, los investigadores también dirigen su praxis partiendo de determinados supuestos o concepciones teóricas sobre cómo se debe investigar y qué papel juegan los resultados de la investigación en la transformación de la realidad social y educativa. De ahí que entendamos como “ideología del investigador” a la “cosmovisión” que tienen quienes se dedican a esta tarea y que se manifiesta en su *manera de ver e interpretar la naturaleza, finalidad y metodología propias de la investigación educativa.*

Interesa resaltar esta aproximación al concepto de ideología como cosmovisión para constatar que no existe quehacer humano que pueda analizarse al margen de las concepciones y supuestos teóricos que subyacen a todo tipo de pensamiento práctico y, en consecuencia, a la acción investigadora. Así pues, ciencia e ideología son térmi-

nos interrelacionados aunque algunos autores tratan de contraponerlos –defendiendo la necesidad de hacer ciencia para superar la ideología– mientras que otros llegan a identificarlos postulando que *la ciencia resulta de factores no científicos, hasta el punto que es una ideología más* (Feyerabend, 1982). Sin llegar a afirmaciones tan extremas consideramos muy importante que en cada trabajo *se especifique adecuadamente las bases conceptuales y metodológicas que determinan tanto las decisiones y procesos prácticos relativos a la investigación realizada como a los resultados.*

Partiendo de este supuesto, un sencillo ejercicio de metaevaluación nos permite afirmar que es común en la mayoría de los trabajos empíricos la carencia de bases teóricas sólidas que permitan estimar la “cosmovisión” que el investigador utiliza como marco de referencia de su trabajo. Desde nuestro punto de vista constituye una debilidad acusada que tiene la investigación empírica en educación. Por ello, dado que la ciencia se desarrolla resolviendo incertidumbres, *constituye un grave error metodológico que una comunidad de científicos ignore o margine los problemas que más cuestionan la credibilidad y utilidad de sus trabajos* (Lakatos, 1982). Antes de fijarse en los sesgos que “los otros” efectúan al leer e interpretar los “resultados” de nuestros trabajos empíricos deberemos analizar las limitaciones conceptuales que presentan los mismos; es decir, en la ideología que determina nuestra praxis investigadora.

Este es el enfoque que pretendemos abordar en este trabajo. Tratamos de efectuar una reflexión sobre algunos aspectos del proceso investigador que consideramos deben ser justificados detalladamente ya que están mediatizados por la ideología personal del investigador, a saber: su concepto sobre la naturaleza de la investigación empírica, la selección que efectúa de los problemas objeto de la investigación, la elección del paradigma metodológico utilizado para realizar la investigación, el tipo de soporte o fundamento sobre el que justifica la racionalidad científica del trabajo, los procedimientos que el autor utiliza para la difusión de los resultados y, finalmente, el compromiso ético que manifiesta con la tarea que realiza. Somos conscientes de que la ideología del investigador está presente en todo análisis de la realidad educativa (Castané, 1986) y en todas las fases del proceso investigador por lo que la concreción de nuestro análisis a estos seis aspectos puede ser juzgada como parcial. Nuestro propósito se limita a reabrir un camino de revisión crítica –ya planteado hace tiempo por otros colegas (Dendaluze, 1995, 1998, 1999; Bartolomé, 2000)– esperando se considere oportuno y sea objeto de debate.

Epistemología y pedagogía empírica

En el ámbito de las disciplinas humanas y sociales identificar el concepto de “conocimiento científico” nunca ha sido un asunto sencillo ya que previamente el sujeto se debería decantar por un modelo de ciencia basado en la “explicación causal” siguiendo la tradición galileana frente a otro de inspiración aristotélica que se orienta a “dar razón a los hechos” (explicación teleológica). Lógicamente los enfoques y planteamientos que conllevan ambas tradiciones científicas son muy distintos y han generado constantes polémicas –la mayoría aún no resueltas– que han determinado que la epistemología de las ciencias humanas y sociales haya constituido una de las cuestiones filosóficas más controvertidas durante las últimas décadas. El debate

sobre si son realmente ciencias y el tipo de métodos propios que requieren siempre ha constituido un tema recurrente sujeto a interpretaciones diversas.

No obstante, aportaciones relativamente recientes –especialmente la de Hesse (1980)– plantean que los problemas epistemológicos de las ciencias de la naturaleza como de las llamadas ciencias humanas y sociales son muy semejantes ya que *ni los datos pueden ser separados de la teoría ni los hechos pueden ser reconstruidos al margen de su interpretación*. De ahí que, aunque la explicación galileana de la ciencia haya sido considerada habitualmente como más solvente que la aristotélica, durante los últimos años la prevalencia epistemológica de las llamadas ciencias de la naturaleza no se sostiene ni desde el punto de vista teórico ni metodológico ya que también este tipo de epistemología tiene sus propios problemas y limitaciones (Mardones, 1991).

De ahí que, frente a una teoría dualista de la explicación científica, se haya ido abriendo paso una nueva epistemología que no se limita a cuestiones propias de la lógica formal sino que pone énfasis sobre una concepción distinta del hombre y la sociedad, y que está preocupada por resaltar “las peculiaridades del objeto de la investigación”. Ello no sólo ha posibilitado el rechazo de los exclusivismos ideológicos sobre el concepto de ciencia sino también abrir pasos hacia otras teorías que permiten abordar las cuestiones epistemológicas y metodológicas en las ciencias humanas y sociales de forma más abierta e integradora asumiendo otras perspectivas (fenomenológicas, hermenéuticas, dialécticas, críticas) como modelos de investigación con planteamientos claramente científicos que permiten la “búsqueda de significados sobre hechos particulares” que posibiliten obtener “argumentos para la acción”, que es lo realmente importante.

No obstante, a pesar de esta tendencia hacia una epistemología plural, con frecuencia observamos que se habla, se opina, se indaga sobre los hechos y fenómenos educativos sin especificar previamente el marco epistemológico que se considera pertinente para que nuestra investigación posibilite la obtención de conocimientos científicos. Se actúa sin tener en cuenta que para identificar y establecer conocimientos científicos en el campo de la educación es necesario superar el plano apriorístico y empírico –basado en la especulación teórica, la observación asistemática y la experiencia no reglada– y avanzar en la reflexión sobre los fenómenos pedagógicos tratando de identificar sus regularidades –frecuencia, estructura, relación...– y las leyes por las que se rigen. En definitiva, como decía Piaget, (1975, p. 75) “traspasar los límites del empirismo superficial y con ayuda de la observación sistemática y el control poder leer la experiencia con lógica”.

Por ello, cuando hablamos de pedagogía empírica, debemos asumir que “no todo vale” y que lo verdaderamente importante y necesario son los criterios de racionalidad científica que utilizamos en cada caso concreto para conocer y analizar los fenómenos y hechos educativos que nos permiten “pasar de las opiniones a las certezas”. Tenemos la obligación de especificar las bases conceptuales teóricas y metodológicas que justifican el tipo de investigación por la que optamos en cada momento para “conocer” los fenómenos educativos ya que, de lo contrario, no se podría evitar la crítica ya formulada por Binet a comienzos del siglo pasado –“en pedagogía se ha dicho todo, pero nada se ha probado– y estaríamos negando el papel que ejerce la “ideología del investigador” a la hora de elegir una opción epistemológica.

Relevancia de problemas seleccionados

La ideología del investigador no sólo se pone de manifiesto en su concepto sobre la naturaleza de la investigación empírica y el conocimiento científico sino también en la elección de los problemas que selecciona como objeto de estudio. Lo correcto sería que todos centremos nuestros trabajos sobre problemas relevantes pertinentes que respondan a las necesidades reales del sistema educativo que requieren una urgente respuesta. Sin embargo con frecuencia observamos que, siguiendo ideologías coyunturales y movimientos sociales puntuales, muchos investigadores focalizan sus trabajos sobre problemas que no son ni relevantes ni representativos de las necesidades reales del sistema –lo que en lenguaje coloquial se conoce como investigar sobre “el sexo de los ángeles”– dato que incide notablemente en nuestro descrédito ya que pone de manifiesto un acusado desconocimiento la realidad educativa.

A este respecto procede recordar que la finalidad primordial de todo trabajo de investigación empírica deberá ser la búsqueda de conocimientos nomopragmáticos –conocer/decidir/mejorar– conocimientos cuyo valor depende de su utilidad para la toma de decisiones que permitan mejorar la práctica educativa. La calidad de los resultados de un trabajo de investigación educativa “dependerá tanto de su relevancia científica como de su oportunidad y adecuación para la toma de decisiones que contribuyan a la mejora” (De Miguel 1988, p. 66). Debemos tener claro que, si no hay mejora tangible, el trabajo resulta estéril. Y esto sí que es un problema. A la vista de los resultados, hasta la fecha nuestra aportación a la toma de decisiones para la mejora es bastante limitada y ello debe hacernos reflexionar a todos.

Si el objetivo final de toda investigación educativa es “*conocer para mejorar la práctica*” es lógico que constituya un requisito indispensable para quienes se dedican a investigar en este campo tener un conocimiento profundo de la realidad educativa sobre la que pretenden intervenir ya que, de lo contrario, muchos de los problemas planteados y las soluciones propuestas pueden ser consideradas como utópicas y descontextualizadas por quienes tienen que tomar las decisiones. Esto es lo que sucede como bastante frecuencia sobre todo en el ámbito universitario donde muchos investigadores se inician y realizan investigaciones sobre fenómenos educativos que no han experimentado personalmente y en contextos sociales que les son ajenos a su trayectoria vital. De alguna forma planifican trabajos y pretenden actuar sobre una realidad siendo ellos mismos “un extraño en el barrio” (Bok, 2008).

Por ello, procede recordar una vez más lo que ya decía Binet (1909, p. 72): “las cuestiones fundamentales de la educación y la pedagogía no se resuelven con teorías personalistas sino con el estudio lento, paciente y minucioso de los hechos en el mismo lugar que se producen”. El mensaje es inequívoco. En la investigación educativa deben prevalecer como problemas a investigar las necesidades reales del sistema de cada contexto frente las ocurrencias generadas por las “teorías personalistas del investigador”. Si el objetivo primordial que define la investigación educativa es mejorar la práctica, es lógico que se considere prioritario que los investigadores en este campo sean conocedores expertos sobre esta realidad que pretenden investigar y agentes comprometidos en la mejora de la misma.

Este es un requisito insoslayable que pocas veces se cumple, como fácilmente se puede comprobar a través de los trabajos que se publican en revistas especializadas –como la presente– ya que en la selección de los problemas prevalecen los intereses y creencias peculiares del investigador a las necesidades del sistema educativo. Una vez más procede constatar que la falta de criterio y realismo del investigador contamina los objetivos y resultados de su trabajo haciendo que sus conclusiones sean muy poco útiles y que pueda ser tipificada su tarea por los prácticos como la de un extraño que vive aislado en su “torre de marfil”. La elección de los problemas que son objeto de estudio constituye una prueba inequívoca del conocimiento y cercanía que el investigador manifiesta sobre las necesidades más urgentes del sistema educativo que necesitan ser remediadas (Bok, 2008).

El paradigma de investigación como un escudo defensivo

Los supuestos ideológicos del investigador no sólo condicionan la selección de los problemas a investigar sino también de la elección del marco metodológico que se considera pertinente para llevar a cabo en cada caso el proceso investigador. Lo normal debería ser elegir el paradigma de investigación en función de la naturaleza del fenómeno y la finalidad que se pretende alcanzar. Ambas cuestiones son fundamentales a la hora de optar por un determinado paradigma o enfoque metodológico para llevar a cabo el proceso investigador. Sin embargo, con demasiada frecuencia, se recurre –desde una posición ideológica predeterminada– a elegir “a priori” una opción paradigmática buscando en sus postulados argumentos teóricos y metodológicos de los que –en muchos casos– carece el propio investigador.

Nadie discute que el concepto de paradigma puede entenderse como *un conjunto de supuestos epistemológicos que dirigen el proceso investigador hacia la búsqueda de nuevos conocimientos*. Y que estos “supuestos epistemológicos” suelen ser comunes en el grupo de personas –comunidad científica– que realizan un determinado tipo de investigación. Ahora bien, no pertenecemos a una comunidad científica por el simple hecho de que nos ocupamos de investigar sobre problemas relativos a un determinado campo del conocimiento sino porque *“compartimos un conjunto de afirmaciones teóricas y conceptuales sobre la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio y los procedimientos adecuados para su investigación”* (De Miguel, 1988, p. 66). Y estos siempre deben estar explícitos y justificados.

El recurso a optar por un determinado paradigma o enfoque metodológico sin una discusión previa sobre su adecuación a la naturaleza del fenómeno a investigar es un hecho muy habitual en la investigación educativa que queremos poner de manifiesto de forma crítica. *La mayoría de las investigaciones realizadas se limitan a señalar que utilizan un enfoque o paradigma metodológico cuantitativo, cualitativo o mixto basándose en que se utilizan una técnicas concretas para la recogida de información y con esta simple constatación eluden la necesaria discusión previa de carácter epistemológica sobre la naturaleza del objeto a investigar y el método que procede utilizar en cada caso*. Más aún, la tendencia muy común a optar por una metodología mixta cuantitativa-cualitativa más que una coherencia teórica denota un recurso del investigador incapaz de justificar su opción dado que es difícil mantener un equilibrio y relación adecuada entre ambos enfoques metodo-

lógicos. Se utiliza esta alternativa como un “escudo defensivo” que no compromete al investigador y que le permite justificar todo tipo de procesos y estrategias técnicas.

Si queremos considerar la pedagogía como una disciplina científica, al igual que en el resto de las ciencias, necesitamos una constante reflexión sobre la *lógica de la investigación* a partir de los desarrollos conceptuales en este campo y de la práctica de investigación educativa. Y es aquí, desde nuestro punto de vista, donde nuestra tarea vuelve a estar condicionada por la ideología del investigador sujeta a modas y filosofías coyunturales (Dendaluze, 1999). La tendencia habitual a situar dentro de un paradigma, modelo o enfoque determinado las investigaciones que se realizan porque se utilizan unas técnicas específicas de recogida de datos denota una carencia importante ya que lo procedente es que las decisiones metodológicas deben ser tomadas como una consecuencia de la opción epistemológica elegida que se justifica como más idónea para “conocer” un objeto o fenómeno concreto en un contexto social específico.

Metodología científica y construcción del conocimiento

Además del enfoque o paradigma elegido para llevar a cabo una investigación educativa es muy importante que el método que se utilice para la construcción del conocimiento sea científico; es decir, se fundamente sobre una lógica probatoria que permita la identificación de “evidencias”. El conocimiento empírico solo adquiere el rango de científico cuando se fundamenta sobre “pruebas”. Con frecuencia se tiende a considerar que el “argumentario probatorio” de la investigación educativa es débil y, por tanto, carente de la solidez necesaria, sobre todo si se compara con el que se utiliza en el ámbito de las ciencias naturales. De ahí que, frecuentemente, se cuestionen los resultados de los trabajos al no estar justificados desde el punto de vista científico con una lógica concluyente (Henningsen, 1984).

La preocupación por utilizar metodologías basadas en “argumentos concluyentes” siempre ha estado presente entre los pedagogos empíricos. De hecho, durante las últimas décadas, se han ido adoptando distintos patrones o marcos de referencia metodológicos para la construcción y verificación de las hipótesis en función de la prevalencia ideológica de una determinada corriente o teoría epistemológica en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Por ello cabe establecer cierto paralelismo entre el tipo de epistemología dominante en cada momento en la investigación social y el procedimiento metodológico que se establece como patrón o modelo para la investigación educativa. A título de recordatorio, apuntamos brevemente los principales modelos utilizados durante las últimas décadas tratando de aportar una lógica científica al quehacer del investigador en el campo educativo.

La pedagogía experimental como propuesta

Probablemente muchos de los lectores desconozcan que, hasta la promulgación del Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre que estructuró los distintos campos del saber en Áreas de Conocimiento, la disciplina académica que se ocupaba de la metodología de la investigación educativa se denominaba *Pedagogía Experimental*. La utilización de esta denominación disciplinar lógicamente da cuenta del enfoque

tradicional que se venía asumiendo como marco de referencia para la investigación pedagógica: *la búsqueda de conocimiento sobre los fenómenos educativos utilizando el método hipotético-deductivo-experimental*. Las notas que caracterizaban esta disciplina según las definiciones de los autores clásicos que a comienzos del siglo XX se han ocupado de ella (Simon 1924, Claparède 1931, Buyse, 1935) son las siguientes: a) estudio de los hechos pedagógicos b) de carácter empírico c) utilizando el método científico propuesto por Claude Bernard (1868) y d) con la finalidad de perfeccionar los procedimientos y métodos de enseñanza y educación. En definitiva, se definía su campo disciplinar en función de una metodología centrada sobre el experimento.

Lógicamente el término “pedagogía experimental” era la traducción al terreno pedagógico del espíritu científico positivista de una época, en estricta correspondencia con el de psicología experimental. La pedagogía, en la medida que quería ser una ciencia, no podía quedar al margen de este movimiento innovador que suponía la introducción de la metodología experimental propuesta por Claude Bernad (1868) en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. De ahí que durante muchos años existiera cierta preocupación por dotar a esta disciplina de un estatuto epistemológico construido a partir del experimento a pesar de que los diseños metodológicos efectuados en este campo contaban con bastantes dificultades y problemas. Lógicamente, este enfoque restrictivo de la investigación educativa no sólo ha generado la crítica de otros colegas sino también que muchas de las metodologías alternativas al experimento hayan tenido un desarrollo tardío o se hayan impulsado desde otros sectores académicos ajenos a esta disciplina. Afortunadamente hoy se asume con normalidad que, ante imposibilidad de controlar todas las variables que condicionan los fenómenos educativos, el método experimental no es necesariamente el más idóneo para ser utilizado en la investigación educativa.

La generalización empírica como criterio de racionalidad

Dadas las limitaciones de la metodología experimental en el ámbito de la educación, los investigadores tratan de ampliar su campo de acción y fundamentar científicamente su trabajo utilizando procesos metodológicos que impliquen un contraste empírico con la realidad. La denominación empírico-experimental, en vez de solamente experimental, posibilitaba un enfoque más amplio sobre el concepto de la pedagogía como disciplina científica ya que permitía considerar e incluir la observación sistemática como método científico de investigación sobre los fenómenos educativos. Considerar la observación científica como otro método de investigación científica en el campo educativo implicaba que a través de esta metodología se podrían “*descubrir leyes o generalizaciones sobre los fenómenos pedagógicos que pueden ser utilizadas para formular predicciones y controlar eventos dentro de situaciones educacionales*” (Traves, 1979, p. 20) ya que, de lo contrario, se podría cuestionar el estatuto epistemológico de la pedagogía como ciencia. Por ello no era suficiente plantear la observación como método de investigación sino que era necesario precisar que ésta debería, al menos, posibilitar la “*obtención de generalizaciones sobre las supuestas relaciones entre dos o más variables que inciden sobre los fenómenos educativos*” (Traves, 1979, p. 26).

El concepto de “metodología empírica controlada” –término acuñado por Nagel (1981)– se considera en este momento como un nuevo patrón metodológico de la inves-

tigación educativa en la medida que posibilita obtener generalizaciones a partir de las observaciones empíricas sin utilizar la manipulación de los fenómenos como se requiere en el experimento. El hecho de que el procedimiento habitual para poder establecer “generalizaciones empíricas” sea utilizando criterios estadísticos o probabilísticos ha generado una polarización de los investigadores sobre los registros numéricos de los datos, condicionando tanto el tipo de fenómenos a observar como las variables objeto de observación. De ahí que de la lógica del experimento hayamos pasado a la lógica del modelo estadístico dado que, bajo la presunción de la normalidad de los fenómenos y la homogeneidad de las unidades de análisis, permite realizar inducciones probabilísticas y, en consecuencia, establecer posibles relaciones funcionales entre variables de los fenómenos observados.

La utilización de modelos matemáticos

Dadas las limitaciones de las “generalizaciones empíricas” para establecer relaciones causales entre fenómenos, durante las últimas décadas los investigadores se han esforzado en la construcción y verificación de modelos que permitieran avanzar posibles relaciones causa/efecto entre diversas variables de los fenómenos analizados. Para ello han trasladado, mediante un proceso de formalización y modelización de las previsible relaciones entre las variables, las hipótesis propuestas en los trabajos a modelos matemáticos susceptibles de ser comprobados mediante complejos métodos estadísticos. Así se han generado múltiples investigaciones educativas cuantitativas con diseños avanzados (causales, log-lineal, jerárquico lineales, etc.) apoyándose en el posible isomorfismo existente entre teorías empíricas sobre las relaciones entre los fenómenos educativos y estructura de determinados modelos matemáticos que pueden ser verificados mediante métodos estadísticos, sobre todo cuando se dispone de su implementación informática.

El principal problema que cuestiona la utilización de estos “modelos causales” en la investigación social es la adecuación entre la estructura lógica subyacente en teoría utilizada para explicar las relaciones entre los fenómenos y las propiedades del modelo de análisis empírico. Frecuentemente sucede que la relación isomórfica entre teoría y modelo no siempre se establece adecuadamente ya que suele predominar lo que se conoce como “teoría del dato” al plantear las hipótesis preferentemente a partir de los análisis implícitos en cada “paquete estadístico” para que sea fácil su verificación sin atender a las relaciones lógicas subyacentes entre las variables de los fenómenos observados. Ello ha generado un predominio del dato estadístico descontextualizado sobre la teoría que se somete a comprobación lo que no ha contribuido positivamente a la valoración de esta tipo de metodología como adecuada para de llevar a cabo investigaciones sobre fenómenos de naturaleza interactiva que son los habituales en la realidad educativa.

Comprensión frente a explicación. Las claves de un dilema

La orientación claramente cuantitativa adoptada en la mayor parte de los trabajos realizados en la década de los setenta ha generado dialécticamente una actualización

del dilema clásico sobre la finalidad de la investigación educativa entre explicación y comprensión. Tal como señalaba Wright (1979), ya hemos apuntado que la tradición científica de orientación aristotélica se fundamenta sobre explicaciones dadas en términos de finalidades, de intenciones, de motivos, de razones que permiten comprender los fenómenos y hechos educativos (hermenéutica). La tradición galileana identifica la explicación científica mediante la relación causal entre las variables controladas sobre los fenómenos dejando poco espacio a las finalidades. Constituyen, por tanto, dos formas de abordar el trabajo investigador que alimentan el clásico debate –no resuelto de modo satisfactorio– entre explicación y comprensión.

En la década de los ochenta, en buena parte alimentada entre nosotros por la publicación del texto de Cook y Reichardt (1982), Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa, la polémica en torno a la idoneidad y posibilidades que ofrece la metodología cualitativa en el estudio de los fenómenos educativos generó a su vez que aumentaran las críticas sobre el trabajo de quienes hasta el momento se habían ocupado en configurar la investigación educativa como una disciplina metodológica centrada sobre un enfoque empírico estadístico y probabilístico. De alguna forma, lo moderno, lo “progre”, era apostar por una metodología cualitativa –basada más en la clasificación que en la cuantificación– como más adecuada para investigar los fenómenos educativos. Influidos por esta corriente comienzan a realizarse muchas investigaciones cualitativas aunque, en sentido estricto, muchas de ellas no pueden ser consideradas como científicas debido a su falta de rigor metodológico y otras no podrían ser consideradas estrictamente cualitativas pues se trata más bien de análisis cuantitativos de datos textuales: Atlas.ti, NVIVO, ...

No cabe duda que la publicación del texto de Miles y Huberman (1984) - *Qualitative data análisis. A sourcebook of new methods* y, sobre todo, el de Lincoln y Guba (1985), *Naturalistic Inquir*, constituyeron una aportación metodológica importante y novedosa para dotar de rigor al proceso y validez a los resultados en toda investigación fundamentada en un paradigma cualitativo e interpretativo. La no traducción de estos textos al castellano ha dificultado la comprensión y utilización correcta de las exigencias procedimentales necesarias cuando se utiliza esta metodología, y de los criterios lógicos que permiten juzgar el rigor científico de un proceso investigador teniendo en cuenta su validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. La utilización de estos criterios, y de los estándares establecidos al respecto, no siempre constituye un objetivo prioritario de los investigadores que optan por este tipo de metodología, lo que debilita la fundamentación científica de su trabajo y determina que muchos de los resultados que aportan no sean transferibles.

El pluralismo integrador como estrategia metodológica

Una vez superados los enfrentamientos iniciales, a medida que se constatan las posibilidades y limitaciones tanto de los enfoques cuantitativos como de los cualitativos, surge una pregunta inevitable; ¿cuál de ellos es más idóneo para investigar los fenómenos educativos? La respuesta no era fácil. En el campo de la educación el dilema que ya planteaba Claparède (1931, p. 92) es muy aclaratorio al respecto. “Ante la pregunta hecha a un amigo ¿Por qué corres? caben dos respuestas: a) determinados

procesos psíco-químicos activan los centros motores de los que dependen los músculos de las piernas, b) para no perder el tren". Así pues, frente a la explicación causal está la explicación teleológica a la que podemos llegar mediante la comprensión, o, dicho de otro modo, no sólo cabe analizar las causas que explican una conducta sino también las razones que la motivan. Claparède no elige una vía y excluye otra, sino que considera que *hay que tomarlas sucesiva o simultáneamente, pues ellas se complementan*. Basados en esta afirmación o creencia son muchos los investigadores que han mantenido, y aún mantienen, la complementariedad entre ambos enfoques científicos (Morgan 1983, Bericat 1998).

La complementariedad, desde nuestro punto de vista, no ha constituido una buena solución al dilema planteado. Aunque desde el punto de vista operativo se empezaron a utilizar en las investigaciones educativas estrategias y técnicas metodológicas de manera complementaria, la discusión sobre los planteamientos teóricos de ambos tipos de investigaciones se fueron acentuando de manera exponencial dado que no habían sido resueltos. Ante una evidente situación de desconcierto y tensión, finalmente entre nosotros surge lo que se ha denominado "pluralismo integrador" (Dendaluce, 1998) que pretende primero reconocer la validez y profesionalidad de quienes trabajan con metodologías distintas y flexibilizar los posicionamientos exclusivistas para aceptar e incorporar otros procedimientos metodológicos en el modo de abordar los problemas y buscar soluciones. En palabras de este mismo autor, quienes defienden como marco de referencia un pluralismo integrador *"no tratan de hacer combinaciones de dos metodologías, ni síntesis, ni sincretismos, cuyo producto sea algo nuevo distinto de las dos cosas de las que partimos. Lo que se propone es una mejora de la metodología que más nos convence en general o que nos parece más apropiada para el problema que estamos estudiando utilizando herramientas y procedimientos de la otra que nos puedan ser útiles"* (Dendaluce 1998, p. 12).

La propuesta orientada hacia la búsqueda de un "pluralismo integrador" no ha tenido la respuesta esperada ya que, en vez de avanzar hacia una opción dialéctica donde se utilizaran las diferencias entre perspectivas metodológicas contrapuestas para avanzar en nuevos modos de conocimiento, se derivó hacia una actitud más permisiva parecida a la epistemología radical de Paul Feyerabend (1981) en la que "todo vale". En vez de avanzar y mejorar mediante un proceso crítico que nos permitiera reflexionar sobre las bases epistemológicas que utilizamos como soporte de nuestras investigaciones optamos por una actitud ingenua sustentada sobre el principio de que no existe idea –por antigua o absurda que sea– que no contribuya a mejorar nuestro conocimiento. Ello ha generado un desprecio encubierto por la dimensión teórica que debe sustentar toda investigación y, en consecuencia, una falta de rigor y coherencia que observamos en muchos de los diseños realizados y que queremos denunciar explícitamente.

El regreso a la experiencia como marco de referencia

El rasgo más característico de la etapa más reciente de la investigación educativa es la sobreevaluación de la experiencia como marco teórico de referencia para el estudio de los fenómenos educativos. No importa tanto el enfoque epistemológico que se elige

para abordar el estudio de los fenómenos educativos como el hecho de utilizar una metodología fundamentada sobre la experiencia personal; es decir, aquello que tiene “significado” para el individuo (Morin, 1984). Ello nos remite a un concepto de “experiencia” como “conjunto de conocimientos, especialmente de índole práctico, que se adquieren en la vida diaria o en el ejercicio de una ocupación”. En consecuencia, el término conocimiento empírico alude a un tipo de conocimiento práctico obtenido desde la experiencia; es decir, que toma la experiencia como referencia básica del conocimiento humano. Ello justifica la preocupación de los investigadores por codificar todas las observaciones tomadas en la práctica diaria en datos objetivos y manejables a partir de los cuales se puedan efectuar alguna tentativa científica al nivel más elemental (Mouly, 1978).

Esta necesidad de contar con datos empíricos manejables ha constituido y constituye el objetivo prioritario de la mayoría de las investigaciones empíricas ya que permiten –dentro de unos márgenes de error– extraer algún tipo de conclusiones aunque no puedan ser generalizables. Por ello procede señalar que la utilización de datos empíricos en la investigación educativa conlleva una referencia a cierto tipo de conocimientos prácticos pero no significa que sean claramente científicos. Una cosa es que el conocimiento sea empírico y otra distinta que además sea científico. De nuevo hemos caído en un error que es necesario aclarar: *ningún dato empírico puede ser utilizado como válido sin tener en cuenta la teoría que sustenta el procedimiento metodológico que ha permitido su obtención*. Lo que de nuevo nos vuelve a plantear la necesidad de reflexionar sobre la consabida interdependencia entre la teoría y el dato. El recurso a la “experiencia personal” no resuelve esta mutua interdependencia (Stegmuller, 1979).

A modo de síntesis: entre Scilla y Caribdis

A la vista de lo señalado en los apartados anteriores, podemos concluir que a lo largo de las últimas décadas se han utilizado diversos “argumentarios lógicos” como criterios de racionalidad científica para avalar los “conocimientos” obtenidos en los trabajos de pedagogía empírica. Los investigadores siempre han gozado de plena libertad para realizar sus trabajos tanto a la hora de elegir el problema objeto de la investigación como la metodología que han considerado oportuna para llevarlo a cabo. Nadie les impone sobre qué deben investigar y cómo hacerlo. Por ello, las elecciones y decisiones que se toman en cada caso concreto deben entenderse mediatizadas por su opción ideológica sobre qué consideran como conocimiento científico en el ámbito de la educación y, sobre todo, cómo se construye este tipo de conocimiento.

A título de síntesis cabe decir que durante los últimos años los investigadores empíricos en educación hemos navegado entre Scilla y Caribdis –entre metodologías que buscan la explicación causal de los fenómenos y las que interpretan la experiencia personal aunque sea poco transferible– pero la mayoría de las veces en los trabajos no se aportan las coordenadas geográficas concretas –las claves metodológicas– por lo que resulta difícil su ubicación teórica y corren el riesgo de “estrellarse”. Dado que existe una pluralidad de procedimientos lógicos probatorios, cada uno con sus propias limitaciones, cuando el investigador no justifica de forma científica y correcta la opción metodológica que elige da pie a que pueda ser juzgado más por su “ideología” que por la “lógica” que utiliza para la construcción del conocimiento.

Difusión interesada los trabajos realizados

Ya hemos comentado que el reto que debe orientar todo trabajo de investigación empírica en el campo de la educación es mejorar la práctica educativa. Más allá de la libertad e independencia inherente a todo quehacer científico, el investigador debe tener presente la responsabilidad individual que contrae con la sociedad por lo que debe estar muy atento a los beneficios sociales que se derivan de los resultados obtenidos. De ahí que debamos tener como norma no sólo que nuestro trabajo constituya una aportación al conocimiento sino que además tenga aplicaciones prácticas evidentes, especialmente cuando sus proyectos están financiados con fondos públicos.

Sin embargo, una de las críticas más generalizadas que se formulan sobre la investigación educativa es su escasa aportación a la mejora de la educación práctica. La reacción corporativa más habitual es justificar la escasa utilidad de nuestros trabajos utilizando factores ajenos al propio investigador. Los argumentos que se utilizan para contrarrestar esta crítica son muy diversos y casi siempre exculpatorios al poner énfasis en factores ajenos a la propia investigación –dadas las condiciones y limitaciones en las que se llevan a cabo los proyectos (escasez de programas y fondos, dotaciones para formar investigadores, asignación de recursos, etc.)– y a que los resultados no se aprovechan ante falta de interés de quienes tienen que tomar las decisiones pertinentes.

Si tratamos de ver la “otra cara de la moneda” y planteamos como perspectiva de análisis lo que el investigador debe hacer para que sus trabajos tengan utilidad esperada la cuestión es distinta. Desde un punto de vista práctico consideramos que existen tres factores que nos parecen determinantes cara a la utilización de las conclusiones de una investigación: *la clarificación de los resultados y propuestas de mejora que se derivan de cada trabajo, la especificación de las decisiones a tomar y quién debe tomarlas, y la difusión de la información pertinente entre las audiencias implicadas en cada proyecto realizado*. No tener en cuenta estas tareas nos llevaría a pensar que la finalidad principal del investigador no se orienta hacia el objetivo que debe regir en toda investigación educativa: *construir conocimiento que permita mejorar la práctica*.

Sin embargo, todos somos conscientes que la realidad es otra ya que el objetivo fundamental para la mayoría de los investigadores es publicar sus trabajos en revistas con elevado índice de impacto con el fin de que puedan reportarle rentabilidad en su carrera académica. Ello le lleva adaptar la difusión de sus trabajos a las reglas que imponen las revistas científicas y a configurar la publicación siguiendo las normas establecidas al respecto (antecedentes, estructura, cita, etc.) con el fin de superar el proceso previo de evaluación, al margen de lo que sería oportuno para que llegue a quienes tienen que tomar las decisiones pertinentes. Así, se dan casos extremos y paradójicos en los que algunos investigadores centran todos sus esfuerzos sobre el soporte metodológico o publican en revistas extranjeras especializadas trabajos en los que la principal audiencia implicada son los profesores de educación infantil y primaria.

Todo ello pone de relieve que se antepone el interés personal del investigador a lo que sería deseable desde la perspectiva de la utilización de los resultados. Frente a la lógica propia de la investigación educativa –conocer, decidir, mejorar– se impone otra secuencia mediatizada por una decisión personal del investigador donde lo verdaderamente importante es lograr situar sus trabajos en las revistas con mayor prestigio al

margen de los impactos que puedan tener. Esta acomodación a las reglas del mercado –recabar fondos/publicar/acreditar– no solo pone de relieve la finalidad primordial que motiva al investigador sino que desvela igualmente una acusada carencia del compromiso ético que debe regir toda actividad científica.

Utilización de códigos éticos

A lo largo de los apartados anteriores hemos puesto de relieve algunos de los problemas y dilemas que se plantean a lo largo del proceso investigador y que habitualmente se resuelven utilizando más una posición u opción ideológica que lógica. Todos somos conscientes de que esto es un hecho bastante común a toda actividad humana por lo que sería impensable que la actividad del investigador en el ámbito educativo pudiera permanecer al margen. Ahora bien, una cosa es reconocerlo y otra distinta no hacer nada para controlar este condicionamiento ideológico subyacente que adultera y contamina todo el proceso investigador y la utilidad de los resultados.

Por ello, nuestra llamada de atención sobre la responsabilidad social de los investigadores no se limita a enfatizar la necesidad de que los resultados obtenidos con sus trabajos sirvan para mejorar las prácticas educativas sino también a la exigencia de actuar con rigor y sentido ético en todas las decisiones tomadas a lo largo del proceso realizado para la obtención de las evidencias. De ahí que adquiera pleno sentido la utilización de un código ético o deontológico como expresión de las normas a tener en cuenta por el investigador ante las diversas cuestiones y dilemas que se le plantean en sus actuaciones profesionales y que trascienden a la opción paradigmática elegida ya que esta elección –como ya hemos señalado– también está en buena medida mediada por su ideología.

Ahora bien, remitir a la exigencia de que el investigador suscriba un código ético o deontológico no resuelve definitivamente el problema del condicionamiento que la ideología del investigador genera sobre el proceso y utilidad de los resultados ya que la mayoría de estos códigos se construyen sobre las “competencias” que se consideran necesarias para ejercer la función investigadora o sobre los “estándares” de calidad que deben orientar sus actuaciones profesionales, pero no suelen indicar la decisión que se debe tomar en cada caso concreto cuando se ponen en juego opciones teóricas y metodológicas contrapuestas. Más bien se orientan a lograr que el investigador sea competente profesionalmente y que su trabajo pueda ser tipificado como “buenas prácticas”, tal como se puede verificar en el código publicado por la AERA (1992) elaborado a partir de cuarenta y seis estándares organizados en seis apartados que incluyen a todos los sujetos implicados en la gestión de los procesos de creación y difusión del conocimiento (investigadores, administradores, editores, patrocinadores, etc.).

Por ello, coincidimos con Tojar y Serrano (2000) que la utilización más adecuada de los códigos deontológicos es como materiales de reflexión y debate que permiten a los investigadores revisar lo que hacen de forma crítica. De ahí que consideramos necesario que en toda investigación haya un apartado final destinado a que el investigador explique los dilemas que le ha planteado su trabajo y exponga las razones que le han llevado en cada caso a elegir una determinada opción. Explicar estas cuestio-

nes nucleares en todo proceso de investigación y los dilemas de tipo ideológico que conllevan es una exigencia ética insoslayable si queremos que las opciones elegidas en nuestro trabajo estén justificadas. Este es el objetivo prioritario que ha impulsado la redacción de este texto: *efectuar una llamada de atención sobre la necesidad de llevar a cabo una reflexión ética sobre la ideología que subyace en nuestros trabajos como investigadores empíricos en el ámbito educativo con la finalidad de identificar algunas debilidades que podamos superar.*

Cuestiones para un debate

Situados en este contexto, vamos a formular algunas cuestiones que pueden ser objeto de esta reflexión que consideramos necesaria y que hacemos asumiendo como nuestros algunos de los interrogantes que la doctora Bartolomé (2000) formula en su excelente trabajo *Hacia donde va la investigación educativa*. Con el fin de que nuestra aportación pueda entenderse como una especie de guía para la reflexión, y el consiguiente debate, estructuramos la propuesta en seis apartados correlativos a los puntos fundamentales abordados en este artículo; a saber:

a. Recuperar el debate epistemológico

Las cuestiones epistemológicas no están de actualidad entre los investigadores empíricos que se dedican al campo educativo. Basta analizar el número de trabajos que se publican en las revistas especializadas para darse cuenta del escaso interés que despiertan este tipo de problemas sobre todo si lo comparamos con lo que sucedía en las décadas de los setenta y los ochenta (Dendaluce, 1999). Por ello entendemos como necesario abrir un debate en torno a algunas cuestiones como: ¿Qué entendemos por investigación científica en el campo de las ciencias sociales y humanas?, ¿Contamos en el campo educativo con un corpus de conocimientos científicos adquiridos mediante investigaciones rigurosas?, ¿Cuáles son las principales dificultades que impiden considerar el trabajo de los investigadores en el campo educativo como realmente científico?, ¿Qué papel ejercemos los pedagogos empíricos dentro del marco de las Ciencias de la Educación?, ¿Qué aportamos?, ¿Cuáles son nuestras fortalezas y nuestras debilidades?, etc.

b. Focalizar los proyectos sobre problemas relevantes y urgentes.

Buena parte de las críticas que se formulan a la investigación educativa tienen que ver con su ineficacia para solucionar los problemas reales. Partiendo de este supuesto, las preguntas son inevitables: ¿Nuestros trabajos aportan conocimientos científicos concluyentes relacionados con las necesidades del sistema?, ¿Hemos contribuido de manera significativa al progreso del conocimiento en el ámbito educativo?, ¿Por qué se están haciendo tantas críticas a la investigación educativa?, ¿Tiene algo que ver con su capacidad de respuesta a los problemas sociales?, ¿Aportamos certezas que pueden ser tenidas en cuenta para la toma de decisiones?, ¿Hasta qué punto la elección de los temas y problemas a investigar está condicionada a la ideología personal del investigador y no por las necesidades del sistema?, etc.

- c. Justificar el paradigma y enfoque metodológico utilizado
El debate metodológico actual no gira tanto sobre cuál de los tres paradigmas clásicos es más pertinente en la investigación social cómo sobre la necesidad de reflexionar acerca de la utilización que se hace de los supuestos teóricos y planteamientos metodológicos de estos paradigmas en cada trabajo científico. No se trata, por tanto, de cuestionar cuál de estos paradigmas es más pertinente en el campo educativo sino de analizar si se hace un “adecuado uso” del enfoque elegido en cada investigación concreta. Por ello necesitamos argumentar adecuadamente nuestras decisiones al respecto reflexionando sobre cuestiones como: ¿Cuáles son los supuestos teóricos que justifican la elección del paradigma utilizado?, ¿Qué argumentos avalan esta elección?, ¿Qué implicaciones conlleva desde un punto de vista metodológico?, ¿Qué tipo de procedimientos y técnicas son coherentes con el enfoque metodológico elegido?, etc.
- d. Especificar el tipo de soporte científico que avala las evidencias obtenidas
El criterio determinante para identificar un conocimiento como científico son las evidencias obtenidas mediante el proceso de investigación. Ahora bien, estas evidencias puedan ser obtenidas por distintos procedimientos no siempre rigurosos y contrastables. Las cuestiones a debatir surgen de forma inmediata: ¿Se ha elegido un procedimiento metodológico adecuado a la naturaleza del problema planteado?, ¿Se ha utilizado de forma correcta y parsimoniosa el método elegido para la obtención de las evidencias?, ¿Se han establecido los adecuados sistemas de control de los datos y los análisis realizados?, ¿Se ha efectuado una revisión crítica de los resultados obtenidos?, ¿Se ha procedido al contraste de las evidencias con otros estudios sobre la misma temática?, ¿Existen trabajos de síntesis y metaanálisis sobre esta temática?, etc.
- e. Reorientar los procesos de difusión y diseminación.
Ya hemos comentado que la difusión de los trabajos científicos no puede quedar sólo limitada a las publicaciones especializadas. Es necesario promover la comunicación e intercambio entre investigadores e instituciones superando las diferencias culturales y lingüísticas, y sobre todo con las audiencias implicadas en la toma de decisiones que posibiliten la mejora. De ahí que debemos reflexionar sobre cuestiones como: ¿Cuáles han sido los propósitos fundamentales que han orientado nuestros trabajos?, ¿Qué utilidad han tenido los resultados obtenidos en la transformación de la práctica educativa?, ¿Cómo elaborar y difundir los informes para que lleguen a las audiencias que deben tomar decisiones?, ¿Qué uso efectuamos de las redes sociales para diseminar los resultados y promover la utilización de los datos?, etc.
- f. Revisar nuestro compromiso ético
Finalmente hemos señalado que el control de la ideología en la investigación empírica es ante todo un problema ético que sólo tiene una respuesta adecuada desde el compromiso personal del investigador con unos valores que van más allá de sus competencias profesionales y el cumplimiento de los estándares

de calidad establecidos al respecto. Por ello entendemos que en este ámbito la reflexión siempre debe estar abierta de forma permanente a preguntas como: ¿Qué actitudes éticas debemos adoptar en la investigación educativa?, ¿Cuál es nuestro grado de cumplimiento de los códigos y normas establecidos al respecto?, ¿Cómo aseguramos su calidad y el rigor de nuestras actuaciones profesionales?, ¿Qué valoración crítica efectuamos sobre las aportaciones de nuestro trabajo?, ¿Qué procedimientos utilizamos para controlar que nuestra ideología e intereses personales no prevalezcan frente a las necesidades sociales?, etc.

Estas y otras preguntas similares son las que quisiéramos sugerir con este trabajo no tanto para dar soluciones –tarea realmente difícil– como para promover la reflexión y el debate entre todos que consideramos necesario. Los investigadores en educación gozan de plena libertad para realizar sus trabajos, elegir el problema a investigar, utilizar la metodología que consideran oportuna, aportar su interpretación personal de los resultados y decidir cómo, dónde y cuándo comunicar y difundir sus trabajos. Nadie les dice qué investigar y cómo hacerlo, pero es necesario que se cuestionen si lo que hacen cumple las exigencias y el compromiso ético que nuestra sociedad reclama a toda persona que emplea recursos a favor del bien común.

Referencias

- American Educational Research Association (1992). *Ethical Standards of the American Educational Research Association*. Washington: A.E.R.A.
- Bartolomé, M. (2000). *Hacia donde va la investigación educativa*. Barcelona: DULAC.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- Bok, D. (2008). *Más allá de la torre de marfil*. Buenos Aires: Fundación Palermo.
- Buyse, R. (1935). *L'experimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin.
- Buyse, R. (1949). Origen y desarrollo de la pedagogía experimental. *Rev. Española de Pedagogía*, 28.
- Castañé, J. (1986). Ideología pedagógica y realidad educativa. *Rev. Teoría de la Educación*, 1, 83-100.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Suiza: Delachaux y Niestle.
- Cook, T. y Reichardt, (1982). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. London: Sage.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa. En Dendaluce, I. (Coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-24.
- Dendaluce, I. (1999). La investigación educativa ante el tercer milenio, *Rev. Bordón*, 51(4), 363-376.
- Feyerabend, P.K. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid, Tecnos.

- Feyerabend, P.K. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI.
- Henningsen, J. (1984). *Teoría y métodos en la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder
- Lakatos, I. et al. (1982). *Historia de la ciencia y de sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Lenk, K. (1974). *El concepto de ideología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Lincoln, Y. y Guba, E. y (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data análisis*. London: Sage.
- Morgan, G. (ed.) (1983). *Beyond method: Strategies for social research*. Beverly Hills: Sage.
- Mouly, G. (1978). *Educational research. The art and science of investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Morin, E. (1977). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos
- Piaget, J. et al. (1975). *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Madrid, Alianza.
- Popkewitz, Th. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Rossi, F. (1980). *Ideología*. Barcelona, Labor.
- Simon, Th. (1924). *Pédagogie expérimentale*. Paris: Colin.
- Stegmuller, W. (1979). *Teoría y experiencia*. Barcelona: Ariel.
- Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6(2).
- Traves, R.M. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Trias, E. (1975). *Teoría de las ideologías*. Barcelona: Península.
- Wright, C.H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.

Fecha de recepción: 27/02/2015.

Fecha de revisión: 27/02/2015.

Fecha de aceptación: 01/05/2015.

Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura

Teacher's knowledge about specific learning disabilities in reading and writing

Remedios Guzmán, Ana Delia Correa, Carmen Nuria Arvelo y Bárbara Abreu
Universidad de La Laguna

Resumen

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje suscitan mucho interés últimamente en el ámbito educativo y las recientes reformas legislativas suponen un cambio en este concepto. El rol del profesorado en la prevención, detección e intervención de estas dificultades exige conocimientos específicos. Este estudio analiza el conocimiento del profesorado de Infantil y Primaria sobre Información general, Síntomas/diagnósticos e Intervención en DEA en lectura y escritura (DEA-LyE) y su relación con la formación inicial y la experiencia docente general y específica. En un estudio por encuesta una muestra de 149 profesores respondió un cuestionario con ítems demográficos (11) y una escala de conocimiento sobre DEA-LyE (38 ítems). Los resultados mostraron un porcentaje mayor de conocimientos en Intervención, concepciones erróneas en Síntomas/Diagnóstico y lagunas de conocimiento en Información General. La formación y la experiencia no se relacionaron con los conocimientos. Las conclusiones destacan las repercusiones prácticas: las concepciones erróneas sobre síntomas afectan negativamente la identificación adecuada de estudiantes DEA-LyE, la atención a síntomas de riesgo y la intervención temprana. Asimismo incrementan remisiones inapropiadas a los orientadores e intervenciones poco efectivas.

Palabras clave: dificultades específicas de aprendizaje, lectura, escritura, conocimientos del profesorado.

Correspondencia: Remedios Guzmán Rosquete. Dpto. Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna. Campus Central, Módulo B. 38204 - La Laguna, Tenerife. rguzman@ull.edu.es; Ana Delia Correa: acorrea@ull.es; Carmen Nuria Arvelo: cnarvelo@ull.es; Bárbara Abreu: b.abreupez@gmail.com

Abstract

Specific Learning Disabilities (SLD) have generated much interest from educators and recent legislative reform has led to changes in this concept. The role of teachers in the prevention, detection and intervention of these disorders requires specific knowledge. This study analyses preschool and primary school teacher knowledge of general information, symptoms/diagnoses and interventions on reading and writing SLD (SLD-R and W) and its relationship with initial training and general or specific teaching experience. A sample of 149 teachers completed a survey including demographic questions (11) and a scale of knowledge on SLD-R and W (38 items). Results of the survey reveal that teachers have a greater degree of knowledge regarding intervention, erroneous conceptions of symptoms/diagnoses and knowledge gaps regarding general information. No relationship was found between training and experience and this knowledge. Conclusions reached highlight some practical repercussions: erroneous conceptions of symptoms may negatively affect the identification of SLD-R and W students, attention to risk factors and early intervention. It may also increase the risk of inappropriate counselor referrals and ineffective interventions.

Keywords: specific learning disabilities, reading, writing, teacher knowledge.

Introducción

La lectura y escritura son habilidades instrumentales aprendidas de forma sistemática y explícita en el contexto escolar; de hecho, gran parte de los esfuerzos del profesorado se destinan a su adquisición. A pesar de existir diferentes enfoques y prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y escritura, la mayoría de los niños dominan estas habilidades con eficacia y relativa rapidez (Sánchez y Alonso-Cortes, 2012). Sin embargo, entre el 5% y el 15% de niños en edad escolar presentan DEA (APA, 2014). La conceptualización, identificación e intervención del alumnado con DEA no ha estado exenta de debate (Goikoetxea, 2012). Una de las razones para ello es la falta de consenso a la hora de determinar quiénes conforman el grupo de alumnado con DEA. Obviamente, diferentes definiciones sobre DEA han generado criterios de diagnóstico y pautas de intervención que ponen el énfasis en los factores causales subyacentes a dichas definiciones. En el ámbito científico han predominado diversos enfoques teóricos a la hora de conceptualizar las DEA, entre ellos destacan el constructivismo y el enfoque cognitivo. En nuestro país, las políticas educativas, recogidas en los marcos legislativos, han influido a la hora de determinar el concepto DEA. Centrándonos en la Comunidad Autónoma Canaria (C.A.C.), contexto en el que se desarrolla este estudio, con la entrada en vigor de Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), las DEA han sido reconocidas como categoría diagnóstica específica. Esto supone un desafío para el profesorado, por ser uno de los principales agentes educativos en la identificación e intervención del alumnado con DEA dentro del aula. Este estudio se planteó con la finalidad de analizar el conocimiento que tenía el profesorado de los primeros niveles de escolaridad sobre las DEA en lectura y escritura (DEA-LyE), tomando como referencia la perspectiva vigente en la C.A.C.

Situación actual de las DEA: el caso de la Comunidad Autónoma Canaria

Tanto en España como a nivel internacional han existido dos concepciones de las dificultades de aprendizaje (DA): una amplia y otra restrictiva (Suárez, 1995). Desde la perspectiva amplia, las DA se entienden como necesidades educativas que se dan en la interacción entre el sujeto y los contextos educativos, con independencia de la causa que las origine (factores personales, historia educativa, contexto social, etc.). Desde este planteamiento existirán diferentes grados de dificultad para aprender a leer y a escribir, los cuales pueden interferir en el rendimiento académico dependiendo de la calidad de las respuestas a las necesidades de estos alumnos. En España, esta perspectiva se recoge con la promulgación de la LOGSE (1990), en la que se hace referencia por primera vez al término *dificultad de aprendizaje* (DA). En coherencia con la visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza, predominante en este marco legislativo, la conceptualización, evaluación e intervención de los estudiantes con DA se establece desde el concepto amplio de Necesidades Educativas Especiales (Jiménez y Hernández, 1999).

Sin embargo, desde la concepción restrictiva, las DA han sido consideradas como categoría diagnóstica específica dentro de la Educación Especial. Esta perspectiva encuentra cabida en la LOE (2006), en la que se recoge por primera vez el término *dificultades específicas de aprendizaje* (Título II, Capítulo I). La categoría diagnóstica específica DEA queda igualmente recogida en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Aunque el término DEA aparece en estos marcos legislativos, en ninguno se define el concepto, delegando en las administraciones educativas la responsabilidad de concretar los criterios de prevención, identificación e intervención de este alumnado.

Para dar cumplimiento a estas leyes, en Canarias se han desarrollado normativas donde las DEA se conceptualizan desde una perspectiva restrictiva, como un grupo heterogéneo de trastornos en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas (Decreto 104/2010), y se establecen los criterios para la identificación e intervención (Orden 7036/2010). En dicha normativa, la definición de las DEA-LyE incorpora el conocimiento derivado del enfoque psicolingüístico, predominante en países con tradición en investigación sobre DEA (Goikoetxea, 2012). Desde este enfoque se asume que los problemas en los procesos implicados en el reconocimiento de palabras, y específicamente en el procesamiento fonológico, son la principal causa de DEA-LyE (Vellutino, Fletcher, Snowling, y Scanlon, 2004). La hipótesis del déficit fonológico es la que mayor consenso ha alcanzado, sirviendo de marco dominante en la explicación de estas dificultades. Ello se refleja, por ejemplo, en la última definición de dislexia: una DEA de origen neurobiológico causada por un déficit en el componente fonológico del lenguaje (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003). Además, se asume su carácter específico, por estar vinculadas a un área de aprendizaje determinada, y no estar producidas por falta de oportunidades, instrucción inadecuada, déficits o discapacidad intelectual (Asociación Americana Psiquiatría, 2014). Todos estos hallazgos han contribuido al desarrollo de intervenciones específicas que mejoren el rendimiento de estos estudiantes. Así, se ha constatado que el entrenamiento en conciencia fonológica y en reglas de correspondencia produce mejoras considerables en niños con DEA (Defior y Serrano, 2011; Defior y Tudela, 1994; Moreno, Axpe y Acosta, 2011). Ade-

más, estas dificultades son persistentes y no remiten con la edad, por lo que se requiere identificar e intervenir tempranamente (Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García, 2010).

El rol del profesorado y la importancia del conocimiento de las DEA

En nuestro sistema educativo está regulado el procedimiento y los profesionales responsables de la identificación e intervención del alumnado con DEA-LyE. En este proceso, las administraciones educativas señalan como una de las figuras más relevantes al profesor, que en las etapas de Infantil y Primaria desempeña el rol de tutor. Como tal, es el que tiene contacto más frecuente con el alumnado y, por tanto, mayor conocimiento del mismo; además, es el que se coordina con otros profesionales que intervienen en la prevención, identificación e intervención (REDIE, 2012).

En Primaria es cuando puede establecerse con firmeza el diagnóstico de estas dificultades, no obstante los síntomas de riesgo suelen aparecer tempranamente, cuando se inicia el aprendizaje de la lectura y escritura. Es, pues, el profesorado de los primeros cursos quien tiene más oportunidades de detectar indicadores de riesgo y poner en práctica programas de prevención desde su aula. Se ha demostrado que los niños que se detectan tempranamente y reciben una intervención específica tienen mejor pronóstico que los que se detectan a partir de estas edades (Wanzek y Vaughn, 2007). Para ello, la C.A.C. ha adoptado el modelo de *Respuesta a la Intervención* (RTI), desde el que se incrementa el protagonismo del profesor como principal agente en la identificación e intervención temprana de niños entre 5 y 7 años con riesgo de padecer DEA-LyE (Fidalgo y Robledo, 2009). Para la correcta implementación de este modelo es imprescindible que el profesorado tenga conocimientos específicos sobre la enseñanza de la lectura a partir de los hallazgos de la investigación, que permitan identificar síntomas de riesgo y poner en práctica intervenciones preventivas que han mostrado su efectividad en alumnado con y sin indicadores de riesgo (Jiménez et al., 2010).

Cuando las intervenciones preventivas, basadas en indicadores de riesgo, no producen los cambios deseados se inicia el proceso de diagnóstico, habitualmente en 3º y 4º de Primaria. Aunque en el diagnóstico el rol del profesores indirecto, son los informadores directos, junto con el profesorado de educación especial, del desempeño y dificultades que presenta un alumno. La exactitud de sus remisiones al orientador para la identificación de una DEA dependerá, igualmente, de su conocimiento sobre estas. Particular protagonismo desempeña el profesorado en la intervención con este alumnado. Es el profesor de aula, conjuntamente con el profesorado de educación especial, el que desarrolla los programas de intervención y realiza el seguimiento después de identificar las DEA.

De lo dicho se desprende que el conocimiento del profesorado es clave para responder las demandas planteadas en relación a la prevención, detección e intervención de DEA-LyE, sin embargo en España no se ha indagado en esta dirección. En otros contextos la investigación sobre este tópico es reciente, pero se ha contrastado la importancia del conocimiento del profesorado para la enseñanza de la lectura y la prevención de DEA (Cunningham et al., 2004; Fuchs y Fuchs, 2006). Los resultados de algunos estudios evidencian que el profesorado no siempre tiene ideas correctas acerca de la naturaleza y síntomas de DEA (Hudson, High, y Al

Otaiba, 2007), siendo esto uno de los principales obstáculos para desarrollar programas de intervención eficaces (Moats, 2009; Washburn, Malatesha, y Binks, 2011).

En nuestro país, contamos con alguna investigación sobre el conocimiento del profesorado en otro de los trastornos con mayor prevalencia en el ámbito escolar, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Jarque, Tárraga y Miranda, 2007), pero se desconocen estudios relativos al conocimiento del profesorado sobre DEA.

Tomando como referencia el enfoque psicolingüístico y la perspectiva restrictiva de las DEA recogida en la normativa de la C.A.C., este estudio se planteó como principal objetivo analizar el conocimiento del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre Información General, Síntomas/diagnóstico e Intervención en DEA-LyE. Las relaciones encontradas en otros estudios entre el conocimiento en TDAH y variables demográficas (Jarque, Tárraga y Miranda, 2007), nos llevó a plantear como segundo objetivo comprobar si el conocimiento sobre DEA está relacionado con la formación recibida, los años de experiencia profesional y la experiencia con alumnado con DEA-LyE.

Método

Diseño

Dada la ausencia de estudios previos sobre el conocimiento del profesorado sobre las DEA-LyE, esta investigación se presenta como estudio exploratorio. Para ello se utilizó un diseño de investigación por encuesta, mediante la aplicación de una escala de conocimientos para profesores elaborada *ad hoc*.

Participantes

Del total de centros de educación infantil/primaria ubicados en la zona urbana de Santa Cruz de Tenerife (N=21), se realizó un muestreo de centros no probabilístico intencional, considerando como criterio tener escolarizado alumnado con DEA-LyE. De los 15 centros que reunían este requisito, conformaron la muestra final 149 profesores de 13 centros, que voluntariamente aceptaron participar. De los participantes, 21 (14.1%) eran hombres y 128 (85.9%) mujeres, con una media de edad de 46.5 años (DT=8.46). Pertenecían a centros públicos 117 (78.5%) y 22 (21.5%) a concertados. Según niveles, 111 (74.5%) eran profesores de 1º a 6º de Primaria, 26 (17.4%) de Infantil de 5 años y 12 (8.1%) de Educación Especial. En el momento del estudio el 59.7% de los profesores de Primaria tenían en su aula algún alumno diagnosticado con DEA-LyE. Respecto a la formación, 102 eran diplomados en magisterio (68.5%), 41 (27.5%) licenciados y 6 (4.1%) tenían estudios de posgrado. Sólo un 14.8% informó que en los últimos tres años había realizado algún curso formativo relacionado con DEA.

Instrumento y Procedimiento

Para analizar los conocimientos del profesorado sobre DEA-LyE, se diseñó un instrumento *ad hoc*, con 49 ítems agrupados en dos secciones. La I incluye 11 ítems sobre características demográficas del profesorado y sobre su formación y experiencia en DEA.

La sección II la integra la *Escala de conocimientos sobre las DEA*. Siguiendo el formato utilizado por Sciutto, Terjesen, y Bender (2000) para el TDAH, diseñamos esta escala para analizar los conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de conocimiento del profesorado sobre DEA-LyE. Incluye 38 ítems agrupados en tres dimensiones: Información General, Síntomas/diagnóstico e Intervención. Los ítems se refieren tanto a indicadores positivos como negativos; es decir, se incluyeron elementos que midieran tanto el conocimiento de *lo que es* una DEA (por ejemplo, las DEA son de origen neurológico), como de lo que *no es* (por ejemplo, los factores sociales y familiares son la principal causa de una DEA). Los ítems se respondían mediante tres alternativas: *verdadero, falso y no sé*. Para asegurar la validez de contenido, en la formulación de los ítems se contó con dos expertos investigadores en este tema, que valoraron la pertinencia y relevancia del contenido de cada ítem para la dimensión en la que se incluía. Previamente a su aplicación, el instrumento fue probado con una muestra piloto de 10 profesores, cuya colaboración se solicitó para valorar su nivel de comprensión y claridad. Con la información aportada se efectuaron revisiones y aclaraciones menores en algunos ítems. La Tabla 1 recoge un resumen del contenido de las tres dimensiones, número de ítems y dirección en la que se redactaron.

Tabla 1

Dimensión, contenido, número y dirección de los ítems

Dimensión	Contenido	Ítems y dirección
Información General	Causas, naturaleza y evolución (neurológicas, déficit fonológico, ciclo vital, etc.)	N=11 V=4 F=7
Síntomas/ diagnóstico	Criterios diagnósticos y Síntomas (bajo rendimiento áreas específicas, CI normal, no problemas perceptivos o de lateralidad, etc.)	N=14 V=10 F=4
Intervención	Intervenciones de aula (apoyo visual, tiempo extra, etc.) y específicas (programas de conciencia fonológica, etc.)	N=13 V=8 F=5

N= ítems dimensión; V= ítems dirección positiva (verdaderos); F= ítems dirección negativa (falsos).

Para cada sujeto, se contabilizó el total de respuestas acertadas, erróneas y omisiones, traducidas luego a porcentajes respecto a cada dimensión y a la escala total. El índice de fiabilidad α de Cronbach de la escala fue 0.83. Las tres dimensiones correlacionaron significativamente ($p \leq .01$) con el total de la escala (rango $r=0.83$ a $r=0.88$), así como una correlación moderada entre dimensiones (rango $r=0.55$ a $r=0.66$), lo que sugiere que el grado de conocimiento de los maestros no se circunscribe específicamente a un área de estudio de las DEA-LyE, sino al conjunto.

Para la aplicación del instrumento, se celebraron reuniones en cada centro donde se explicaba a los profesores el objetivo del estudio, se repartía el cuestionario y se acordaba la fecha de recogida.

Resultados

Los datos se analizaron mediante procedimientos descriptivos e inferenciales con SPSS-Windows V17. Se calcularon estadísticos descriptivos de porcentajes de aciertos, errores y lagunas de conocimiento en la escala total y por dimensiones. Se realizó ANOVA de medidas repetidas para verificar la significación de las diferencias entre las dimensiones y el ajuste de Bonferroni para comparaciones múltiples por pares entre las medias marginales del efecto principal. Como índice del tamaño del efecto usamos η^2 cuadrado parcial. Para el análisis del conocimiento en relación con la formación inicial en DEA, experiencia docente general y específica empleamos el coeficiente de correlación de Pearson y la t de muestras independientes.

Ninguna dimensión capitalizó por sí sola respuestas acertadas, erróneas u omisiones (Tabla 2). No obstante, los ítems con mayor porcentaje de aciertos se ubican principalmente en Intervención, con mayor porcentaje de errores en Síntomas/diagnóstico y mayor porcentaje de omisiones en Información General. Los mayores porcentajes de respuestas correctas llegaron hasta el 97.3%, mientras que los porcentajes máximos de errores y de omisiones fueron de 61.7% y 53.7%. Cabe destacar que, bien por error u omisión, el 39% de la escala no fue satisfactoriamente resuelta por el profesorado.

Para la escala total (Tabla 3) se obtuvo un promedio de 61.2% aciertos, 19.2% errores y 19.5% omisiones. Por dimensiones, las medias reflejan la misma tendencia señalada anteriormente: más aciertos en Intervención, seguida de Síntomas/diagnóstico e I. General; más concepciones erróneas en Síntomas/diagnóstico, seguida de I. General e Intervención; por último, más omisiones en I. General, seguida de Síntomas/diagnóstico e Intervención. Se refleja, por tanto, un mayor dominio de aspectos prácticos referidos al desarrollo de acciones de aula dirigidas al alumnado con DEA-LyE y un escaso nivel por lo que se refiere a criterios y procedimientos para identificar a este alumnado, así como de aspectos conceptuales sobre DEA-LyE.

Para verificar la significación de las diferencias en los aciertos, errores y omisiones entre dimensiones se efectuó un ANOVA-MR para cada criterio, cuyos resultados sintetizamos en la Tabla 3. Se obtuvieron diferencias significativas entre las tres dimensiones en todos los criterios: tanto en las medias de aciertos, como de errores y omisiones.

Los aciertos en Intervención fueron significativamente superiores a los obtenidos en I.General y Síntomas/diagnóstico. No hubo diferencias significativas en las tasas de aciertos entre Síntomas/diagnóstico e I.General. Hubo menos errores en Intervención en comparación con I.General y Síntomas/diagnóstico. No se obtuvieron diferencias significativas en la tasa de errores entre Síntomas/diagnóstico e I.General. Finalmente, hubo más omisiones en I.General que en Síntomas/diagnóstico e Intervención. Estas dos últimas dimensiones no mostraron diferencias significativas.

Con respecto al segundo objetivo, las variables demográficas analizadas no mostraron resultados significativos en relación con el conocimiento del profesorado en

Tabla 2

Ítems con mayor porcentaje de respuestas correctas, errores u omisiones

Número y contenido del ítem	DIM.	%
ACIERTOS		
27. Con el alumnado con DEA-LyE hay que trabajar su autoestima y motivación.	I	97.3
7. Los alumnos con DEA-LyE requieren intervención específica, dentro y fuera del aula.	I	91.9
21. Es necesario proporcionar al alumnado con DEA-LyE guías y apoyos visuales que faciliten la comprensión de instrucciones escritas.	I	87.2
16. Cuando un alumno presenta dos años de retraso en lectura y/o escritura sin que existan causas aparentes (p.e., absentismo) debe ser remitido al orientador para su evaluación psicopedagógica.	S	85.2
13. Todos los alumnos con DEA-LyE tienen los mismos síntomas.	S	84.6
11. Un alumno con asistencia irregular puede ser identificado como estudiante con DEA-LyE.	S	73.8
4. Los errores de descodificación (asociar grafías con sus correspondientes sonidos) son un síntoma de riesgo de DEA en lectura.	S	78.5
5. Los factores sociales y familiares son las principales causas de DEA.	IG	70.5
26. Los alumnos con DEA tienen CI bajo.	S	63.8
28. La intervención en conciencia fonológica contribuye a prevenir DEA-LyE.	I	59
22. La dislexia es una DEA en lectura.	IG	56.4
ERRORES		
1. El alumnado con DEA-LyE tiene bajo rendimiento en todas las materias, incluso matemáticas.	S	61.7
25. Las dificultades en lectoescritura pueden manifestarse desde los primeros años de escolaridad, pero la evaluación psicopedagógica se realiza cuando existe un desfase de al menos dos cursos.	S	48.3
29. Un alumno con DEA-LyE es el que tiene problemas de percepción y lateralidad.	S	4
37. Cuando un alumno comete errores de omisión, sustitución, inversión de sonidos, etc. presenta síntomas de riesgo de presentar DEA-LyE	S	38.3
17. El refuerzo positivo por parte del tutor evita que aparezcan DEA-LyE.	IG	29
OMISIONES		
36. El origen de las DEA-LyE es genético o neurológico.	IG	53.7
38. Una de las principales causas de DEA-LyE es el déficit fonológico (capacidad para reflexionar y manipular elementos del habla).	IG	53
14. Cuando un alumno tiene riesgo de presentar DEA-LyE, el método fonético es el más adecuado para llevar a cabo intervenciones.	I	45
35. La intervención específica de un alumno con DEA-LyE se debe centrar en programas que estimulen la conciencia fonológica.	I	38.3
18. El alumnado con DEA en lectura tiene bajo rendimiento en actividades de conciencia fonológica (aislar, omitir, segmentar, etc.).	S	37.6
34. Un alumno con DEA-LyE presenta un desfase curricular en Lengua, de al menos dos años.	S	36.2
20. En el alumnado con DEA-LyE hay que trabajar la conciencia fonémica junto con el conocimiento de las letras.	I	33.6
23. Cuando un alumno comienza a tener dificultades con la lectoescritura sin que existan razones lo mejor es esperar a que madure.	IG	26.2

Intervención; S: Síntomas/Diagnóstico; IG: Información General.

Tabla 3

ANOVA-MR sobre Aciertos, Errores y Omisiones entre dimensiones

	TOTAL ESCALA	DIMENSIONES (Factor intragrupo)			$F_{(2,147)}$	p	η_p^2
		Información General	Síntomas/diagnóstico	Intervención			
		$M(DT)$	$M(DT)$	$M(DT)$			
Aciertos	61.2 (15.6)	56.5 (20.1)	58.1 (17.0)	68.4 (17.7)	40.08	.001	.353
Errores	19.2 (8.3)	20.1 (14.1)	22.7 (11.1)	14.7 (10.4)	30.47	.001	.293
Omisiones	19.5 (14.9)	23.3 (18.7)	19.1 (17.7)	18.1 (17.7)	6.89	.001	.086

Al resultar significativo el ANOVA global, se contrastaron los niveles del factor intragrupo con la opción “comparar efectos principales” mediante la prueba de Bonferroni (Tabla 4).

Tabla 4

Comparaciones por pares (Bonferroni)

Criterios	Pares	Diferencia Medias	Error Estándar	p
Aciertos	I – IG	11.85	1.48	.001
	I – S	10.3	1.29	.001
	IG – S	-1.54	1.27	.680
Errores	I – IG	-5.42	1.23	.001
	I – S	-8.01	1.06	.001
	IG – S	-2.59	1.32	.158
Omisiones	I – IG	-5.19	1.40	.001
	I – S	-1.00	1.06	.993
	IG – S	4.18	1.41	.011

IG: Información general, S: Síntomas/Diagnóstico, I: Intervención.

DEA-LyE. El coeficiente de correlación de Pearson entre experiencia docente y tasa total de aciertos fue de $r=-0.067$, $p=.448$. Tampoco se obtuvieron diferencias significativas en esta tasa en función de haber recibido o no enseñanza específica sobre DEA-LyE en su formación inicial ($t_{147}=.775$, $p=.44$). Finalmente, la comparación del conocimiento del profesorado que tenía o no en su clase alumnado con DEA-LyE tampoco resultó significativa ($t_{139.9}=.982$, $p=.303$) asumiendo desigualdad de varianzas entre grupos.

Discusión y conclusiones

En este estudio se analizó el conocimiento sobre DEA-LyE del profesorado de Infantil y Primaria, tomando como referencia la perspectiva psicolingüística. Además, nos interesó comprobar si este conocimiento estaba relacionado con la formación inicial y la experiencia general y específica con este alumnado. En la escala elaborada, los profesores respondieron correctamente más de la mitad de los ítems. Inicialmente, este resultado permite afirmar que los profesores tienen buen nivel de conocimientos sobre el alumnado DEA-LyE. Sin embargo, al analizar cada dimensión, los resultados revelaron mayor porcentaje de respuestas correctas en ítems relacionados con la Intervención. Las diferencias significativas encontradas en los conocimientos en las tres dimensiones, a favor de la Intervención, ratificaron este hallazgo.

El análisis detallado de los ítems de Intervención reveló que la mayoría de los profesores conocen algunas estrategias de aula para intervenir con alumnado DEA-LyE. Concretamente, señalaron que se requieren intervenciones específicas, estrategias para trabajar su autoestima y motivación, y proporcionarles guías y apoyos en las actividades. Estos resultados indican que el profesorado sabe que la intervención con este alumnado, como consecuencia de sus dificultades, debe contemplar otros factores que repercuten en su aprendizaje. Por ejemplo, existe evidencia que el alumnado DEA-LyE con frecuencia muestra escaso interés hacia el aprendizaje, presenta bajo autoconcepto académico (Morgan, et al., 2008), tiene falta de concentración y atención (Nelson y Harwood, 2010), lo que requiere del profesorado mayor apoyo emocional y modificar la metodología para presentar tareas más estructuradas y guiadas (Shaywitz, 2003). El hecho de que el mayor porcentaje de aciertos corresponda a Intervención es alentador, aunque también esperable. Al desempeñar el profesorado un papel directo y relevante en la intervención, diversas administraciones educativas han realizado esfuerzos por difundir pautas para mejorar la respuesta de estos estudiantes dentro del aula (REDIE, 2012). En el caso de la C.A.C. la Consejería de Educación difundió un protocolo de pautas de intervención que debe tener en cuenta el profesorado (Resolución 9/2011).

Asimismo, estudios previos en ámbitos similares han confirmado que el conocimiento del profesorado se relaciona con su experiencia en la integración de alumnado afectado (Jarque, Tárraga y Miranda, 2007). Aunque en este estudio no se encontró ninguna relación significativa en esta dirección, más de la mitad del profesorado indicó que tenían en su aula alumnos con DEA-LyE. Era esperable, por tanto, que estos profesores tuviesen algún conocimiento sobre cómo intervenir con este alumnado dentro del aula. Sin embargo, el análisis de los ítems reflejó cierta tendencia a que su conocimiento se relacione más con intervenciones generales de aula, que con intervenciones específicas. Una instrucción de tipo general no impide la persistencia de las DEA-LyE a lo largo del ciclo vital; requieren instrucción específica en las habilidades que se presentan deficitarias (Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García, 2010). La mayoría del profesorado indicó que este alumnado requiere intervenciones específicas dentro y fuera del aula, sin embargo un considerable porcentaje desconocía que esta debe centrarse en los procesos deficitarios, por ejemplo, en tareas de conciencia fonológica y fonémica, conocimiento de letras y reglas de conversión. Esto confirma que el profesorado no siempre tiene el conocimiento necesario para enseñar a los estudiantes con dificultades

(Snow et al., 2005), principalmente si tenemos en cuenta el apoyo empírico que tiene el entrenamiento en conciencia fonológica en la prevención y corrección de las DEA (Defior y Serrano, 2011).

Los resultados encontrados en Síntomas/diagnóstico van en la misma dirección. Esto es, aunque más de la mitad del profesorado mostró tener conocimientos sobre esta dimensión, fue la que obtuvo un mayor porcentaje de errores. Los profesores mostraron estar bien informados sobre síntomas generales de DEA-LyE, pero no sobre síntomas distintivos. Saben que no son consecuencia de factores sociales/familiares o asistencia irregular, y conocen su carácter heterogéneo (no todos manifiestan los mismos síntomas), por lo que requieren de diagnósticos específicos. Sin embargo, fue bastante significativo que más de la mitad indicara erróneamente que el alumnado con DEA-LyE tiene bajo rendimiento en todas las áreas y cerca de la mitad respondiera que estos alumnos tienen problemas de percepción y la teralidad. Estos resultados indican que muchos profesores no tienen un conocimiento preciso del carácter específico de estas dificultades, lo que en la práctica puede interferir la identificación correcta de síntomas de riesgo y, consecuentemente, en cómo intervenir de manera específica. De hecho, se ha constatado que no siempre hay coincidencia entre los criterios que manejan los profesionales para identificar a estudiantes DEA-LyE y los que se mantienen desde el ámbito científico (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009).

Las lagunas de conocimiento sobre las características específicas de las DEA-LyE, se reflejaron principalmente en ítems de Información General. Más de la mitad desconocían que las DEA-LyE tienen origen genético o neurológico y que una de sus principales causas es el déficit fonológico. Estos resultados son coincidentes con otros estudios que encontraron que el profesorado no siempre tiene conocimientos acerca de la naturaleza de las DEA en general y de la dislexia en particular (Hudson, High, y Al Otaiba, 2007).

Los resultados permiten concluir que aunque estos docentes tienen conocimientos sobre las DEA-LyE en las tres dimensiones, se refieren más a intervenciones y características generales que a su carácter específico. Hasta las recientes reformas educativas el concepto de DEA ha sido interpretado en sentido amplio, asociado a desfase curricular o retraso en estas áreas, con independencia de sus causas. Ello ha podido contribuir a que el profesorado desconozca que el bajo rendimiento en lectura y escritura y las DEA-LyE comparten el hecho de que el alumno tiene dificultades de aprendizaje en un área instrumental, pero se diferencian en su carácter específico, su explicación causal y el tipo de intervención necesaria (Kavale, 2005). De hecho, los resultados encontrados para el segundo objetivo mostraron que tener alumnado integrado con DEA-LyE y la experiencia docente no se relacionan con el conocimiento sobre este alumnado. Esto permite afirmar que la experiencia, general o específica, no garantiza que el profesorado incorpore a su práctica avances derivados de la investigación para identificar e intervenir de manera más precisa y temprana.

Este estudio es uno de los primeros realizado en nuestro país relativo al conocimiento del profesorado sobre DEA-LyE, por lo que algunas de sus limitaciones deben ser tenidas en cuenta en la generalización e interpretación de los resultados. Sería preciso la aplicación a muestras más amplias y de mayor alcance geográfico. Asimismo los resultados deben ser interpretados con cautela, ya que sólo se ha garantizado de

forma parcial la validez de contenido de la estructura dimensional de la escala de conocimiento mediante expertos y el estudio piloto. Futuros estudios deberían seguir indagando en esta dirección, identificando analíticamente las dimensiones en las que se estructura el conocimiento del profesorado en DEA-LyE. Por otra parte, sería deseable usar técnicas de muestreo probabilísticas que avalen mejor la generalización de resultados. No obstante, aun teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestros resultados permiten extraer algunas conclusiones y recomendaciones para mejorar el protagonismo del profesorado en la identificación e intervención del alumnado con DEA-LyE.

Las causas por las que el conocimiento teórico no es incorporado a la práctica pueden ser múltiples y diversas: que los profesores consideren que este conocimiento es propio de otros profesionales, que no lo consideren importante para su intervención en el aula, falta de tiempo, o carencias de formación específica. Un alto porcentaje del profesorado informó que no había recibido formación en DEA los últimos tres años, por lo que muchos de sus errores y carencias de conocimiento pueden ser debidas a falta de formación continua y específica sobre DEA-LyE. En este sentido, los resultados encontrados permiten anticipar la repercusión en la práctica de la falta de formación. Específicamente, llevaría a no identificar adecuadamente quiénes son los estudiantes con DEA-LyE, no prestar atención a los síntomas de riesgo y, consecuentemente, a no intervenir tempranamente.

Diversos autores han argumentado que la formación específica de los docentes es una de las exigencias planteadas por la nueva conceptualización de las DEA (Fidalgo y Robledo, 2009; Goikoetxea, 2012; Jiménez, et al., 2010). De nuestros resultados también se derivan implicaciones en este sentido. Para que el rol de profesorado no quede exclusivamente reflejado en los marcos legales, este requiere conocimientos fundamentados en una sólida base científica a nivel teórico y empírico sobre DEA-LyE. Para ello es necesario que las administraciones educativas incorporen modelos más flexibles e interactivos de formación a largo plazo. A diferencia de los cursos puntuales de corta duración, generalmente centrados en definiciones conceptuales, que pueden ser dinámicas y cambiantes en función de la investigación, los sistemas tutoriales on-line ofrecen más ventajas al respecto. Esto permitiría una formación continua del profesorado que combine una relación eficaz entre teoría y práctica, presentando experiencias que faciliten solucionar los problemas que el profesorado encuentra en su aula con este alumnado. Ello contribuiría a incrementar su conocimiento específico para identificar síntomas de riesgo en alumnado DEA-LyE, disminuir las remisiones inapropiadas de estos estudiantes a los orientadores y, principalmente, aumentar la implementación de intervenciones tempranas y eficaces.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid, España: Panamericana.
- Cunningham, A., Perry, K., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139-167.

- Decreto 104/2010, 29 julio, que regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. Boletín Oficial de Canarias de 6 de agosto de 2010, 154.
- Defior, S., & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, 18(1). Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v18n1/RELIEVEv18n1_2.htm
- Fidalgo, R., & Robledo, P. (2012). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 171-182.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Hudson, R., High, L., & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, 60, 506-515.
- Jarque, S., Tárraga, R., & Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Psicothema*, 19(4), 585-590.
- Jiménez, J.E. & Hernández-Valle, I. (1999). A spanish perspective on Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25, 78-85.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Afonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935-942.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Guzmán, R., & García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, 361-386.
- Kavale, K. A. (2005). Identifying specific learning disability: Is responsiveness to intervention the answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38, 553-562.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E, & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Moreno, A. M., Axpe, M. A., & Acosta, V. M. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 71-86.
- Moats, L. (2009). Still wanted. Teachers whith knowledge of language. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 387-391.
- Morgan, P., Fuchs, D., Compton, D., Cordray, D., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387-404.

- Nelson J. M., & Harwood, H. (2010). Learning disabilities and anxiety: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities, 44*, 3-17.
- Orden de 13/12/2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias de 20 de diciembre de 2010, 250.
- Red Española de Información sobre Educación [REDIE] (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Sánchez, S., & Alonso-Cortes, M. D. (2012). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: Prácticas docentes y conocimientos de los alumnos. *Cultura y Educación, 24*(4), 387-400.
- Sciutto, M., Terjesen, M., & Bender, A. (2000). Teachers' knowledge and microperceptions of Attention-Deficit/Hiperactivity Disorder. *Psychology in the Schools, 37*, 115-122.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Alfred A. Knopf.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teacher for a changing world*. San Francisco (CA), Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Suárez Yáñez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid, España: Santillana.
- Vellutino F., Fletcher, J., Snowling, M., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2-40.
- Wanzek, H., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early interventions. *School Psychology Review, 36*, 259-269.
- Washburn, E., Malatesha, R., & Binks, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia, 61*, 21-43.

Fecha de recepción: 30/10/2014.

Fecha de revisión: 02/11/2014.

Fecha de aceptación: 20/03/2015.

Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria

Analysis of Coexistence in Multicultural Secondary Education Classrooms

Leonor Buendía Eisman, Jorge Exposito López, Eva M. Aguadez Ramírez y Christian A. Sánchez Núñez
Universidad de Granada
jorgeel@ugr.es

Resumen

Esta investigación pretende analizar la formación del profesorado para promover y gestionar la convivencia en las aulas en los Centros de Educación Secundaria, describiendo las conductas del alumnado que la alteran y ofreciendo algunas opciones de mejora.

Empleamos un análisis documental de los programas de formación inicial en la universidad; se elabora un cuestionario descriptivo y valorativo de conductas del alumnado contrarias a la convivencia y respuestas del profesorado, en cinco centros con elevado número de alumnado inmigrante; y realizamos un grupo de discusión de profesorado para ofrecer opciones de mejora de estos contextos.

Se constata la escasa formación inicial del profesorado en estos aspectos, comprobado la existencia de diferencias significativas en la valoración de algunas conductas en función del género y experiencia docente, el uso por ambos géneros de respuestas usualmente sancionadoras, y el escaso empleo de estrategias formativas para mejorar la convivencia en el Centro.

Palabras clave: convivencia escolar, formación del profesorado, conductas contrarias a la convivencia, respuestas del profesorado.

Abstract

This research study analyzes teacher training in order to promote and manage coexistence at secondary education schools by means of a description of students' behaviors and by providing some proposals for improvement. We used a documentary analysis of university teacher training programs and a descriptive and assessment questionnaire of students' behaviors towards coexistence and teachers' reactions at five schools with a high immigration rate. Also, we developed a teacher focus group in order to put forwards some suggestions for improving these contexts. Results show a lack of training of teachers on these issues, significant differences in the assessment of certain behaviors measured by gender and teaching experience, disapproving responses by both males and females teachers, and a limited use of educational strategies that might improve coexistence at schools.

Keywords: school coexistence, teacher training, behaviors against coexistence, reactions of teachers.

Introducción

Un análisis de las noticias en los medios de comunicación, permite apreciar que la violencia es una realidad palpable, pero la cuestión que se plantea desde este artículo al igual que otros autores (Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2006; Monclús, 2005; Pérez, 2014 o Velasco y Jiménez, 2014), es si los centros educativos como reflejo de la sociedad, tienen presentes las situaciones conflictivas para enseñar a convivir sin violencia.

La preocupación que este planteamiento genera en la sociedad se muestra en informes, como el Informe Anual 2010-11 del Observatorio Andaluz para la Convivencia que muestra que el 98% del alumnado no comete faltas graves a la convivencia pero si habituales; o la creación de organismos para gestionar estas situaciones en los centros educativos como el Observatorio Internacional de Violencia Escolar (OIVE), el Observatorio Estatal de Convivencia Escuela o el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía. Y en esta línea de acción para evitar estas conductas, la LOE indicaba en su artículo 124 que "Los centros docentes elaborarán normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del Plan de Convivencia...", en el que se recogerán los tipos de conductas y correcciones o medidas disciplinarias. Estas conductas aparecen en diferentes textos legales de distintas comunidades autónomas, como en el artículo 20 del Decreto 19/2007, que indica la falta de colaboración sistemática del alumnado... o ... el seguimiento de las orientaciones del respecto a su aprendizaje; las conductas que puedan dificultar el derecho a estudiar por sus compañeros; las faltas injustificadas de puntualidad o ... de asistencia a clase; la incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa y ... daños en instalaciones, recursos materiales o personales.

Y las correcciones aplicables, se refieren a informar a quienes ejerzan la tutoría, la jefatura y padres o representantes legales del alumnado. Siendo las medidas específicas: la amonestación oral; el apercibimiento por escrito; la realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones,

recursos materiales o documentos de los centros docentes públicos; la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días lectivos; excepcionalmente, la suspensión del derecho de asistencia al centro por un período máximo de tres días lectivos, durante el que el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo.

Es importante que a pesar de que tanto los Modelos Teóricos (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004 o Martín y Ríos (2014), como la legislación y las investigaciones sobre esta temática (Lederach, 2010; Torrego y Martínez, 2014; Segura, Gil, & Muñiz, 2011) nos planteen una intervención preventiva; la realidad de los centros sea distinta realizándose las intervenciones a posteriori (Lockhart, 2013; Herrero-Alcolea, 2014) empleando acciones usualmente de carácter punitivo más que formativo.

El informe elaborado en 2010 por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar del MEC, planteaba una serie de propuestas pedagógicas referidas a la prevención como estrategia básica en la construcción de la convivencia, reflejaron las dificultades existentes para mejorar la convivencia utilizando sólo medidas coercitivas, que aunque necesarias son insuficientes.

La actual formación del profesorado se limita a dar respuesta a políticas educativas basadas en medidas compensatorias de atención a la diversidad, entre ellas la cultura, obviando toda formación relacionada con la educación intercultural y con las competencias interculturales. Y estas políticas se han caracterizado por dos fenómenos (Aguado, 2005): El proceso de adaptación de los sistemas de enseñanza a las diferentes lenguas y culturas que constituyen el tejido étnico de cada país y un cierto movimiento de reivindicación de la necesidad de una educación intercultural.

Las políticas supranacionales delimitadas por la OCDE (1987) y la UE, destacan la construcción de una Europa pluricultural que debe basarse en el entendimiento y la realización progresiva de un verdadero plurilingüismo.

Objetivo del trabajo

Los objetivos de investigación planteados son: Analizar el contenido de los programas de formación inicial del profesorado; conocer las conductas transgresivas más frecuentes en los Centros de Educación Secundaria, así como la gravedad que el profesorado otorga a dichas conductas y las respuestas dadas a cada una de ellas; y ofrecer opciones de mejora de la convivencia en estos contextos.

Hipótesis de Investigación

1. La formación inicial del profesorado para promover y gestionar la convivencia en las aulas en los Centros de Educación Secundaria es limitada.
2. Existen diferencias significativas en la valoración de la gravedad de las conductas contrarias a las normas de convivencia de los alumnos en el aula, en función del género del profesorado, la experiencia docente y la estabilidad en el Centro.
3. La mejora de la convivencia en las aulas multiculturales, requiere el desarrollo de formación específica, cambios metodológicos y organizativos.

Metodología

En la primera fase, se realiza un análisis de contenido de los programas de formación inicial del profesorado en cuanto a la convivencia escolar implementados por todas las universidades andaluzas. En la segunda, se emplea un cuestionario para describir las conductas del alumnado contrarias a la convivencia más habituales, la valoración de su gravedad por parte del profesorado y la respuesta educativa implementada. Y en la tercera, se emplea un grupo de discusión para valorar los problemas de convivencia en las aulas y posibles soluciones.

Descripción de las muestras

El muestreo empleado para el análisis documental es de tipo censal localizado, al analizar todos los programas formativos de las universidades públicas andaluzas.

La muestra del cuestionario se selecciona de forma intencional cumpliendo como condiciones preliminares: La localización en poblaciones denominadas de "frontera" y el porcentaje de alumnado inmigrante por encima del 15%. Seleccionándose 9 Centros educativos de Algeciras y Huelva, con un alumnado global por encima de los 2800 y una localización de 7 de ellos en entorno socio-culturales deprimidos y 2 en entornos económicos altos. Destacan las minorías étnicas como la gitana y hasta 15 nacionalidades diferentes, entre ellas la marroquí, ecuatoriana y rumana.

Y la muestra del grupo de discusión se obtiene invitando al profesorado de los centros involucrados en la fase 2 del estudio, con una muestra invitada de 19 y selección intencional y productora de datos de 8, de profesorado con especial interés en el desarrollo de programas de atención a la convivencia y multiculturalidad.

Instrumentos y procedimientos de análisis

El análisis de contenido de los programas de formación inicial se realiza mediante un análisis del título y descriptores.

Para el cuestionario se han considerado las condiciones idóneas de elaboración y control de las condiciones de aplicación (Olmedo, Berrocal, Olmos y Expósito, 2014). En cuanto a sus características técnicas, el análisis cuantitativo de los ítems detecta aquellos que no son útiles para responder al objetivo, comenzando con un análisis general. Con un primer acercamiento cualitativo, analizando el número de casos perdidos en las distintas respuestas a los ítems. Y un posterior estudio descriptivo de los ítems, en el que se analizaron medias y medianas, que representa el índice de dificultad en Ítems politómicos, así como la varianza de cada Ítem, que representa el índice de discriminación del Ítem.

La validez, como prueba de garantía de calidad, mediante la consulta a grupos de expertos que deben evaluar de manera precisa la correspondencia o no, de los reactivos presentados al sujeto con el objetivo general que se pretende medir. Utilizando una escala Lickert con cinco opciones de respuesta, para valorar el grado en el que el ítem era importante o representaba la categoría que se evaluaba. De los 43 ítems que componían la primera prueba, se eliminaron todos los que fueron valorados con 3 o menor de 3, eliminando 5 y quedando 4 categorías y 38 ítems en total (Olmedo y otros, 2014).

La fiabilidad como consistencia internase obtiene mediante el método basado en la covariación de los ítems por Alfa de Cronbach, con valor .789 para la prueba global y 0.86, 0,78, 0.87 y 0,65 respectivamente para cada una de las categorías del cuestionario.

Y en el último instrumento empleado, el grupo de discusión, se adoptan a las condiciones metodológicas delimitadas por Krueger (1991) y organización de cuestiones en congruencia con las categorías empleadas en el cuestionario.

Análisis de resultados

El proceso de análisis de resultados se organiza en función de las fases de investigación descritas y los instrumentos empleados en cada una de ellas.

Análisis de contenido de los programas de formación del profesorado

La formación inicial el profesorado se realiza mediante un análisis de contenido de los títulos y descriptores de los programas de formación de grado y posgrado para la formación del profesorado. Y a modo de síntesis se presentan las materias en la siguiente tabla 1.

En ella se constata la escasa formación inicial del profesorado. En la formación de grado aparecen 4 materias de formación básica sólo en el 50% de las universidades y 2 de formación obligatoria en el 25%; dejando la mayor cuantía como formación optativa con un total de 7 materias, aunque estas sólo se desarrollan en el 38% de los centros universitarios. Y en la formación de posgrado, para el profesorado de Educación Secundaria, existe una materia obligatoria con contenidos muy generales y que trata esta temática solo de forma colateral, y 2 materias optativas impartidas solo en dos universidades.

De forma general, considerando la potencialidad de los centros, los cursos de formación y modalidad de materias, la formación sobre multiculturalidad alcanza un limitado 10% del total.

Análisis de datos del cuestionario de convivencia en el aula

El análisis de datos se organiza en función de la tipología de las variables y los análisis realizados sobre las variables censales, la consideración de la aparición de las conductas del alumnado por parte del profesorado, la valoración que hace el profesorado de la importancia de esas conductas y las intervenciones que realizan para solventar estas situaciones.

El análisis de los casos válidos/perdidos de las variables censales registradas en el cuestionario y referidas a la muestra productora de datos $N=110/>90\%$ que muestran la representatividad de su análisis en cuanto a la descripción de la muestra tomada. En cuanto al género resultan 73 mujeres y 36 hombres, lo que supone respectivamente un 66,4% y 32,7%, reflejando la persistencia de la caracterización femenina de las figuras docentes.

El análisis de los años de dedicación docente muestra que en esta tipología de Centros Educativos el profesorado tiene en su mayoría una experiencia limitada de hasta 10 años, con un porcentaje acumulado del 56,43% del total en este intervalo de edad. Y de más del 75%, se incluye el intervalo de 11 a 15 años de experiencia. El desarrollo

de la carrera profesional en los sistemas públicos de enseñanza queda vinculada a un concurso de traslados del personal docente, por lo que esta tipología de centros podrían calificarse como centros de primer destino definitivo, en los que la mayoría del profesorado permanece durante un tiempo como destino provisional (58,2% de las plantillas docentes) hasta la obtención de otro destino definitivo.

Tabla 1

Materias de formación inicial del profesorado con contenido para la formación en multiculturalidad

Universi- dad	Curso	Tipo de materia				
		Grado			Posgrado: Master Secundaria	
		Básica	Formación Obligatoria	Optativas	Obligatoria	Optativa
Almería (UAL)	1	X		1. Ed. Intercultural 2. La escuela inclusiva: modelos y prácticas. 3. El medio social en entornos multiculturales y su tratamiento en el aula	Sociedad, Familia y Educación	X
	2					
	3					
	4					
Cádiz (UCA)	1	X		X	Sociedad, Familia y Educación	X
	2					
	3					
	4					
Córdoba (UCO)	1	X	Convivencia escolar y cultura de paz en Ed. Primaria	X	Sociedad, Familia y Educación	X
	2					
	3					
	4					
Granada (UGR)	1	Atención a la Diversidad en la Ed. Primaria	X	X	Sociedad, Familia y Educación	1. Hacia una cultura de paz Ed. para la igualdad 2. Atención a la diversidad y multiculturalidad
	2					
	3					
	4					
Huelva (UHU)	1	Atención a la diversidad y tutoría.	X	X	Sociedad, Familia y Educación	X
	2					
	3					
	4					
Jaén (UJAEN)	1	X		X	Sociedad, Familia y Educación	X
	2					
	3					
	4					
Málaga (UMA)	1	Hacia una Escuela inclusiva: Modelos y Prácticas	X	1. Intervención Educativa y Diversidad Sociocultural 2. Intervención Educativa y Diversidad Funcional 3. Competencias Relacionales en el Aula Inclusiva	Sociedad, Familia y Educación	X
	2					
	3					
	4					
Sevilla (USE)	1	Metodología de Investigación Ed. y Atención a la Diversidad	X	Estrategias de Enseñanza y Recursos Específicos de Atención a la Diversidad	Sociedad, Familia y Educación	Aspectos Socioculturales e Interculturales en el aula de idiomas
	2					
	3					
	4					
Total		4	2	7	1	3

El desarrollo específico de las tareas docentes en la muestra registrada ofrece una distribución semejante en todos los Ciclos de ESO, con porcentajes en torno al 20% y la excepción del tercer ciclo con un porcentaje algo más alto del 32.7%. La frecuencia de respuesta o participación del profesorado en este estudio, no parece tener relación con su especialidad. Ofreciéndose frecuencias y porcentajes distintos en función de la proporción de este profesorado en las plantillas de los centros educativos. Tanto el análisis del curso en el que se imparte docencia como el de las materias impartidas presenta coherencia con la organización curricular y el porcentaje de profesorado especializado usual en las plantillas docentes de los centros de secundaria. Por lo que se podría afirmar que la participación del profesorado en este estudio, tanto por el curso como por la materia impartida ha sido proporcionada.

Se ha comprobado la inexistencia de relaciones significativas entre el género y el resto de las variables censales mediante la Prueba T de Student. La prueba de Levene con $F= 0.830$ y $p= 0.365$ permite constatar la igualdad de varianzas de las dos muestras. Y se puede asumir con una $t=0.593$ y $p=0.554$ la aceptación de la hipótesis nula o no relación entre variables o lo que es lo mismo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en lo referente a su media. Las únicas variables con cierta correlación positiva parecían a priori los años de experiencia y el destino definitivo del profesorado en los centros educativos. Sin embargo la limitación de la muestra, que ha permitido un análisis de cada caso, denota que no se da en la totalidad de los casos esta relación. Esto se debe al profesorado interino, con un porcentaje, en las plantillas de los centros analizados, del 37% del global.

Los resultados de las variables referidas a las posibles conductas transgresivas del alumnado, se inicia con el análisis de frecuencias y porcentajes de la consideración dicotómica (SI/NO) que hace el profesorado a la aparición e influencia en el proceso educativo de cada una de estas conductas registradas en los 38 ítems del cuestionario.

En la siguiente tabla 2 se muestran ordenadas, de mayor a menor, por el porcentaje positivo de su aparición. Consideramos importantes las que el porcentaje de aparición supera el 50% de los casos encuestados. Esto permite seleccionar 16 de las 38 conductas registradas.

Esta disposición ordenada refleja fundamentalmente la frecuencia de aparición de las conductas y su influencia adversa en el desarrollo usual de las clases y del proceso de enseñanza aprendizaje. La mayoría se refieren a las normas y organización de la clase, tales como “salir del aula, llegar tarde, levantarse o recoger antes de tiempo” y normas básica de comportamiento como “estropear el mobiliario o material”. Y por su naturaleza personal destacan las referidas a la relación con el personal docente, como “faltar al respeto, interrumpir u obviar al profesor”; y con los iguales, como “pelearse”. Aunque habría que destacar también, aunque con porcentajes menores de aparición, la existencia de conductas por su gravedad intrínseca, como las referidas a hacer vejaciones, conductas sexistas o xenófobas, que además denotan una erradicación en aspectos profundos como los valores personales.

El bloque de conductas contrarias a la convivencia más frecuentes, se refieren a los comportamientos genéricos dentro del aula con un 37,50 % del total, que supone la falta del seguimiento de las normas de comportamiento general; seguidos por los comportamiento que denotan una falta de valoración de los trabajos académicos y escolares con un 26.25% y la falta de estrategias para una adecuada relación social con

los compañeros de clase con un 22.45%. Aunque con un porcentaje menor de aparición, aunque no menor importancia valorativa, se encuentra el bloque de conductas relacionadas con el profesorado con un 13.80 %.

Tabla 2

Clasificación de conductas transgresivas por porcentaje de aparición

Conductas		Aparición			
		SI		NO	
		f	%	f	%
+50%	Salir del aula	73	66.4	26	23.6
	Guardar antes del fin	73	66.4	29	26.4
	Faltar al respeto	73	66.4	27	24.5
	Llegar tarde	71	64.5	33	30
	Interrumpir	70	63.6	32	29.1
	Quitar material	70	63.6	30	27.3
	Discutir	70	63.6	32	29.1
	Faltar a clase	66	60.0	37	33.6
	Levantarse	66	60.0	35	31.8
	Ruidos	64	58.2	36	32.7
	Pelearse	63	57.3	38	34.5
	Tirar cosas	62	56.4	38	34.5
	Obviar al profesor	60	54.5	41	37.3
	Estropear el mobiliario	59	53.6	42	38.2
	Estropear material	59	53.6	42	38.2
No ordenar al salir	57	51.8	42	38.2	

Los valores de los porcentajes SI+NO pueden ofrecer una sumatoria que no alcanza el 100%, debido a la existencia variable de casos perdidos en cada ítem o conducta descrita.

Para constatar las posibles diferencias en la apreciación de las conductas, en función del género del profesorado, se realiza una prueba t. Los valores F y p en la prueba de Levene, muestra igualdad de varianzas en la mayoría de ítems, con pruebas t y sig>0.05 e intervalos de confianza que comprenden las diferencias de medias para poder aceptar la hipótesis nula, lo que supone que las medias son estadísticamente iguales, o lo que es lo mismo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en lo referente a su media en la mayoría de los ítems analizados.

Los ítems que muestran diferencias significativas por razones de género y experiencia del profesorado son exactamente los mismos “desobedecer” e “insultar”, que se ajustan a conductas transgresivas inmediatas, con diferencias significativas con t= -2,396 y p asociado de ,018 y diferencia de medias -0.254 en el intervalo -0.464/-0.044; y t= -2,160 y p asociado de ,036 y diferencia de medias -,201 en el intervalo -0.338/-0.14. El signo negativo de la diferencia de medias, se identifica por una mayor aparición para las profesoras que para los profesores.

Para analizar las conductas en función de los años de experiencia del profesorado se realiza una agrupación de esta variable en profesorado neófito o con poca experiencia laboral y profesorado experto con amplia trayectoria profesional. La prueba T,

de 0.019 y 0.036, muestran diferencias en los mismos ítems que por razones de género "Desobedecer" e "Insultar". El signo negativo indica una media más elevada en la distribución de datos del profesorado más experto. Es decir, existe una relación entre más años de dedicación docente y la consideración de más aparición de estas conductas, lo que puede asociarse a modelos docentes con mayor control de la dinámica de clase o el establecimiento de metodologías más tradicionales con un rol más receptivo por parte del alumnado que debe permanecer más pasivo.

El siguiente aspecto a considerar es la valoración de la importancia que ofrece el profesorado a la aparición de las conductas transgresivas reflejadas en la sección de análisis anterior, empleando para ello una escala de valoración de 0 a 4.

Como se muestra en esta tabla las 38 conductas reflejadas muestran valores máximos y mínimos. Es decir para por lo menos algún profesor todas las conductas son nada importantes o muy importantes, de ahí la necesidad de ofrecer datos referidos a todas ellas.

De todas estas conductas, hasta 21, lo que supone el 52%, son valoradas con una media superior a 3 o como graves; 11 o el 28,9 % con valoraciones inferiores pero cercanas a 3; y tan sólo 6 o el 15,78% de las conductas, tienen una valoración cercana a dos o poco grave. Es decir en general el profesorado valora la mayoría de las conductas transgresivas como graves.

Estos datos se refieren a la valoración personal que hace el profesorado ante determinadas conductas del alumnado. Sin embargo, deben ser los reglamentos de organización y convivencia de los centros educativos, sus protocolos de actuación y las normas de clase, consensuadas y establecidas por las comunidades educativas, las que deben determinar los inventarios de conductas transgresivas y la ponderación tabulada de su gravedad; para así poder ofrecer al profesorado cauces claros y estandarizados de actuación e intervención conocidos y apoyados por todos.

La valoración por parte del profesorado de la importancia de las conductas disruptivas aparecidas en función de su género, se realiza en la siguiente tabla 4, que refleja los datos de los ítems en los que se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Hasta en 11 ítems existen diferencias significativas en la valoración de las conductas en función del género del profesorado. En todos estos ítems, como muestra el signo negativo de la diferencia de medias de las distribuciones hombre/mujeres, las profesoras tienden a conferir más importancia a la gravedad de los comportamientos genéricos en el aula, que los profesores.

Comprobando las diferencias de valoración en función de los años de experiencia del profesorado, aparecen diferencias significativas en "Jugar en clase", "Evitar trabajar", "Discutir" y "Conducta xenófoba" con valores de significación asociados a t respectivamente de 0.014, 0.002, 0.008 y 0.049. En todos ellos la diferencia de las medias de sus distribuciones es positiva, lo que supone que el profesorado novel valora con mayor gravedad todas estas conductas que el profesorado experto.

Sólo en el ítem jugar en clase, existen diferencias significativas por género del profesorado y años de experiencia laboral al mismo tiempo. Y de importancia relativa son las diferencias en el ítem referido a las conductas xenófobas, que el profesorado más joven valora con una importancia mayor que el más experto y de mayor edad, lo que supone una diferencia en la escala de valores del profesorado y por tanto en el nivel de tolerancia hacia algunas situaciones, en función de la edad.

Tabla 3

Clasificación de conductas en función de la media de su valoración

Conductas	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amenazar	72	1	4	3,72	0,655
Insultar	69	1	4	3,71	0,73
Enfrentamientos	86	1	4	3,65	0,699
Conducta xenófoba	71	1	4	3,62	0,724
Faltar al respeto	88	1	4	3,61	0,794
Pelearse	93	1	4	3,56	0,8
Escaparse	79	1	4	3,52	0,86
Faltar al respeto	101	1	4	3,49	0,844
Desobedecer	84	1	4	3,44	0,797
Conducta sexista	78	1	4	3,35	0,88
Impedir trabajar	94	1	4	3,33	0,808
Faltar a clase	96	1	4	3,29	0,87
Escuchar música	73	1	4	3,27	0,917
Ruidos	94	1	4	3,15	0,816
Estropear material	85	1	4	3,15	0,779
Pasar de explicación	101	1	4	3,15	0,792
Interrumpir	94	1	4	3,15	0,855
Hablar en clase	103	1	4	3,12	0,745
Quitar material	90	1	4	3,11	0,841
Obviar al profesor	87	1	4	3,1	0,928
Estropear mobiliario	91	1	4	3,05	0,886
Discutir	93	1	4	2,96	0,846
Hacer vejaciones	75	1	4	2,95	0,82
Evitar trabajar	102	1	4	2,94	0,806
Olvidar deberes	104	1	4	2,83	0,756
Falta higiene	71	1	4	2,82	0,899
Jugar	82	1	4	2,8	0,895
Tirar cosas	92	1	4	2,79	0,792
Olvidar material	100	1	4	2,79	0,795
Hablar sin turno	102	1	4	2,72	0,872
Levantarse	92	1	4	2,6	0,826
Guardar antes del fin	90	1	4	2,56	0,736
No orden al salir	83	1	4	2,47	0,831
Comer dulces	97	1	4	2,43	0,877
Desordenar	89	1	4	2,42	0,809
Llegar tarde	100	1	4	2,35	0,657
Salir del aula	97	1	4	2,3	0,903
Salir al lavabo	87	1	4	2,17	0,735

Las desviaciones típicas de las valoraciones medias se encuentra en todos los casos en el intervalo >0.5 y <1 .

El cuestionario empleado para la recogida de informaciones planteaba una cuestión abierta para recoger las medidas o acciones que realiza el profesorado ante las conductas contrarias a la convivencia del alumnado.

Tabla 4

Prueba T de muestras independientes de valoración de las conductas en función de su género y años de experiencia del profesorado

Ítems	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Ítems con diferencias en función del género									
Llegar tarde	1,225	,271	-2,442	97	,016	-,338	,138	-,612	-,063
Jugar	8,323	,005	-3,079	79	,003	-,618	,201	-1,017	-,218
Salir del aula	,000	,990	-2,565	94	,012	-,494	,193	-,876	-,112
Escaparse	4,996	,028	-2,082	76	,041	-,423	,203	-,828	-,018
Faltar a clase	2,080	,153	-2,204	93	,030	-,415	,188	-,790	-,041
Hablar en clase	,014	,904	-2,895	100	,005	-,443	,153	-,746	-,139
Olvidar material	9,050	,003	-1,993	97	,049	-,331	,166	-,661	-,001
Guardar antes	,920	,340	-2,178	87	,032	-,356	,164	-,682	-,031
Obviar al profesor	1,694	,197	-2,184	84	,032	-,453	,207	-,865	-,040
Llegar tarde	8,323	,005	-3,079	79	,003	-,618	,201	-1,017	-,218
Ítems con diferencias en función de la experiencia del profesorado									
Jugar	3,210	,077	2,502	80	,014	,541	,216	,111	,971
Evitar trabajar	3,439	,067	3,135	100	,002	,558	,178	,205	,911
Discutir	,985	,324	2,699	91	,008	,539	,200	,142	,936
Conducta xenófoba	15,667	,000	2,007	69	,049	,375	,187	,002	,749

Comenzando elaborando cuatro grandes bloques o categorías, en función de las respuestas dadas y el registro de frecuencia de aparición de cada rasgo. La alta consistencia y escasa variedad de respuestas, se interpreta como una escasez de recursos de respuesta por parte del profesorado ante la diversidad de conductas contrarias a la convivencia, e indica la necesidad de formación y desarrollo de competencias de resolución de este tipo de situaciones que amplíe su inventario de respuestas. Las respuestas de acción del profesorado más usuales, se muestran en la tabla 5.

De forma global se puede apreciar que el 55.0% de las respuestas del profesorado es la amonestación, seguidas con un 28.7% el parte disciplinario y con porcentajes menores los puntos negativos y el recuerdo de normas.

Este alto porcentaje o concentración de respuestas en la amonestación ante toda tipología de conductas, incluso con distintos niveles de gravedad en la valoración que el propio profesorado realiza, denota igualmente una falta de ponderación o proporcionalidad entre la conducta del alumnado y la acción de respuesta por parte del profesorado.

En la representación gráfica 1 se puede constatar un uso habitual de la amonestación y parte disciplinario como actuaciones para solucionar las conductas más graves, lo que supone una actuación punitiva que pudiera tener un escaso carácter formativo y/o correctivo de las conductas a largo plazo.

Tabla 5

Respuestas del profesorado en función de las conductas del alumnado

Conductas del alumnado	Respuestas del profesorado							
	1. Amonestación llamar la atención sobre lo inadecuado de la conducta. 2. Realización de un parte disciplinario, para su entrega a la Jefatura de Estudios. 3. Puntos negativos en registros evaluativos. 4. Recordar normas de clase o del centro de forma verbal.							
	1		2		3		4	
	f	% val.	f	% val.	f	% val.	f	% val.
1. Llegar tarde	54	69.2	8	10.3	6	7.7	9	11.5
2. Salir al lavabo	51	87.9	1	1.7	4	6.9	2	3.4
3. Ruidos	37	50.0	20	27.0	10	13.5	3	4.1
4. Estropear mobiliario	48	64.9	16	21.6	7	9.5	1	1.4
5. Tirar cosas	48	64.9	16	21.6	7	9.5	1	1.4
6. Estropear material	31	56.4	13	23.6	8	14.5	1	1.8
7. Comer dulces	50	69.4	9	12.5	9	12.5	1	1.4
8. Escuchar música	25	53.2	13	27.7	4	8.5	1	2.1
9. Desordenar	42	73.7	2	3.5	8	14.0	1	1.8
10. Jugar	32	62.7	9	17.6	5	9.8	1	2.0
11. No orden al salir	44	74.6	5	8.5	9	15.3	1	1.7
12. Salir del aula	43	59.7	15	20.8	10	13.9	2	2.8
13. Falta higiene	26	65.0	5	12.5	4	10.0	1	2.5
14. Escaparse	22	38.6	21	38.6	4	7.0	2	3.5
15. Faltar a clase	39	56.5	7	10.1	5	7.2	5	7.2
16. Olvidar deberes	42	50.0	3	3.6	20	23.8	3	3.6
17. Evitar trabajar	48	62.3	5	6.5	7	9.1	5	6.5
18. Pasar de explicación	39	53.4	9	12.3	11	15.1	1	1.4
19. Hablar en clase	46	56.1	14	17.1	10	12.2	1	1.2
20. Olvidar material	40	51.3	13	16.7	13	16.7	1	1.3
21. Guardar antes del fin	50	72.5	3	4.3	8	11.6	2	2.9
22. Hacer vejaciones	22	46.8	10	21.3	5	10.6	2	4.3
23. Levantarse	43	64.2	11	16.4	7	10.4	6	5.5
24. Desobedecer	13	21.0	36	58.1	4	6.5	2	3.2
25. Faltar al respeto	12	19.0	40	63.5	5	7.9	2	3.2
26. Enfrentamientos	10	15.9	40	63.5	7	11.1	1	0.9
27. Amenazar	9	18.8	28	58.3	4	8.3	2	4.2
28. Interrumpir	29	39.7	28	38.4	6	8.2	1	0.9
29. Obviar al profesor	26	41.3	24	38.1	5	7.9	5	7.9
30. Insultar	10	22.2	23	20.9	2	1.8	1	0.9
31. Pelearse	19	26.8	36	50.7	7	9.9	2	2.8
32. Faltar al respeto	23	20.9	35	47.3	7	9.5	1	1.4
33. Quitar material	27	36.5	30	40.5	10	13.5	1	0.9
34. Discutir	27	40.9	20	30.3	12	18.2	1	0.9
35. Conducta sexista	16	34.0	18	38.3	6	12.8	3	6.4
36. Impedir trabajar	27	36.0	26	34.7	10	13.3	2	2.7
37. Hablar sin turno	47	61.0	14	18.2	9	11.7	5	6.5
38. Conducta xenófoba	15	37.5	20	50.0	2	5.0	1	2.5
TOTAL	1322	55.05	646	28.87	277	12.38	83	3.71

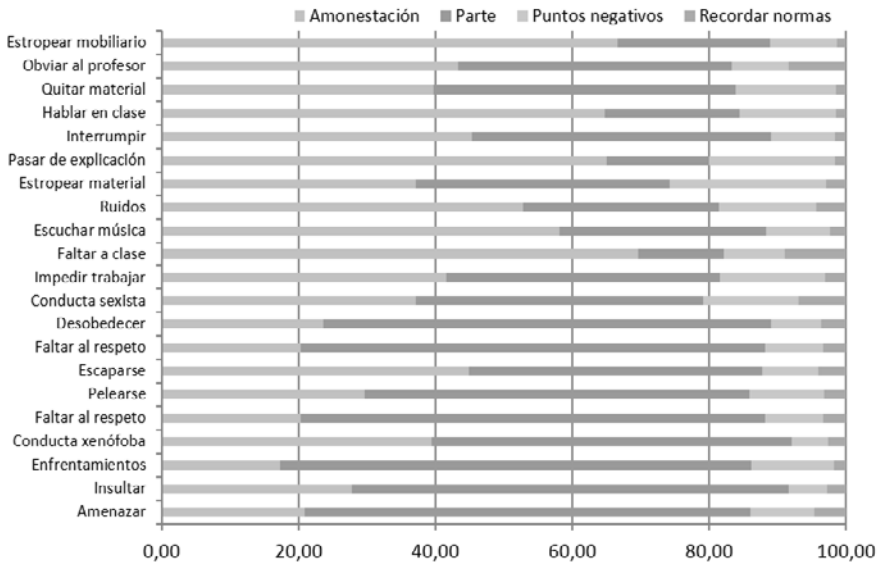


Gráfico 1. Conductas transgresivas más graves y acciones desarrolladas por el profesorado.

Tan sólo se encuentran diferencias significativas en función del género, en las intervenciones realizadas por el profesorado ante conductas xenófobas. Los profesores tienden a emplear más el uso de puntos negativos en los registros de evaluación y el recuerdo de las normas de convivencia; las profesoras las amonestaciones y los partes disciplinarios.

En función de los años de experiencia del profesorado, los ítems en los que se encuentran diferencias son: guardar antes del fin de la clase, interrumpir y hablar sin turno de palabra. De forma coherente con apartados de análisis anteriores, el profesorado más joven tiende a emplear más el uso de puntos negativos en los registros de evaluación y el recuerdo de las normas de convivencia; y el profesorado de más experiencia, tiende a emplear las amonestaciones y partes disciplinarios.

Análisis de datos del grupo de discusión

El análisis de los datos del grupo de discusión se plantea, con un paralelismo organizativo al de las dimensiones del cuestionario.

Los aspectos organizativos que hacen referencia a los tiempos, espacios y recursos que se dedican a otras culturas y reglamentación del centro educativo que considera estos aspectos. Los integrantes del grupo coinciden en el desconocimiento de “muchos datos internos de los centros”, al tener una dedicación focalizada en “presentar talleres o programas puntuales”. Declaran que “si se dedica a la interculturalidad, se limita a la celebración de alguna efemérides, un día especial de algo relacionado con la interculturalidad o porque intervengan algunas organizaciones realizando algunas actividades especiales”.

Con respecto a los espacios, “desconocen si el centro facilita espacios para la diversidad cultural, pero por lo que les consta, no hay ningún espacio específico”. Usualmente “se imparten este tipo de actividades o talleres en el aula ordinaria, en las horas de tutoría o ética” y les sorprende que “todas las aulas de los centros tienden a la uniformidad, sin elementos que identifiquen al grupo y que les haga sentir el aula como algo propio”.

Opinan que “no hay suficientes recursos para atender a la diversidad, de modo que los centros están muy limitados”. Y aunque “creen que si existen programas destinados a la diversidad en algunos centros, no creen que se implementen de forma efectiva o que éstos tengan un gran impacto educativo”.

Las actuaciones a llevar a cabo para el desarrollo intercultural se plasman a cuestiones referidas a la participación de las familias, la organización de actividades interculturales o la implicación del profesorado con la tarea intercultural. Y comentan “que no mantienen todo el contacto con las familias que sería necesario, sobre todo en aquel alumnado que más lo requeriría”, y que por su propia experiencia y de manera general “las familias no se involucran demasiado en la vida escolar del alumnado”.

Las actividades realizadas por los centros educativos “habitualmente proceden de iniciativas dispersas, poco organizadas, son puntuales y no tienen conexión con el currículo”. Y el profesorado “no está muy implicado en este tipo de acciones, por falta de tiempo,... preparación y escasa base formativa en la temática,... o porque cree que este tipo de actividades no van a poder a llevarlas, en muchos casos, a la práctica por limitaciones organizativas de los centros”.

Por último, las estrategias utilizadas para fomentar la interculturalidad se consideran desde un conjunto de cuestiones referidas a las actitudes del profesorado, la orientación educativa y la potenciación de la interculturalidad.

De manera global, declaran “que la relación profesor-alumno sigue siendo muy jerárquica”. Y la orientación “se les orienta a todos los alumnos por igual y no existe la individualidad en la enseñanza”, de modo que “no se hacen adaptaciones, tan solo, en el caso de que tengan aula de diversificación, o aula de adaptación lingüística. Desde su punto de vista “esa agrupación se debe a que hay una idea errónea de que los alumnos inmigrantes ralentizan el estudio”.

Las integrantes del grupo creen “que en la mayoría de ocasiones no se potencia o trabaja suficientemente la convivencia intercultural, por lo que difícilmente se puede alcanzar o la hibridación intercultural”, es decir “la verdadera inclusión no existe”.

Conclusiones

La escasa formación y continuada del profesorado en aspectos multiculturales se contradice con la dedicación a estos aspectos que deben realizar en el ejercicio profesional. Prueba de ello son los programas específicos desarrollados para facilitar la integración del alumnado inmigrante, como son el Plan de acogida e integración, para facilitar el proceso de escolarización, adaptación e integración del alumnado en el sistema escolar o el Programa de Mediación Intercultural, para mejorar la comunicación y relación entre personas de distintas culturas; los planes de enseñanza y aprendizaje de español con inmigrantes en el contexto escolar, como el Programa de

Aula Temporal de Adaptación Lingüística, Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico o Aula Virtual de Español; y actuaciones para el mantenimiento de la cultura de origen, como el Programa de Mantenimiento de la Cultura de Origen en horario escolar o extraescolar, el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí o el Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana.

En cuanto al análisis de la convivencia en el aula, mediante el uso del cuestionario, muestran variables censales en las que hay que destacar la persistencia de la caracterización femenina de las figuras docentes, sin diferencias significativas entre el resto de las variables censales.

La mayoría de las conductas transgresivas se refieren a las normas y organización de la clase, tales como “salir del aula, llegar tarde, levantarse o recoger antes de tiempo” y normas básica de comportamiento como “estropear el mobiliario o material”. Y por su naturaleza personal destacan las referidas a la relación con el personal docente, como “faltar al respeto, interrumpir u obviar al profesor”; y con los iguales, como “pelearse”. Aunque habría que destacar también, con porcentajes menores de aparición, la existencia de conductas por su gravedad intrínseca como las referidas a hacer vejaciones, conductas sexistas o xenófobas, que además denotan una erradicación en aspectos profundos como los valores personales. Datos congruentes con estudios en otras regiones y/o niveles educativos (Ramírez y Muñoz, 2012 y Piñero et. al., 2014).

Respecto a las opiniones y valoraciones del profesorado sobre las conductas del alumnado que alteran la convivencia en las aulas y la gravedad de las mismas, el 21 (52%) son valoradas con una media superior a 3; es decir, como graves. Sin embargo, deben ser los reglamentos de organización y convivencia de los centros educativos, sus protocolos de actuación y las normas de clase, consensuadas y establecidas por las comunidades educativas, las que deben determinar los inventarios de conductas transgresivas y la ponderación tabulada de su gravedad. Sólo así podremos ofrecer al profesorado cauces claros y estandarizados de actuación e intervención conocidos y apoyados por todos.

En lo referente a las respuestas educativas del profesorado a las conductas del alumnado, se comprueba la coherencia entre las conductas valoradas como muy graves y las acciones más usuales para solucionarlas. Con un uso habitual de la amonestación y parte disciplinario, lo que supone una actuación punitiva que pudiera tener un escaso carácter formativo y/o correctivo de las conductas a largo plazo. Y la expulsión de clase, que denota la necesidad formativa del profesorado, para ofrecerle un mayor número de estrategias de actuación, y el establecimiento en los centros educativos de protocolos.

Las diferencias significativas por razones de género y experiencia del profesorado son los mismos “desobedecer” e “insultar”, que se ajustan a conductas transgresivas inmediatas, con una mayor aparición para las profesoras que para los profesores. Y las diferencias significativas entre los años de dedicación docente y la importancia dada a las conductas transgresivas aparecidas en sus clases, destacan en: “Jugar en clase”, “Evitar trabajar”, “Discutir” y “Conducta xenófoba”. En todos ellos la diferencia de las medias de sus distribuciones es positiva, lo que supone que el profesorado novel valora con mayor gravedad todas estas conductas que el profesorado experto. Sólo en el ítem jugar en clase, existen diferencias significativas por género del profesorado y años de experiencia laboral al mismo tiempo. Una conducta con importancia de gravedad relativa, pero con alta frecuencia de aparición.

Las diferencias significativas en función del género a las intervenciones realizadas por el profesorado ante conductas xenófobas. Los profesores tienden a emplear más el uso de puntos negativos en los registros de evaluación y el recuerdo de las normas de convivencia; las profesoras a emplear las amonestaciones y partes disciplinarios.

En función de los años de experiencia del profesorado, los ítems en los que se encuentran diferencias son: guardar antes del fin de la clase e interrumpir y hablar sin turno de palabra. De forma coherente con apartados de análisis anteriores, el profesorado más joven tiende a emplear más el uso de puntos negativos en los registros de evaluación y el recuerdo de las normas de convivencia; y el profesorado de más experiencia, tiende a emplear las amonestaciones y partes disciplinarios.

Las conclusiones obtenidas en el grupo de discusión del profesorado, denotan que las estrategias empleadas por el profesorado y las adaptaciones organizativas necesarias no son las adecuadas para mejorar la inclusión y realizar una verdadera apuesta por una escuela intercultural, donde el alumnado se sienta parte de la misma. Se emplean estrategias tradicionales, con respuestas usualmente punitivas y que no invitan a la reflexión y corrección de la conducta errónea.

En cuanto a los conflictos en el aula y las posibles soluciones implementadas por el profesorado, éste no posee un buen inventario de respuestas, desconociendo estrategias de actuación adecuada y adaptada y una escasa formación. Por lo que se hace necesaria la mejora de la formación, que permita atender a los conflictos de manera positiva posibilitando el diálogo y la reflexión (Expósito, Olmedo, Pegalajar y Tomé, 2014), al igual que el replanteamiento de los procesos educativos y la organización para llevarlos a cabo (Hernández de la Torre y Medina, 2014).

Pese a que este tipo de problemáticas es una de las mayores preocupaciones de las comunidades educativas y de las políticas de desarrollo educativo, los recursos empleados en esta tipología de temáticas han sido las más perjudicadas por la situación de recortes presupuestarios.

Referencias

- Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (Eds.) (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, España: Graó.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Expósito, J., Olmedo, E., Pegalajar, M., & Tomé, M. (2014). Pseudo-conflicts in intercultural ESO (Mandatory Secondary Education) classroom from the point of view of students and teachers. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 132, 100-106.
- Hernández, E., & Raulina, P. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Herrero Alcolea, F. J. (2014). *Máximo aprovechamiento de las actividades en la naturaleza como contribución a la educación integral de los alumnos de ESO en la Comunidad de Madrid*. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2177>

- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, España: Pirámide.
- Martín, M., & Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física. *Deporte y Recreación*, 25, 162-167.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Ramírez, A., & Muñoz, 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.
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Boletín Oficial del Estado 15 de marzo de 2007, 65.
- Olmedo, E., Aguaded, E., Berrocal, E., Buendía, L., Expósito, J., Sánchez, Ch., & Carmona, M. (2014). Constructing an instrument for evaluating group relations in intercultural secondary school classes. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 21 (1), 11-21. Recuperado de <http://ijlae.cgpublisher.com/product/pub.251/prod.41>
- Olmedo, E., Berrocal, E., Olmos, M. C., & Expósito, J. (2014). Structural Equations Model (SEM) of a questionnaire about evaluation of intercultural Secondary classrooms. *Revista Suma Psicológica*, 21, 2-27.
- Piñero, E., Areñse, J. J., López, J. J., Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Torrego, J. C., & Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Velasco, L., & Jiménez, S. (2014). Horizontes de la actividad profesional educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 86-98.

Fecha de recepción: 22/10/2014.

Fecha de revisión: 23/10/2014.

Fecha de aceptación: 23/03/2015.

Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia

Discrimination and exclusion of women in Chilean and Cuban school history textbooks

Andrea R. Minte y Eurídice González

Universidad del Bío Bío, Chile – Universidad de la Habana, Cuba

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa acerca de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile y de Cuba. El problema de investigación se centró en establecer la imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia. El objetivo fue caracterizar a las mujeres en el discurso e ilustraciones de los textos escolares oficiales. Como hipótesis se sostuvo que las mujeres son invisibilizadas y relegadas a segundo plano. Se aplicó el diseño hermenéutico a un corpus de 15 textos de Historia (10 chilenos y 5 cubanos) publicados entre 1996 y 2009 por diferentes editoriales. Se realizó el análisis de textos e imágenes, considerando algunas categorías propuestas por Van Leuween (1996) tales como: actor social; rol asignado; representación; nominación. Éstas permitieron caracterizar a las mujeres en un papel secundario, representación que socializa en la discriminación de las mujeres en la historia oficial de ambos países.

Palabras clave: discriminación, exclusión, mujeres, textos escolares.

Abstract

We present the results of a qualitative study about women in textbooks of Chilean and Cuban History in a comparative analysis. The research question focused on establishing the representation of women in history textbooks. The goal was to characterize the presence of women in school discourses of official texts. The hypothesis argues that women have been invisible. The hermeneutic

Correspondencia: Universidad del Bío Bío, Chile. Facultad de Educación y Humanidades, Dpto. CC. Sociales
Andrea Minte Münzenmayer. E-mail: aminte@ubiobio.cl

research was used to interpret and understand the discourses of the subject. It worked with a corpus of 15 History textbooks (10 Chilean and 5 Cuban) edited between 1996 and 2009 by different publisher companies. From the analysis of the data categories have been established based on Van Leeuwen (1996) such as: social actor; social role; representation; naming. Among the results, gender is not evident in Chilean and Cuban school history textbooks. This representation conveys a detected exclusion and discrimination of women in the official history of the two countries.

Keywords: discrimination, exclusion, women, textbooks.

Introducción

En la década de 1990, especialmente con el auge de la teoría de la reproducción, se visualizó a la escuela como agente reproductor de relaciones de poder, en que se reconstruyen y difunden los contenidos culturales seleccionados por los grupos dominantes de la sociedad. Ello implica que se ha reproducido también el tema de género mediante prácticas, acciones y discursos, tanto de los profesores como de los materiales educativos, entre los cuales se encuentran los textos escolares, que transmiten valores de reproducción de desigualdad de género. Es por esto que en Chile y en Cuba se han realizado esfuerzos de incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo. A partir de la Revolución Cubana de 1959, la escuela tiene como fin educar en la cultura de la paz, la igualdad entre los géneros, la transmisión de los valores y los patrones no sexistas en los alumnos. En Chile, la Reforma Educacional de la década de 1990 y el Servicio Nacional de la Mujer (Araneda, Guerra, y Rodríguez: 1997), también han pretendido eliminar el sexismo en la educación y específicamente en los textos escolares. El presente estudio analiza esta situación, a más de 50 y 20 años, respectivamente, de haber anunciado la no discriminación de las mujeres en general, y en los textos escolares, en particular.

Roles e imágenes de mujeres en los textos escolares

A partir de las teorías feministas de la década de 1960 se ha denunciado el orden patriarcal establecido, la situación de marginación y de interiorización de las mujeres en el ámbito educativo y se explica cómo la propia sociedad construye la femineidad y la masculinidad a través de la familia, los medios de comunicación masivos, y la propia escuela, fundamentando cómo las diferencias existentes entre ambos géneros no obedecen a elementos biológicos, sino que han sido contruidos culturalmente. En el ámbito educativo, el sexismo se reproduce en la organización escolar, en las prácticas pedagógicas, en el currículum, en el lenguaje y en los textos escolares. A partir de la década de 1980 han surgido numerosas investigaciones en este ámbito, destacando los estudios de Garreta (1984, 1987), Subirats (1993), Peñalver (2001), Blanco, (2003), Amorós (2003), Barberá y Martínez (2004).

Ruiz y Vallejo (1999), sostienen que los textos son instrumentos de transmisión de modelos, convicciones e ideologías y constituyen herramientas de comunicación que dan lugar a estereotipos. Lo femenino y lo masculino se transmite permanentemente en la escuela, ya sea por acción o por omisión. Rodríguez Pérez (2005) señala que los modelos conductuales masculino y femenino, a fuerza de repetirse se fijan y se convierten en normas o en reglas.

Amorós (2003) señala que las mujeres se presentan en los textos ejerciendo funciones, oficios y actividades de menor calificación. También Barberá y Martínez (2004) indican que la sociedad sigue siendo fuertemente patriarcal y aunque las mujeres hayan accedido a la educación, ellas siguen siendo las encargadas de la crianza de los hijos y de las labores del hogar, rol que se representa con más fuerza en los textos escolares.

Las relaciones de poder existentes en la sociedad se encuentran reflejadas en el currículum oficial y también en los textos escolares, que las reproducen. Para McLaren (1994) el currículo favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afina los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y, a menudo, discrimina a partir de la raza, la clase social o el género. Los contenidos de los textos escolares se basan en valores culturales e ideológicos dominantes de la sociedad que trascienden el ámbito escolar, transmitiendo contenidos forma explícita o subyacente (Apple, 1992). Por otra parte, Van Dijk (2009) señala que rara vez los contenidos son controvertidos, lo cual presupone la existencia de una censura a las voces alternativas o críticas y, de esta forma, el saber se transforma en el principal medio de poder simbólico, de reproducción y de legitimación ideológica. Asimismo, Repoussi y Tatiaux-Guillon (2010) indican que los textos de historia son percibidos como un instrumento nacional de perpetuación de culturas e ideologías. Son a la vez una construcción social, un artefacto cultural y una fuente de memoria colectiva que se expone constantemente a la crítica, reflejando la compleja relación entre poder y educación.

Oteíza (2006) afirma que en la construcción del discurso histórico se utiliza frecuentemente el recurso de omitir a los actores sociales, ya sean colectivos o individuales. De esta forma, se construye una validación que, tras una aparente e inofensiva omisión, excluye a ciertos actores de los discursos oficiales. Estos discursos presentados en los textos escolares u otros recursos educativos "*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*" (Sanchidrián y Arias, 2013, p. 258).

Asimismo, Ancán y Añazco (2010), evidencian que los textos de Historia de Chile mantienen las figuras estereotipadas de hombres y mujeres, asociando atributos tales como inteligencia, esfuerzo, trabajo y liderazgo a los hombres, en tanto las mujeres se caracterizan por su fragilidad, sensibilidad, indefensión. Tampoco se presentan hombres sensibles, paternales o cariñosos. Y, características de liderazgo, decisión, riesgo están ausentes en las descripciones de mujeres.

El rol social y el aporte histórico de las mujeres está ausente en los textos escolares (Rodríguez Pérez, 2005; Grinberg y Itati, 2000; Rodríguez Martínez, 2010; Delgado *et al.*, 2008; Oteíza, 2006, Atienza, 2006; Blanco, 2003; Fernández, 2010). En ellos se transmiten ideologías, representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento y del mundo, especialmente en textos de Historia, cuyos contenidos no pueden aislarse de los antecedentes políticos y sociales que dan forma a la conciencia histórica y a la comprensión de la ciudadanía (Pingel, 2010). Soler (2009) demostró cómo se legitiman los discursos de los textos escolares de Ciencias Sociales, convirtiéndose en instrumentos de exclusión y segregación. Investigaciones recientes, Terrón y Cobano (2008), Mustapha (2013), López-Navajas (2014) abordan la discriminación de las mujeres en los textos,

al igual que Guerrero, Provoste y Valdés (2006), quienes señalan que en Argentina, Chile, Colombia y Perú, la situación de la mujer en el material escolar perpetúa los estereotipos de género en pleno siglo XXI.

Planteamiento del estudio: propósito, muestra y metodología de la investigación

Esta investigación adscribe al paradigma interpretativo. La metodología utilizada fue cualitativa; se analizaron los discursos (texto escrito e imágenes) de los textos escolares, chilenos y cubanos de la muestra. El tipo de estudio es descriptivo y el diseño de investigación fue hermenéutico, el cual “*permite interpretar y comprender un fenómeno mediante el análisis crítico, con la finalidad de desvelar los motivos del actuar humano*”. (Bautista, 2011, p. 48). Los discursos contenidos en los textos escolares fueron analizados hermenéuticamente; los datos obtenidos se organizaron en categorías. Se trabajó sobre la base de 4 categorías apriorísticas extraídas de la tipología de Van Leuween (1996) para realizar el análisis, las cuales fueron: *actor social*; *rol asignado*; *representación*; *nominación*, a fin de responder a la pregunta orientadora de la investigación: ¿Cuál es la imagen, el rol y el aporte que se presenta de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile y de Cuba? La hipótesis de trabajo establecía que los textos escolares chilenos y cubanos de Historia invisibilizan a las mujeres e ignoran su aporte a la historia, socializando a los alumnos en los roles tradicionales femenino y masculino, de tal modo que se discrimina y excluye a las mujeres, en el siglo XXI. El objetivo general de la investigación fue describir la imagen, los roles y los aportes de las mujeres en los discursos de los textos escolares de Historia de Chile y de Cuba.

La muestra de tipo intencionada estuvo constituida por 15 textos escolares de Historia, los cuales fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes *criterios*: actualmente en uso en la enseñanza media; abarcan diferentes niveles de enseñanza; consideran las editoriales con mayor cobertura de textos en ambos países; son recientes, publicados principalmente en la última década; han sido elaborados por equipos estables y permanentes de autores; son distribuidos gratuitamente a los alumnos por los Ministerios de Educación de ambos países, lo cual constituye una herramienta de transmisión oficial del currículum prescrito. Diez textos de la muestra corresponden a Historia de Chile y Ciencias Sociales de enseñanza media y básica de las editoriales: Santillana, Zig-Zag, Mare Nostrum, Arrayán, publicados entre los años 2001 y 2009. Los 5 textos cubanos del estudio son los textos vigentes para la enseñanza básica y media y fueron publicados entre los años 1996 y 2003 por el Ministerio de Educación de Cuba, Editorial Pueblo y Educación y Editorial Gente Nueva.

El análisis hermenéutico de los textos se realizó sobre la base de categorías apriorísticas, que son: por **actor social**, se trata de distinguir si las mujeres son protagonistas de hechos históricos relevantes, se las excluye, suprime o quedan en segundo plano. En cuanto a la categoría **rol asignado**, se identifica a las mujeres en roles activos o pasivos. La **representación** corresponde a su presencia en los textos de forma individual, grupal, específica o generalizada. Por **nominación** se concibe su presencia como identidad única, con relevancia propia o categorizada, es decir, relacionada a alguien protagónico. De acuerdo a estas categorías se analizó la presencia/ausencia/representación de la imagen, el rol y el aporte de las mujeres presentadas en los textos. El trabajo

de análisis hermenéutico de los textos chilenos y cubanos se realizó con una pauta de análisis para cada categoría, de tal forma de se analizaron críticamente todos los discursos (párrafos e imágenes) de los textos describiendo y presentando evidencias, con citas representativas o caracterizaciones para cada una de ellas. Si bien en cada categoría se identifica información específica, ésta no es mutuamente excluyente. Aunque el trabajo se realizó por separado, se obtuvieron resultados similares.

Tabla 1

Corpus de textos escolares chilenos y cubanos de historia

Editorial	País	Años de publicación	Nº textos
Arrayán	Chile	2001	1
Mare Nostrum	Chile	2001, 2004, 2007, 2009 (2)	5
Santillana	Chile	2006, 2009 (2)	3
Zig-Zag	Chile	2004	1
Gente Nueva	Cuba	1998	1
Pueblo y Educación - MINED	Cuba	1996, 2000, 2002, 2003	4
		TOTAL	15

Fuente: elaboración propia.

Resultados de la investigación

Análisis por categorías

La primera categoría denominada **actor social**, incluyó mujeres que se mencionan de forma muy sucinta. Si bien se reconoce su importancia social o histórica, no se profundiza acerca de su aporte o su trayectoria. Entre ellas se encuentran Amanda Labarca (profesora), Gabriela Mistral (poetisa), Eloísa Díaz, Ernestina Pérez y Elena Caffarena (primeras mujeres médicos). En menor medida, L. Franulic (periodista), Guacolda (esposa de cacique), Inés de Suárez (amante de conquistador español), La Quintrala (hacendada colonial), I. Zegers (cantante), M. Bachelet (presidenta de Chile), A. González (actriz) y P. Pereira (abogada de derechos humanos). Se hace referencia solo a algunas mujeres. Incluso a La Quintrala se la representa de forma negativa. Por otra parte, figuras como Gabriela Mistral, Premio Nobel de Literatura en 1945, no tiene más cabida en el texto escolar que en una breve reseña frente a una fotografía. Esta misma situación se constata con algunas otras mujeres, que se presentan frente a un retrato, con una breve biografía o una simple alusión a su nombre y actividad.

A modo ilustrativo, se describe a Amanda Labarca (1886-1975) de la siguiente forma: *“Amanda Pinto Sepúlveda nació en Santiago en 1886 al interior de una familia de clase media. En 1905 cursó Pedagogía en Castellano, egresando con apenas 19 años. En 1906 adoptó los dos apellidos de su marido el profesor Guillermo Labarca Huberston. Junto a él viajó a Estados Unidos y a Francia para especializarse en educación escolar. En esos años se empapó de la discusión internacional sobre los problemas de la mujer. A su regreso formó el Consejo Nacio-*

nal de Mujeres (1919) con el objetivo de reivindicar al género femenino dentro de la sociedad. En 1922 obtuvo el cargo de profesora extraordinaria de Psicología en la Universidad de Chile, convirtiéndose en la primera mujer chilena en impartir docencia a nivel universitario. Murió en Santiago en 1975, a los 88 años de edad” (Méndez, Santelices y Martínez 2009, p. 204).

Del texto precedente se constata que, a pesar de ser una mujer pionera, tratada como actor social o protagonista, se le dedica un mínimo espacio en el texto escolar, junto a una fotografía. Se relata escasamente su vida, la cual se presenta ligada a su esposo.

Por otra parte, Luisa Pérez de Zambrana, fue una destacada escritora cubana, de rica producción poética en el siglo XIX e inicios del XX. En su caso, el comentario de los autores se dirige solo a resaltar las dificultades que rodearon su vida, como ejemplo de lo difícil que era para una mujer de elevada capacidad intelectual, imponer su derecho a la creación lírica. (Torres y Loyola, 1996).

En los textos cubanos estudiados se publican fotografías de tres mujeres que participaron directamente en las luchas contra la dictadura en la década de 1950: Haydeé Santamaría, hermana de uno de los mártires e importante dirigente de la etapa; Melba Hernández, participante en numerosas acciones de la etapa y Celia Sánchez, guerrillera y destacada personalidad del gobierno revolucionario cubano. (Valdés, Regla y Gallo, 2002). Los ejemplos mencionados se relacionan con las luchas políticas de la última época de la república, con las transformaciones estructurales y el cambio de régimen. Sin embargo, todo el accionar se describe en relación con los líderes del movimiento revolucionario, no así con la propia vida a partir del enfoque de género.

En otro texto escolar cubano se dedica un epígrafe a la mujer en la lucha anticolonial, destacándose su participación, como apoyo a los protagonistas de las campañas libertarias. Así aparecen: Bernarda Toro, esposa del Mayor General dominicano Máximo Gómez Báez, estrategia de las principales campañas militares de los cubanos patriotas, contra el ejército colonial; Mariana Grajales, madre de los hermanos Maceo, que es reconocida como el símbolo de la mujer cubana de profundas raíces independentistas, debido a su total entrega a las luchas por la libertad; Lucía Ñíguez, madre de Calixto García, también dedicada por completo a las luchas, apoyando a su hijo y a sus nietos, a pesar de ser ya una mujer de edad avanzada. (Torres y Loyola, 1996).

En esta categoría, la exclusión de las mujeres se presenta en la modalidad de supresión y de segundo plano. Ejemplos de personajes femeninos ausentes en los textos escolares de la Historia chilena son: Javiera Carrera, destacada mujer independentista; Fresia, mujer guerrera mapuche de la época de la Conquista; Janequeo, líder mapuche de la Conquista española; Juana Ross, benefactora de la aristocracia chilena, exiliada por financiar al bando congresista en la Revolución de 1891. A ellas se suman reconocidas escritoras como María Luisa Bombal, Marcela Paz, Teresa Wilms Montt, entre otras.

En la segunda categoría, denominada **roles asignados**, en palabras de Van Leeuwen (1996) se distingue activación y pasivación. En los textos analizados se evidencia solo pasivación, que se constata por la presentación de las mujeres entendida como sometimiento o subordinación, no en calidad de protagonistas de hechos o procesos históricos. Se las representa en escenas sociales y eventos tales como: conventillos, tertulias, sufragios, marchas juveniles, familias mapuches, grupos de trabajadores, marchas y “colas” (filas) por desabastecimiento, movimientos juveniles, migraciones, chinganas, reuniones sociales, bailes, cenas, actos políticos, público asistente, sectores

populares y clase media. Ello evidencia un rol pasivo en el discurso de los textos escolares. Por otra parte, se presentan fotografías de mujeres en bailes, escenas de madres con hijos, parejas de mestizos, vestimentas de damas de clase alta, pareja de jóvenes, esposas de gobernantes, meseras de cantina, o como parejas: criolla-español, de carabineros, matrimonio en supermercado o en una salitrera. La mujer está en función de otra actividad, preferentemente masculina o para demostrar características sociales de alguna época.

Los roles asignados a ambos sexos se evidencian en las cualidades atribuidas a hombres y mujeres. A ellos se les describe como rudos, trabajadores, esforzados, agentes de cambio, líderes, proveedores, protectores, inteligentes, deportistas, fanáticos, sucios, valientes, aventureros, alegres, audaces, firmes, justicieros, pacificadores, responsables, serios, hábiles y fuertes. En general, corresponden a acciones, son protagonistas de hechos políticos, revolucionarios, económicos, no se les representa de forma pasiva como acontece con las mujeres, salvo escasas excepciones. A las mujeres se las describe preferentemente sensibles, tranquilas, comprensivas, maternales, tristes, melancólicas, románticas, débiles y sumisas. *“Las mujeres de las capas altas eran cultivadas como rosas de invernadero para ser ofrecidas en matrimonio al mejor postulante...las que pertenecían al pueblo mayoritario solían trabajar en pulperías y comercio callejero...el matrimonio era el mejor y casi único destino que esperaba a la mujer”* (Cembrano y Cisternas, 2002, p. 86).

En la tercera categoría, **representación**, se presenta a las mujeres mayoritariamente en grupos, con excepciones que se mencionan en el texto escrito o en fotografías, como esposas, madres, hermanas de héroes de la nación, presidentes, militares, conquistadores, lo cual se explica en sus datos biográficos. Los protagonistas son hombres, y aún acompañados por mujeres, se los destaca en lo biográfico y como actores de los principales hechos históricos. Las imágenes en los textos de historia de Cuba, expresan casi exclusivamente los momentos de luchas políticas y populares, por ello figuran hombres dirigentes y líderes de los procesos de liberación nacional en las diferentes etapas de las guerras anticolonialistas. En los textos chilenos ocurre de forma similar, excepto en el período de fines del siglo XIX y parte del XX, en que se presentan algunas mujeres que lucharon por ingresar a la educación superior; otras exigían el derecho a sufragio. En cierta medida, mujeres destacadas en el plano artístico, especialmente, en literatura y escultura, logran un espacio en los textos, aunque relegado a notas al pie de fotografías o en actividades didácticas sugeridas. Es decir, no se incorporan mujeres en el cuerpo principal del discurso presentado en los textos. Además, su presencia ilustra actividades de baja calificación y escasa o nula remuneración. Es el caso de obreras, lavanderas, cantineras, estudiantes, campesinas, sirvientas, dueñas de casa, artesanas en telar, cerámica o bordado. Por otra parte, se encuentran en menor proporción, oficios y profesiones tales como profesoras, artistas, escultoras, poetisas, actrices, escritoras, pintoras, enfermeras, médicos y periodistas, cuya representación predominante es la generalización y la agrupación. Esto queda de manifiesto en fotografías, sin texto explicativo, y en colectivos de mujeres. Ejemplo de ello son algunas fotografías de grupos de mujeres mapuches con su atuendo, reunidas en torno a una actividad social o religiosa de la etnia (Milos, Almeyda, Whipple, Fernández y Jiménez, 2009).

En los temas de pobreza, clases sociales, maternidad, grupos feministas, sufragio femenino, vestimenta, artesanía, grupos familiares y actos políticos se representa a las mujeres en imágenes grupales, solo como público en algún evento político o social. Evidencia de esto es una fotografía titulada: "*Familia obrera de Santiago, 1900*", en la cual aparece una mujer con un niño en brazos, su marido y cinco hijos más. La imagen carece de comentario relativo al aporte de la mujer en ese contexto (Méndez, Santelices, Martínez y Puga, 2009, p. 205).

Asimismo, en los textos cubanos se presenta la participación femenina en las luchas populares de la década de 1950, durante el período de la más fuerte resistencia nacional, no obstante, se muestra solo una fotografía, en la cual aparecen mujeres protestando en las calles y en el enfrentamiento con la policía. (Valdés, Regla y Gallo, 2002, p. 294). Este es otro ejemplo de generalización, al igual que el de una mujer chilena llamada Filomena Valenzuela, cantinera del batallón Atacama, a quien se la describe de la siguiente forma: "*las cantineras acompañaban a los soldados en la guerra e incluso participaban en las acciones bélicas*". (Luzzi, Montero y Rosas, 2001, p. 178).

La cuarta categoría, referida a la **nominación**, devela que en breves alusiones, asociadas a algunas fotografías, se menciona a Gabriela Mistral, Amanda Labarca y Eloísa Díaz, aunque no se destaca a estas mujeres con identidad propia en el discurso escrito. Generalmente, aparecen representadas como identidades compartidas, con otras personas, ya sean hombres, otras mujeres o niños. Esto se constata en algunas imágenes de mujeres como parte de las masas o del pueblo que participan en acontecimientos históricos de la nación. En los textos se identifican breves informaciones acerca de mujeres, al pie de una imagen, ya sea ésta un óleo, una fotografía, un grabado o una caricatura. "*Las muchachas aprendían labores domésticas y si pertenecían a la aristocracia, tocaban algún instrumento, como la pianola, cuya gracia servía para animar las reuniones sociales*" (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, 2006, p. 98).

Las mujeres del período colonial en Chile son representadas con su vestimenta en imágenes al margen del texto con un breve título: "*Dama criolla. Óleo anónimo hacia 1808. Colección Museo Histórico Nacional*" (Silva y Ramírez, 2009, p. 69). No existe nominación y tampoco descripción de la usanza de la época. En este mismo texto se presentan fotografías de mujeres aymara y pascuense, con trajes típicos, para ilustrar la vestimenta de dos pueblos originarios de Chile, sin más descripción que el nombre de la cultura aborigen. (Silva y Ramírez, 2009, p. 45). Estas son expresiones de invisibilización del rol y aporte de las mujeres en la historia de Chile.

En los textos chilenos es frecuente la representación grupal como identidades compartidas. Un ejemplo es la fotografía de profesoras del año 1912 (Méndez, Santelices y Martínez, 2009, p. 242), que se encuentra en la sección de actividades didácticas, lo cual le resta importancia, además, no se presenta ninguna explicación en cuanto a su aporte a la educación y al desarrollo de la clase media chilena.

Adicionalmente, se debe señalar, que en los cinco textos cubanos estudiados, se cuantificó la presencia de las mujeres en las imágenes, estableciéndose que de un total de 57 imágenes en todos ellos, sólo 7 fotografías corresponden a mujeres, es decir, el 12.2% representadas en grupos o individualmente. En tanto, en los textos escolares chilenos de Historia, la proporción alcanza un 23%. Esto denota invisibilización, exclusión, discriminación y supresión de las mujeres en los textos escolares de Historia de ambos países.

Discusión de resultados y conclusiones

El hallazgo más importante de la investigación es constatar el alto grado de invisibilización de las mujeres en los textos estudiados. El objetivo de la investigación que era describir la imagen, los roles y los aportes de las mujeres en los discursos de los textos escolares de Historia de Chile y de Cuba, arrojó como resultado una escasa presencia femenina en los textos, relevándose en todo momento el rol masculino, por tanto, se corrobora la hipótesis planteada. La ausencia de las mujeres como constante presentada en todos los textos analizados.

La discriminación y exclusión de las mujeres se identifica en el contenido explícito y en las ilustraciones, grabados y fotografías. En ellos hombres y mujeres asumen roles tradicionales y estereotipados. Esta es una evidencia del sexismo, la cual pone de manifiesto la negación de la realidad social contemporánea en que mujeres y hombres desempeñan todo tipo de actividades, profesiones y cargos, características sociales que no se reflejan en los textos escolares, que reflejan el currículum oficial. Se puede afirmar categóricamente que en el discurso oficial las mujeres no están presentes, de tal forma que no se logra establecer una relación empática y emocional con la figura femenina. En palabras de Sanchidrián (2011:306), *“el tener en cuenta el componente emocional implica saber dónde estamos, desde dónde construimos nuestros discursos de forma que podamos mostrar el pasado en su contexto”*

Las figuras femeninas están infrarrepresentadas en los textos, situación que se corrobora en otras investigaciones relacionadas con la presencia/ausencia de las mujeres en los textos escolares. Blanco (2003) sostiene que en los textos, el protagonismo es masculino y las mujeres están ausentes o se encuentran en el ámbito doméstico como madres, amas de casa o hijas. Grinberg y Itati (2000) señalan que los textos han incorporado el trabajo de las mujeres. Sin embargo, esto no contribuye a una reflexión de los comportamientos concretos de hombres y mujeres, sino que se mantienen los roles asignados tradicionalmente a cada género. En estudios más recientes, tales como los de López-Navajas (2014), Fernández (2010), Duarte (2010), Blumberg (2007), Mustapha (2013), queda claro que los textos escolares contribuyen a la socialización de nuevas generaciones en la desigualdad de género, por lo tanto, esta visión andrógina impide la visibilización de los aportes de las mujeres en la historia, en los textos y en la sociedad. En los textos subyacen representaciones de ideologías basadas en estereotipos tradicionales, los cuales afectan la construcción subjetiva de la identidad de género. Esta construcción social en la cual se no se releva a las mujeres en los textos escolares transmite con suma eficiencia patrones de desigualdad social. López-Navajas (2014) constató la *“escasa presencia de mujeres: 12.8%, que revela la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión de la visión de mundo, que se traslada desde la enseñanza: esto implica una considerable falta de rigor en los contenidos académicos. Asimismo, esta exclusión, que para las mujeres supone una ausencia de referentes que fragiliza su situación social y perpetúa la desigualdad, es, además, una grave carencia colectiva porque, al desconocer la memoria y el saber de las mujeres, toda la sociedad pierde parte de su acervo cultural”* (López-Navajas, 2014, p. 4).

En los textos chilenos y cubanos poseen las mismas características en relación a la exclusión y discriminación de las mujeres. La presencia de éstas en los textos escolares es *“anecdótica y su ausencia, sistemática. No forman parte de la información relevante ni son protagonistas del relato general que transmite la enseñanza”* (López-Navajas, 2014, p. 12).

La escasa representación del género femenino en los textos escolares que transmite el currículum oficial produce impacto social significativo al socializar cada año millones de estudiantes chilenos y cubanos con textos escolares que discriminan a las mujeres, mencionándolas en segundo plano, en grupos o en forma de generalización. Parafraseando a Martínez Bonafé (2010), el currículum se hace texto y en su materialización impacta la vida en el aula. Los alumnos reciben información sesgada, la cual se perpetúa en el currículum y en los textos. El correcto tratamiento de la información pasa por la legibilidad y comprensibilidad (Prats, 2012) y especialmente, por la incorporación de información, la cual es aún precaria en relación a las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile y de Cuba. Es síntesis, la imagen, el rol y los aportes histórico-sociales de las mujeres son aún invisibles en los textos, lo cual demuestra por un lado, la posición acrítica de la sociedad, la profunda discriminación por otra, y la interiorización de la visión de mundo androcéntrica, que desconoce la relevancia y contribución de la mitad de la población mundial a la historia de la Humanidad.

Referencias

- Amorós, A. (2003). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid, España: Anthropos.
- Atiienza, E. (2006). Ideología y discurso en los contextos educativos: Manifestación del currículum oculto. En M. Villayandre (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 135-151). León, España: Universidad de León.
- Apple, M. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-12.
- Ancán, P., & Añazco, C. (2010). *El abordaje de la perspectiva de género en los textos escolares* (Tesis de Grado no publicada). Universidad del Bío Bío, Chillán (Chile).
- Araneda, P., Guerra, J., & Rodríguez, M. (1997). *Lo femenino visible*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación – Servicio Nacional de la Mujer.
- Barberá, E., & Martínez, I. (2004). *Psicología y género*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.
- Blanco, N. (2003). El saber de las mujeres en la educación. *Otras Miradas*, 3, 1-14.
- Blumberg, R. (2007). *Gender bias in textbooks: A hidden obstacle on the road to gender equality in education*. París, Francia: UNESCO.
- Delgado, F., Santana, N., & Graterol, A. (2008). Género y ciudadanía en el discurso escolar formal. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 31, 151-167.
- Duarte, C. (2010). *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Fernández, M. C. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia: Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*, 25(1), 84-99.
- Garreta, N. (1984). La presencia de la mujer en los textos escolares. *Revista de Educación*, 275, 93-106.
- Garreta, N. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.

- Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). *Las representaciones de género en las imágenes icónicas de los textos escolares de Ciencias Naturales del grado sexto al noveno de básica secundaria publicados en el período 1995-2009* (Tesis de Grado no publicada). Universidad Tecnológica de Pereira, Bogotá (Colombia).
- Grinberg, S., & Itati, A. (2000). Mujeres y trabajo en los textos escolares: Crisis y perspectivas. *Educere*, 11, 207-214.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 1-14.
- Martínez Bonafé, J. (2010). El currículum y el libro de texto: Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.246-268). Madrid, España: Morata.
- Maclaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Mustapha, A. (2013). Gender and language education research: A review. *Journal of Language Teaching and Research*, 43, 254-263.
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la Historia: Un análisis lingüístico sobre la construcción de la Historia de Chile (1970 - 2001)*. Santiago, Chile: Frasis.
- Peñalver, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de la ESO*. Murcia, España: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud de la Región de Murcia.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris, Francia/Braunschweig, Alemania: UNESCO - Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de Historia. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 2-16.
- Repoussi, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2010). New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2(1), 154-170.
- Rodríguez Martínez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el currículum. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 103-127). Madrid, España: Morata.
- Rodríguez Pérez, A. (2005). Contenidos escolares y género. *Enseñanza*, 23, 339-348.
- Ruiz, L., & Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 125-145.
- Sanchidrián, C., & Arias, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 257-274.
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309.
- Soler, S. (2009). La escuela y sus discursos: Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Revista Sociedad y Discurso*, 15, 107-124.
- Subirats, C. (1993). *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Madrid, España: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Terrón, T., & Cobano Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.

- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Leuween, T. (1996). The representation of social actors. En C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. Nueva York, NY: Routledge.

Textos escolares utilizados en la investigación

Historia de Chile

- Luzzi, P., Montero, R. & Rosas, S. (2001). *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: Arrayán.
- Almeyda, L., Milos, P. & Whipple, P. (2001). *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: Mare Nostrum, Ministerio de Educación.
- Cembrano, D. & Cisternas, L. (2002). *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: Zig-Zag, Ministerio de Educación.
- Almeyda, L., Milos, P. & Whipple, P. (2004). *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: Mare Nostrum, Ministerio de Educación.
- Donoso, M., Valencia, L., Palma, D. & Álvarez, R. (2006). *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: Santillana, Ministerio de Educación.
- Milos, P., Almeyda, L. & Whipple, P. (2007). *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: Mare Nostrum, Ministerio de Educación.
- Méndez, V., Santelices, C. & Martínez, R. (2009). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Santillana, Ministerio de Educación.
- Milos, P., Almeyda, L., Whipple, P., Fernández, M. & Jiménez, M. (2009). *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: Mare Nostrum, Ministerio de Educación.
- Silva, V. & Ramírez, F. (2009). *Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: Mare Nostrum, Ministerio de Educación.
- Méndez, V., Santelices, C., Martínez, R. & Puga, I. (2009). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Santillana, Ministerio de Educación.

Historia de Cuba

- López, F., Loyola, O. & Silva, A. (1998). *Cuba y su historia*. La Habana: Gente Nueva.
- Ministerio de Educación (2000). *Historia de Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (2003). *Temas de Historia de Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Torres, E. & Loyola, O. (1996). *Historia de Cuba, 1492-1898: Formación y liberación de la nación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valdés, M., Regla, A. & Gallo, G. (2002). *Historia de Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.

Agradecimientos

Este artículo ha sido elaborado a partir de los Proyectos de Investigación Regulares DIULA 2908, "El rol de la figura femenina en la historia y en la literatura de Chile. Análisis hermenéutico de los textos escolares", y DIUBB 112424 2/R, "Enseñanza de

la Historia de Chile en la Educación Media. Historiografía, transposición didáctica y textos escolares (1980-2010)”, Universidad del Bío Bío. Presentación oral en el Congreso Internacional de Educación Comparada en la Universidad de Jammu, India (2012), con financiamiento de la Universidad del Bío Bío, Chile.

Fecha de recepción: 03/04/2014.

Fecha de revisión: 05/04/2014.

Fecha de aceptación: 19/01/2015.

Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en *cyberbullying*¹

Problematic and aggressive use of ICT in adolescents involved in *cyberbullying*

Ana M. Giménez*, Javier J. Maquilón** y Pilar Arnaiz*

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar;

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia (España)

Resumen

Los menores se enfrentan en la red a diversos riesgos entre los que destaca el uso problemático de las tecnologías y el cyberbullying. Esta investigación analiza ambos problemas en una muestra representativa de 1914 adolescentes de educación primaria, secundaria y bachillerato. Los resultados muestran un porcentaje de cyberbullying del 8%, y niveles altos de ansiedad, agresividad y cambio de intereses relacionadas con el uso problemático de las TIC en agresores y víctimas respecto a los no implicados. Ambos grupos indican experiencias de cyberbullying muy recientes aunque con una frecuencia leve, destacando entre las formas más comunes insultos, amenazas y denigraciones, y como aplicaciones el WhatsApp y las redes sociales. Se analiza la influencia del sexo y el nivel educativo para cada variable. En conclusión se señala que conocer estas problemáticas desde el perfil de agresores y víctimas ayuda a la identificación y prevención de situaciones futuras.

Palabras clave: consumo de las TIC, usos problemáticos, cyberbullying, adolescentes.

Correspondencia: Ana M. Giménez Gualdo, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Despacho 11B. Facultad de Educación, Campus de Espinardo, C.P. 30100, Murcia (España). am.gimenez@um.es

¹ Esta investigación se realiza a raíz de la concesión de la Beca FPU (AP2010-2043), y se enmarca dentro del proyecto de I+D+i (EDU2011-2676) concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Abstract

Youth deals with several online risks like problematic use of technologies and cyberbullying. This study analyses both problems in a representative sample of 1914 primary, secondary and high school adolescents. Results show 8% prevalence of cyberbullying, and high levels of anxiety, aggressiveness and interests' changes related with problematic technologies use in cyberbullies and cybervictims with respect to not people involved. Both groups involved report recent episodes of cyberbullying but in a low level frequency, with call names, threats and harassment as the most common types, and WhatsApp and social networks as the most tool used for. Influence of sex and school level is also analyzed. In conclusion, the knowledge of both problems from bullies and victims' perception might help to identify and prevent future experiences.

Keywords: ICT use, problematic technologies use, cyberbullying, adolescents.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están perfectamente integradas en la vida cotidiana de niños y adolescentes ocupando gran parte de su tiempo e influyendo en sus relaciones sociales y comportamientos. Aunque las TIC fueron creadas para informar y comunicarse, se ha comprobado que su uso inadecuado entre escolares deriva en desadaptaciones conductuales (Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner y Beranuy, 2007; Garaigordobil, 2011; Llinares y Lloret, 2008) como: acceso a contenidos inapropiados, pérdida de intimidad, *grooming*, ciberadicción o *cyberbullying*, este último en constante auge (Marciales y Cabra, 2011). Dado el interés en este ámbito, el presente estudio examina la extensión y características del *cyberbullying* en una muestra de escolares y el uso problemático y de posible adicción que implicados (ciberacosadores y cibervíctimas) hacen de las TIC.

Son numerosos los estudios que confirman el uso masivo de las TIC y de internet entre la población joven (Devine y Lloyd, 2012), siendo las redes sociales las herramientas preferentes para la comunicación personal y social, seguidas del uso de internet y de las TIC para el entretenimiento, la enseñanza y el aprendizaje (Martínez y Espinar, 2012). Investigaciones llevadas a cabo con población española destacan que un 40% de los menores muestran síntomas de un consumo prolongado, un 31% afirma navegar por la red sin rumbo fijo, un 12% siente la necesidad constante de estar conectado, y un 16% se siente disgustado si deja de usar internet (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2011). Este panorama es indicativo de que los menores en su relación con las TIC se exponen a un escenario de múltiples riesgos con efectos emocionales y sociales perniciosos (Marciales y Cabra, 2011; Van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman y Engels, 2008; Young, 1998).

Uno de estos riesgos que más preocupa en los últimos años es la adicción a las tecnologías y sus usos problemáticos. Según Echeburría y Corral (2010), la ciberadicción supone la "afición patológica que genera dependencia y resta libertad al ser humano al estrechar su campo de conciencia y restringir la amplitud de sus intereses" (p. 92). Las primeras investigaciones sobre esta problemática fueron realizadas por Young (1998) que ya asemejaba estos comportamientos adictivos a los patrones del juego patológico,

diferenciando entre los usuarios dependientes que dedicaban 39 horas semanales a Internet, sobre todo en salas de chats y juegos multiplataforma, respecto a las 5 horas de los no dependientes. Sin embargo, no existe un consenso sobre su acepción, características y criterios diagnósticos, resultando difícil conocer la magnitud del problema, máxime cuando las cifras entre países difieren bastante. Así, revisiones al respecto apuntan hacia porcentajes entre el 0.3%-0.7% en América (Shaw y Black, 2008), o un 3.7% en los Países Bajos, aunque los porcentajes más altos se encuentran en regiones de Asia como por ejemplo en China que alcanza el 8% (Cao, Sun, Wan, Hao y Tao, 2011).

Otro peligro al que se enfrentan los menores en su relación con las TIC es el *cyberbullying*, concebido como el uso malévolo y cruel de las tecnologías por parte de un agresor o agresores para humillar y vejar a una víctima, considerada como débil e indefensa, ante una audiencia amplia de espectadores (Sádaba y Bringué, 2010). Las posibilidades que ofrecen las TIC confieren a este fenómeno la oportunidad de poder ser anónimo, desapercibido e impune (ante la existencia de pocas reglas y castigos en el ciberespacio). Las progresivas investigaciones sobre *cyberbullying* han logrado un acercamiento cada vez más exacto a su naturaleza, formas de presentación, incidencia y consecuencias, siendo numerosos los autores que lo asemejan con el *bullying* tradicional al compartir con el mismo la intencionalidad de causar daño ajeno, la persistencia en el tiempo y el desequilibrio de poder entre las partes (Beran y Li, 2007; Patchin y Hinduja, 2006; Smith et al., 2008; Slonje, Smith y Frisén, 2013; Tokunaga, 2010; von Marées y Petermann, 2012). De los estudios que examinan su prevalencia entre los escolares, Tokunaga (2010) señalan que existe generalmente entre un 20-40% aunque en Europa y España las cifras son inferiores (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Calmaestra, 2011; Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2014; León, Felipe, Fajardo y Gómez, 2012). Con mayor o menor presencia, el *cyberbullying* supone un nuevo reto para las escuelas por su peligrosa extensión (von Marées y Petermann, 2012), las formas en que se sucede y las terribles consecuencias que afectan al bienestar psicológico de todos sus implicados, provocando desajustes psicosociales y psicopatológicos (Garaigordobil, 2011), hechos que también se han comprobado en las situaciones de *bullying*, con sentimientos de soledad, exclusión y expectativas de rechazo social en el caso de las víctimas (Cerezo, 2014).

En este marco, la presente investigación supone un acercamiento analítico-descriptivo a la realidad de las conductas de uso problemático y *cyberbullying* entre los escolares murcianos, para lo cual se plantean los siguientes objetivos: a) analizar el acceso y consumo de las TIC en implicados en *cyberbullying* según el rol de participación, sexo y nivel educativo; b) analizar las conductas de uso problemático de las TIC en los implicados en *cyberbullying*; c) describir y comparar las características del acoso entre ciberacosadores y cibervíctimas.

Método

Muestra

La muestra invitada estuvo compuesta por 1914 estudiantes de 38 centros educativos de titularidad pública ($n = 27$), concertada ($n = 9$) y privada no concertada ($n = 2$) de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre los 11 y 21 años de edad

($M = 13.8$, $D.T. = 2$). El nivel educativo de los participantes corresponde a 6º curso de Primaria ($n = 561$, 29.3%), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ($n = 1169$, 61.1%) y 1º de Bachillerato ($n = 184$, 9.6%). La selección de la muestra representativa siguió los criterios del muestreo aleatorio estratificado tomando como unidades de análisis la titularidad de los centros y el nivel educativo. De acuerdo a los objetivos de este estudio, se seleccionaron los 158 estudiantes implicados en dinámicas de *cyberbullying*, que suponen un 8.3% del total de la muestra. De éstos, 26 (16.5%) se confirmaron como agresores, 107 (67.7%) como víctimas y 25 (15.8%) como agresores victimizados. Si organizamos a los estudiantes en dos grupos, los implicados en ciberacoso (agresores y agresores victimizados) sumaron un total de 51 estudiantes y a los implicados en episodios de cibervictimización (víctimas y agresores victimizados) disponemos de 132 estudiantes. La distribución de ambos grupos por sexo y el nivel educativo se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Muestra de implicados en cyberbullying según el sexo y el nivel educativo

		6ºPrm	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	1ºBach	Total
CA	H	8(23.5%)	7(20.6%)	4(11.8%)	10(29.4%)	4(11.8%)	1(2.9%)	34(65.4%)
	M	7(41.2%)	4(23.5%)	-	5(29.4%)	-	1(5.9%)	17(34.6%)
	Total	15(28.8%)	11(21.2%)	5(9.6%)	15(28.8%)	4(7.7%)	2(3.8%)	51(100%)
CV	H	24(41.4%)	8(13.8%)	3(5.2%)	17(29.3%)	3(5.2%)	3(5.2%)	58(43.9%)
	M	24(32.4%)	15(20.3%)	8(10.8%)	11(14.9%)	10(13.5%)	6(8.1%)	74(56.1%)
	Total	48(36.4%)	23(17.4%)	11(8.3%)	28(21.2%)	13(9.8%)	9(6.8%)	132(100%)

Leyenda: H = Hombres; M = Mujeres; CA = Ciberagresores; CV = Cibervíctimas.

Instrumento

La recogida de información se realizó con el cuestionario de autoinforme "Cyberbull" diseñado *ad hoc* (Anexo I). Está estructurado en cinco secciones con un total de 27 preguntas sobre la relación de los menores con las TIC, experiencias de *bullying*, de *cyberbullying*, estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*, y un último apartado para los espectadores de ambas formas de violencia escolar. Las variables sociodemográficas tenidas en cuenta son el sexo, edad, curso, nacionalidad, nivel de estudios de los padres y participación en programas de apoyo educativo.

Para este trabajo se seleccionaron las preguntas referidas al acceso y consumo diario del móvil y el ordenador, conductas de uso problemático de las TIC y experiencias de *cyberbullying*. El análisis del acceso ambas tecnologías se analiza con preguntas dicotómicas (Sí/No), y el consumo diario con dos preguntas de opción múltiple siendo 1 = *menos de 1 hora*, 2 = *1-2 horas*, 3 = *3-4 horas*, 4 = *más de 4 horas*.

Para examinar las conductas de uso problemático de las TIC se adaptó el Cuestionario DENA (Labrador y Villadangos, 2010), arrojando un índice de fiabilidad para la muestra seleccionada de $\alpha = .78$. Se analizan un total de nueve conductas relacionadas con tres categorías: ansiedad (“malestar sin el móvil”, “malestar sin el ordenador”, “ansiedad sin móvil”, “ansiedad sin el ordenador”); agresividad (“discusión por interrumpir la conexión”, “discusión por el tiempo prolongado de uso de las TIC”); y cambio de intereses (“cambio en los ritmos de sueño”, “aislamiento en la habitación”, “preferencia a estar con las TIC que a socializarse con la familia y amigos”). Su medición se realiza a partir de una escala tipo Likert de tres valores siendo 1 = a veces, 2 = normalmente y 3 = siempre. Del cómputo de las tres categorías conductuales se generó el factor que denominamos “ciberadicción” para tener una visión generalizada de tal problemática entre los participantes ($\alpha = .74$).

El análisis de las características del *cyberbullying* incluyen su frecuencia (“leve”, “moderado”, “severo”), duración (“muy reciente”, “reciente”, “persistente”), aplicaciones utilizadas (“SMS –mensajes de texto”, “llamadas”, “MMS –mensajes multimedia”, “WhatsApp”, “correos electrónicos”, “redes sociales”, “juegos online”, “Messenger/chats”, “páginas webs/blogs”), y formas de acoso cibernético según la clasificación propuesta por Willard (2007): “insultos y amenazas”, “hostigamiento”, “denigración”, “suplantación de la identidad”, “exclusión/ostracismo”. Tanto para el caso de las aplicaciones como de las formas de acoso se hizo uso de la escala Likert ya explicada, y para la frecuencia y duración, respuestas de opción múltiple.

La validación del instrumento se realizó a través del juicio de expertos siguiendo el procedimiento establecido en el método Delphi (Hung, Altschuld y Lee, 2008). Los jueces expertos fueron psicólogos en materia de *bullying* y *cyberbullying*, y profesionales del área de metodología de la investigación.

Procedimiento

Para la aplicación del instrumento, una vez validado, se contactó con 45 centros educativos, de los que 38 aceptaron participar en la investigación. Se precisaron los días de visita a los centros para cumplimentar el cuestionario, seleccionadas las aulas de manera aleatoria por el equipo directo de cada centro, según las especificaciones del nivel educativo/curso necesarias para el estudio. La duración de las sesiones de aplicación fue de aproximadamente 30 minutos donde se informó a los estudiantes de la naturaleza anónima del cuestionario y cómo cumplimentarlo. La información resultante se analizó con el programa estadístico SPSS versión 20.

Análisis de datos

Se utilizó la estadística no paramétrica una vez comprobada la distribución no normal de la muestra y la homocedasticidad. Para el contraste de dos grupos se utilizó el estadístico *U* de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para más de dos grupos. Los análisis descriptivos se basan en frecuencias y porcentajes, con el estadístico de Chi-cuadrado para conocer la relación entre variables y el Coeficiente de Contingencia (C) para medir la fuerza de la asociación. Las diferencias son consideradas significativas a partir de $p < .05$.

Resultados

En el primero de los objetivos se analiza el acceso y consumo de las TIC por los implicados en dinámicas de *cyberbullying*. El 94.2% de los ciberacosadores poseen un teléfono móvil propio de los que el 65.3% son chicos y el 34.7% chicas. El 80.2% accede a internet a través de su terminal móvil mientras que con el ordenador accede el 100%. No se han encontrado diferencias significativas por sexo entre el uso de ambos dispositivos, mientras que por nivel educativo, son los agresores de la ESO los que mayoritariamente disponen de un móvil propio (71.4%) seguido de sus compañeros de bachillerato (4.1%) y 6º de primaria (24.5%), $\chi^2(2) = 7.85, p = .020, C = .362$. Los datos indican además que el acceso a internet a través de móvil se encuentra asociado de forma significativa con la participación en episodios de ciberacoso, $\chi^2(1) = 8.06, p = .005, C = .065$, hecho que no sucede en el caso del ordenador.

Al analizar el consumo que los ciberacosadores hacen de las TIC se observa que el 51% usa el móvil entre 1-2 horas/día, el 20.4% entre 2-4 horas/día y el 28.6% más de 4 horas/día. Son los chicos (68%) los que hacen un uso diario menor de esta tecnología frente a las chicas que destacan en su uso diario más prolongado, $\chi^2(2) = 5.89, p = .050, C = .327$. Respecto al ordenador, de nuevo la mayoría afirma usarlo entre 1-2 horas/días (61.5%), 2-4 horas/día (21.2%) o más de 4 horas/día (17.3%), aunque en este caso ni el sexo ni el nivel educativo influyen significativamente. Al comparar a implicados en ciberacoso con los que no lo están, los resultados muestran diferencias significativas a favor de los agresores y su mayor consumo diario del móvil, $U = 32489.50, (1020, 849), Z = -2.931, p = .003$.

Dentro del colectivo de cibervíctimas, el 94.7% afirma disponer de un teléfono móvil propio, de las que el 56.8% son chicas y el 43.2% chicos. A su vez, prácticamente la totalidad de las víctimas tienen acceso a un ordenador (99.2%), de los que el 97% está conectado a internet, siendo más usado por las chicas (55.7%) que por los chicos (44.3%). Sin embargo, las diferencias por sexo no resultan significativas ni en la propiedad de teléfono móvil, acceso a un ordenador o acceso a internet en ambos medios. Por nivel educativo, se observa una mayor proporción de víctimas de ESO que tiene móvil (56.8%) y ordenador con internet (57.3%) respecto a los estudiantes de 6º de primaria (36% móvil y 35.9% ordenador) y bachillerato (7.2% móvil, 6.9% ordenador), aunque las diferencias tampoco resultaron significativas. Sí que encontramos una asociación significativa entre ser víctima de *cyberbullying* y tener en propiedad un teléfono móvil, $\chi^2(1) = 4.47, p = .035, C = .05$, y acceso a internet con el mismo, $\chi^2(1) = 6.02, p = .014, C = .06$. No se observa esta tendencia en el caso del ordenador.

Sobre el consumo diario de ambas tecnologías, la mayor parte de las víctimas se sitúan en la franja de uso diario del móvil entre 1-2 horas/día (67.2%) respecto al 19.2% que dedica más de 4 horas/día. Lo mismo sucede en el caso del ordenador, donde la mayoría de las víctimas afirman usarlo entre 1-2 horas/día (60.3%), 2-4 horas/día (26%), y más de 4 horas/día (13.7%). No se encontraron diferencias significativas ni por sexo, nivel educativo, como tampoco al comparar a cibervíctimas con no cibervíctimas en el consumo de móvil y ordenador. No obstante, agresores y víctimas sí presentan diferencias significativas en cuanto al mayor consumo diario de teléfono móvil de los agresores respecto a las víctimas, $U = 945.50, (74, 60), Z = -1.977, p = .048$.

A continuación se examinó la existencia de conductas de uso problemático entre los participantes de *cyberbullying*. El análisis de las nueve conductas indicativas de tal problemática entre los ciberacosadores (Tabla 2), muestra que la ansiedad por no utilizar o acceder al ordenador ($M = 1.90$, $D.T. = 0.91$) y la tendencia a aislarse en la habitación para utilizar las TIC ($M = 1.90$, $D.T. = 0.91$) son las conductas más presentes en este colectivo. Por su parte, la conducta menos común es la preferencia a estar con las TIC en vez de con la familia y amigos ($M = 1.10$, $D.T. = 0.36$). De los tres grupos de conductas (agresividad, ansiedad y cambio de intereses) que aglutinan el conjunto de los nueve comportamientos de uso problemático de las TIC, se observa que los agresores puntúan alto tanto en agresividad ($M = 2.52$, $D.T. = 0.78$) como en cambio de intereses ($M = 2.50$, $D.T. = 0.78$). La categoría “*ansiedad*” obtiene una media inferior respecto a las dos anteriores ($M = 2.37$, $D.T. = 0.79$).

Los análisis por sexo de los ciberacosadores no muestran diferencias significativas en ninguna de las nueve conductas, ni tampoco en las tres categorías referidas a ansiedad, agresividad y cambio de intereses. La variable nivel educativo influye significativamente en la conducta referida a la “*discusión por interrumpir la conexión*”, $\chi^2(2) = 5.83$, $p = .050$, más común entre los ciberacosadores de bachillerato que de ESO, $U = 7.00$, (33, 18), $Z = -2.079$, $p = .038$.

Tabla 2

Conductas de uso problemático de las TIC de los ciberacosadores

	Mínimo	Máximo	M	D.T.
Malestar sin móvil	1.00	3.00	1.58	0.78
Malestar sin ordenador	1.00	3.00	1.73	0.86
Discusión por interrumpir la conexión	1.00	3.00	1.81	0.89
Cambio en los ritmos de sueño	1.00	3.00	1.87	0.91
Ansiedad sin móvil	1.00	3.00	1.85	0.94
Ansiedad sin ordenador	1.00	3.00	1.90	0.91
Aislamiento en la habitación	1.00	3.00	1.90	0.91
Preferencia a las TIC vs. socialización	1.00	3.00	1.10	0.36
Discusión por el tiempo de uso	1.00	3.00	1.64	0.89

En el caso de las cibervíctimas (Tabla 3), las conductas más notables vuelven a ser la “*ansiedad sin ordenador*” ($M = 1.93$, $D.T. = 0.90$) y el “*aislamiento en la habitación*” ($M = 1.68$, $D.T. = 0.87$), coincidiendo con la opinión de los agresores. Igualmente, la conducta menos presente es la referida a la “*preferencia de las TIC frente a la socialización*” ($M = 1.10$, $D.T. = 0.35$). Del conjunto de las tres conductas, es la ansiedad la que muestra los valores medios más elevados ($M = 2.26$, $D.T. = 0.86$), seguida de la agresividad ($M = 2.23$, $D.T. = 0.86$) y del cambio de intereses ($M = 2.20$, $D.T. = 0.91$). En este caso, chicos y chicas cibervíctimas sí difieren significativamente en la conducta referida al aislamiento en la habitación más propio en los chicos $U = 1763.50$, (73, 61), $Z = -1.986$, $p = .047$.

Tabla 3

Conductas de uso problemático de las TIC de las ciberovíctimas

	Mínimo	Máximo	M	D.T.
Malestar sin móvil	1.00	3.00	1.38	0.67
Malestar sin ordenador	1.00	3.00	1.61	0.83
Discusión por interrumpir la conexión	1.00	3.00	1.55	0.81
Cambio en los ritmos de sueño	1.00	3.00	1.54	0.82
Ansiedad sin móvil	1.00	3.00	1.67	0.88
Ansiedad sin ordenador	1.00	3.00	1.93	0.90
Aislamiento en la habitación	1.00	3.00	1.68	0.87
Preferencia a las TIC vs. socialización	1.00	3.00	1.10	0.35
Discusión por el tiempo de uso	1.00	3.00	1.27	0.62

También se compararon las puntuaciones medias de las conductas de uso problemático entre los que participan o no participan en *cyberbullying*. Los análisis muestran que los rangos promedios de los implicados son más altos en casi todas las conductas analizadas a excepción de la "ansiedad sin móvil" y "aislamiento en la habitación". Igualmente, al comparar los tres grupos de conductas (ansiedad, agresividad y cambio de intereses), se observa niveles significativamente mayores en los implicados en *cyberbullying* en todas las conductas, ansiedad, $U = 104077.50$, (1177, 938), $Z = -5.229$, $p < .000$, agresividad, $U = 107768.00$, (1153, 940), $Z = -4.823$, $p < .000$, y cambios de intereses, $U = 110344.50$, (1137, 941), $Z = -4.329$, $p < .000$, frente a los exentos del acoso. También se encuentran diferencias significativas para el factor global de ciberadicción, con valores medios superiores en los implicados frente a los no implicados, $U = 101287.00$, (1194, 936), $Z = -5.634$, $p < .000$.

Al comparar a ciberacosadores con cibervíctimas, las diferencias resultan estadísticamente significativas a favor de los primeros tanto en conductas que implican agresividad, $U = 874.00$, (62, 87), $Z = -2.982$, $p = .003$, como en las referidas a cambio de intereses, $U = 937.00$, (63, 84), $Z = -2.598$, $p = .009$.

Finalmente, en el último objetivo se analizan las características del ciberacoso con las que perfilar a agresores y víctimas de acuerdo a las variables de análisis (frecuencia y duración del acoso, formas de presentación, aplicaciones utilizadas), como también la posible influencia del sexo y el nivel educativo. Según los agresores, cuando acosan utilizan en todos los casos el ordenador (100%) frente al teléfono móvil (67.3%), hecho que también se repite en opinión de las víctimas (95.5% por ordenador, 63.3% acosadas por móvil). Por sexo, se aprecia una mayor proporción de chicas que son víctimas (56.1%) frente a los chicos (43.9%), aunque las diferencias no resultaron estadísticamente significativas. Sin embargo, los ciberacosadores son los que protagonizan más episodios de agresión (65.4%), $\chi^2(1) = 5.55$, $p = .018$, $C = .054$.

La frecuencia del *cyberbullying* indica que más de la mitad de las víctimas son acosadas por móvil de forma leve (51.2%) y moderada (27.4%). Si es el ordenador la tecnología empleada, los datos presentan la misma tendencia (acoso leve, 47.6%; moderado, 22.2%; y severo, 30.2%). Los agresores mediante el teléfono móvil también reconocen agredir

de forma leve (45.7%), severa (28.6%) y moderada (25.7%), presentando una tendencia similar cuando usan el ordenador (leve, 48.1%; severa, 32.7%; moderada, 17.3%). No se han encontrado para ninguno de ambos roles diferencias significativas por sexo.

Al considerar la duración o perdurabilidad del ciberacoso en el tiempo, las ciber-víctimas afirman haber sido acosadas vía móvil (70.2%) y ordenador (59.5%) de forma muy reciente (en el último mes), como también lo confirman los agresores (62.9% por móvil, 59.6% por ordenador). Sin embargo, se obtiene que la cibervictimización que se realiza por ordenador es más prolongada en el tiempo a cuando se está siendo acosado con el móvil. En cambio los agresores indican que el acoso más persistente lo realizan más con móvil que con el ordenador. Ni para la frecuencia ni duración del *cyberbullying* el sexo indica asociación significativa en agresores o víctimas.

Según las formas de presentación y aplicaciones del *cyberbullying* (Tabla 4), los agresores se decantan por los insultos y amenazas vía móvil ($M = 1.53$, $D.T. = 0.81$), y en menor medida hostigan a la víctima con imágenes y vídeos para mofarse ($M = 1.39$, $D.T. = 0.75$). Cuando utilizan el ordenador, lo emplean sobre todo para amenazar e insultar ($M = 1.77$, $D.T. = 0.81$) y para denigrar a la víctima expandiendo rumores falsos o compartiendo su información personal ($M = 1.47$, $D.T. = 0.78$). Por su parte, las víctimas cuando son acosadas a través del móvil suelen ser objeto de denigraciones ($M = 1.48$, $D.T. = 0.76$) y de insultos y amenazas ($M = 1.41$, $D.T. = 0.78$). Las víctimas son acosadas por ordenador mediante insultos y amenazas ($M = 1.67$, $D.T. = 0.79$), y también para ser denigradas ($M = 1.54$, $D.T. = 0.74$). La variable sexo influye significativamente en el *cyberbullying* relacionado con el ostracismo/exclusión por ordenador más común entre los chicos agresores que entre las chicas, $U = 212.00$, (28, 21), $Z = -1.920$, $p = .050$. El nivel educativo influye significativamente en la exclusión por ordenador que sufren las víctimas de 6º curso de educación primaria respecto a las de ESO, $U = 1562.50$, (67, 59), $Z = -2.310$, $p = .021$. En el caso del ciberacoso las diferencias estadísticamente significativas las encontramos por nivel educativo en relación a los insultos y amenazas que se realizan por ordenador, $\chi^2(2) = 7.18$, $p = .028$, y de forma específica entre los agresores de ESO respecto a los de primaria, $U = 156.00$, (28, 18), $Z = -2.332$, $p = .020$, y los agresores de bachillerato frente a los de primaria, $U = 3.00$, (15, 8), $Z = -2.113$, $p = .035$.

En cuanto a las aplicaciones utilizadas en situaciones de ciberacoso, los agresores ($M = 1.49$, $D.T. = 0.81$) y las víctimas ($M = 1.41$, $D.T. = 0.76$) coinciden en señalar al WhatsApp como la aplicación más empleada, seguida de los SMS en el caso de los agresores ($M = 1.39$, $D.T. = 0.72$) y según las víctimas, los SMS ($M = 1.30$, $D.T. = 0.65$) y llamadas ($M = 1.30$, $D.T. = 0.68$). Cuando el ciberacoso se ejecuta o padece mediante el ordenador, los agresores ($M = 2.35$, $D.T. = 0.87$) y las víctimas ($M = 2.21$, $D.T. = 0.91$) coinciden al señalar a las redes sociales y el Messenger/salas de chats (agresores, $M = 1.57$, $D.T. = 0.78$; víctimas, $M = 1.45$, $D.T. = 0.77$) como los medios más usuales. En los análisis por sexo, son las víctimas chicos los que más reciben el acoso por WhatsApp frente a las chicas, $U = 1746.00$, (70, 61), $Z = -1.922$, $p = .050$. En el ciberacoso, aparecen diferencias significativas a favor de los chicos agresores frente a las chicas al utilizar los MMS para acosar $U = 229.50$, (28, 23), $Z = -1.990$, $p = .047$. Por nivel educativo, se encuentra una asociación significativa para las experiencias de ciberacoso realizadas a través de las redes sociales, $\chi^2(2) = 6.31$, $p = .043$, más propias de los agresores de ESO que de educación primaria, $U = 165.50$, (28, 19), $Z = -2.223$, $p = .026$.

Tabla 4

Tipos de cyberbullying y aplicaciones electrónicas según agresores y víctimas

Tipos	M	D.T.		M	D.T.
<i>Agresión por móvil</i>			<i>Agresión por ORDENADOR</i>		
Insultos/amenazas	1.53	0.81	Insultos/amenazas	1.77	0.81
Hostigamiento	1.39	0.75	Denigración	1.47	0.78
Denigración	1.31	0.68	Ostracismo/exclusión	1.45	0.76
Suplantación identidad	1.35	0.74	Suplantación identidad	1.20	0.57
<i>Victimización por móvil</i>			<i>Victimización por ORDENADOR</i>		
Insultos/amenazas	1.41	0.78	Insultos/amenazas	1.67	0.79
Hostigamiento	1.19	0.54	Denigración	1.54	0.74
Denigración	1.48	0.76	Ostracismo/exclusión	1.18	0.56
Suplantación identidad	1.15	0.49	Suplantación identidad	1.29	0.87
<i>Aplicaciones agresión vía móvil</i>			<i>Aplicaciones agresión vía ORDENADOR</i>		
SMS	1.39	0.72	Emails	1.33	0.74
Llamadas	1.41	0.78	Redes Sociales	2.35	0.87
MMS	1.24	0.62	Juegos online	1.33	0.71
WhatsApp	1.49	0.81	Messenger/chats	1.57	0.78
Emails	1.16	0.37	Páginas web/blogs	1.20	0.60
<i>Aplicaciones victimización vía móvil</i>			<i>Aplicaciones victimización vía ORDENADOR</i>		
SMS	1.30	0.65	Emails	1.14	0.49
Llamadas	1.30	0.68	Redes Sociales	2.21	0.91
MMS	1.05	0.28	Juegos online	1.14	0.48
WhatsApp	1.41	0.76	Messenger/chats	1.45	0.77
Emails	1.12	0.41	Páginas web/blogs	1.23	0.62

Leyenda: Escala: 1 = a veces; 2 = normalmente; 3 = siempre.

Discusión y conclusiones

Los resultados esta investigación ponen de manifiesto que los menores se enfrentan en su relación con las TIC a una serie de riesgos como son su uso problemático y la implicación en *cyberbullying*. En relación a la prevalencia de ciberacoso entre niños y adolescentes, los datos apuntan a que ocho de cada diez se encuentran implicados en este tipo de agresión con mayor número de alumnos reconocidos como víctimas que como agresores y agresores victimizados. Tales porcentajes distan de los encontrados en América, Canadá o Asia (Beran y Li, 2007; Jones, Mitchell y Finkelhor, 2012; Patchin y Hinduja, 2006), estando más próximos a la realidad europea (Ackers, 2012; Calmaestra, 2011; Görzig, 2011; León et al., 2012; Smith et al., 2008). Igualmente, aunque estudios previos ya indicaban la presencia de *cyberbullying* (Giménez, Arnaiz y Maquilón, 2013;

Giménez et al., 2014; Piñero, Areñe, López y Torres, 2014), las cifras siguen siendo inferiores a las encontradas para el *bullying*, aunque resulta preocupante que decenas de estudiantes se reconozcan abiertamente como víctimas y agresores. Este fenómeno, junto al acoso escolar tradicional, supone un impacto negativo emocional, psicológico y social en todos sus implicados (Campbell, Spears, Slee, Butler y Kift, 2012; Garai-gordobil, 2011; Patchin y Hinduja, 2006), especialmente entre aquellos que lo padecen por motivos homofóbicos (Marcheta, 2014).

En relación al acceso a las TIC, encontramos que la mayoría de los implicados como agresores y víctimas disponen de un teléfono móvil propio y ordenador. Además, los resultados indican que tener acceso a internet en móvil está relacionado con la participación de los menores en episodios de ciberacoso y cibervictimización. Respecto al consumo de ambas tecnologías, los estudiantes confirman un uso diario entre 1-2 horas, datos similares a los encontrados por Rial, Gómez, Braña y Valera (2014). No se puede obviar el porcentaje de agresores (17%) y de víctimas (14%) que afirman dedicar más de cuatro horas diarias al ordenador, o el móvil (19% cibervíctimas, 29% ciberacosadores).

Las diferencias por sexo apuntan a que las chicas agresoras que hacen un consumo mucho mayor del móvil que a los chicos, coincidiendo con el estudio de Cholíiz, Villanueva y Cholíiz (2009) que indican mayor preferencia de las chicas por la telefonía móvil. Respecto al nivel educativo, son los estudiantes de ESO los que realizan un mayor consumo de las TIC y son lo más implicados en dinámicas de *cyberbullying*.

Por otro lado, de la comparación entre implicados y no implicados en ciberacoso, el acceso a las TIC y su consumo diario se concluye que los ciberacosadores superan a las cibervíctimas y también a los no implicados en el consumo diario del móvil. La frecuencia de uso de las tecnologías y sobre todo de internet (ya sea por móvil u ordenador) se ha relacionado con la implicación en *cyberbullying* (Erdur-Baker, 2010).

Cuando se analizan las conductas de uso problemático de las TIC se ha confirmado que los ciberacosadores muestran niveles altos de ansiedad por no poder acceder al ordenador, tendencia al aislamiento en su habitación y cambio en los ritmos de sueño. A nivel global, de las tres conductas analizadas (ansiedad, agresividad y cambio de intereses), destacan las conductas agresivas y de cambio de intereses. Las víctimas, de forma similar a los agresores, informan de niveles medio-altos de ansiedad cuando no tienen acceso al ordenador y suelen aislarse en su habitación, destacando en ansiedad frente a la agresividad o el cambio de intereses. Las diferencias por sexo resultan estadísticamente significativas en chicos victimizados que se aíslan en su habitación frente a las chicas.

También se identifican las características del ciberacoso que contribuyen a delimitar un perfil para identificar a agresores y víctimas. Agresores y víctimas reconocen ejecutar y padecer el acoso fundamentalmente a través del ordenador y en menor medida por teléfono móvil, coincidiendo con investigaciones en otros contextos (Ackers, 2012; Buelga et al., 2010; Calmestra, 2011; Giménez et al., 2014; León et al., 2012; Patchin y Hinduja, 2006; Slonje y Smith, 2008). La variable sexo, resultó estadísticamente significativa para los implicados en ciberacoso, siendo la presencia de los chicos mayoritaria frente a las chicas. La influencia del sexo en el *cyberbullying* ha mostrado resultados discrepantes entre investigaciones que sí confirman la mayor presencia de chicos como implicados (Ackers, 2012; Slonje y Smith, 2008), mientras que en otros casos se concluyó que son ellas las más partícipes sobre todo como cibervíctimas (Campbell et al., 2012; Giménez et al.,

2014; Jones et al., 2012; León et al., 2012). En otras investigaciones no se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas (Beran y Li, 2007; Patchin y Hinduja, 2006; Smith et al., 2008). Igualmente el nivel educativo tampoco está directamente relacionado con el *cyberbullying* pese a que la mayor proporción de implicados se encuentran cursando ESO, reduciéndose progresivamente con la edad (Tokunaga, 2010).

Los análisis de la frecuencia del *cyberbullying* indican que el acoso se sucede y se padece tanto por móvil como por ordenador, con una frecuencia leve (1 ó 2 veces/mes) aunque también puede ser más severo. Sobre la duración, víctimas y agresores coinciden en que los episodios de *cyberbullying* son generalmente muy recientes, es decir, que han sucedido en el último mes. La importancia de conocer ambas variables permite un acercamiento más sistemático a la incidencia real de *cyberbullying* entre los escolares, que en ocasiones se ha estimado en porcentajes demasiado altos, contribuyendo a sobreestimar la magnitud de la existencia de este problema frente a una prevalencia del mismo más real (Olweus, 2012).

Al analizar las formas de presentación del *cyberbullying*, se ha obtenido que para los agresores se realiza a través de insultos, amenazas y hostigamiento, mientras que las víctimas afirman en primer lugar ser objeto de denigraciones, y después de insultos y amenazas. En el caso del ordenador, se emplea primeramente para insultar y amenazar, aunque también para difundir rumores falsos e información personal.

La aplicación más empleada, según víctimas y agresores, para llevar a cabo ciberacoso con el teléfono móvil, es el WhatsApp, seguido por los SMS y las llamadas de voz. Es en el uso de los MMS donde chicas y chicos agresores difieren a favor de estos últimos, mientras que entre las cibervíctimas son ellos los que más reciben el acoso por WhatsApp. Si se es ciberacosador o cibervíctima a través del ordenador, el recurso tecnológico más utilizado son las redes sociales superando ampliamente al resto de recursos tecnológicos. Además el nivel educativo influye significativamente destacando su uso entre los agresores de la ESO.

Consideramos que esta investigación describe ampliamente las conductas relacionadas con el uso problemático de las TIC por parte los escolares, así como la importancia que el fenómeno *cyberbullying* tiene en el contexto educativo. Las variables estudiadas, de acuerdo al perfil de ciberacosadores y cibervíctimas, han permitido conocer de sus características y comportamientos con las TIC, contribuyendo a ampliar el conocimiento de dos de los principales riesgos en el binomio menores *vs* TIC que permitan llevar a cabo intervenciones psicoeducativas orientadas a la prevención y al tratamiento de los nefastos efectos que este problema está teniendo en nuestros jóvenes.

Referencias

- Ackers, M. J. (2012). Cyberbullying: Through the eyes of children and young people. *Educational Psychology in Practice: Theory, research and practice in educational psychology*, 28(2), 141-157. doi: 10.1080/02667363.2012.665356
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789.

- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimization. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389-401. doi: 10.1080/13632752.2012.704316
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/5717>
- Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J., & Tao, F. (2011). Problematic internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*, 11(802). Recuperado de <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/802>
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C., & Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 196-204.
- Cerezo, F. (2014). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 123-132.
- Chóliz, M., Villanueva, V., & Chóliz, M. C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: Uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 34(1), 74-88.
- Devine, P., & Lloyd, K. (2012). Internet use and Psychological well-being among 10-year-old and 11-year-old children. *Child Care in Practice*, 8(1), 5-22. doi: 10.1080/13575279.2011.621888
- Echeburría, E., & De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky use of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125. doi: 10.1177/1461444809341260
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores en el contexto europeo*. Bilbao, España: EU Kids Online.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2013). Causas, medios y estrategias de afrontamiento en la agresión online en escolares de Murcia (España). *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 6. Recuperado de <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/4905>
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J., & Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.
- Hung, H. L., Altschuld, J. W., & Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191-198. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2008.02.005
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2012). Trends in youth internet victimization: Findings from three youth internet safety surveys 2000-2010. *Journal of Adolescent Health*, 50, 179-186. doi: 10.1016/j.jadohealth.2011.09.015
- Labrador, F. J., & Villadangos, S. M. (2010). Menores y nuevas tecnologías: Conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22(2), 180-188.

- León, B., Felipe, E., Fajardo, F., & Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 771-788.
- Llinares, M. C., & Lloret, M. (2008). Ciberadicción: Los riesgos de Internet. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 59, 267-296.
- Marciales, G. P., & Cabra, F. (2011). Internet y pánico moral: Revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios. *Universitas Psychológica*, 10(3), 855-865.
- Marcheta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271. doi: 10.6018/rie.32.1.168461
- Martínez, R., & Espinar, E. (2012). Adolescentes y tecnologías de la información y la comunicación en España. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 109-122.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 1-19. doi: 10.1080/17405629.2012.682358
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-69. doi: 10.1177/1541204006286288
- Piñero, E., Areñse, J. J., López, J. J., & Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241. doi: 10.6018/rie.32.1.154251
- Sádaba, C., & Bringué, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: Rasgos de una generación interactiva. *CEE Participación Educativa*, 15, 86-104.
- Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet addictions. Definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS Drugs*, 22(5), 353-365. doi: 1172-7047/08/0005-0353/\$48.00/0
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26-32. doi: 10.1016/j.chb.2012.05.024
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 227-287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014
- Van den Eijnden, R. J., Meerkerk, G. J., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., & Engels, R. C. (2008). Online communication, compulsive internet use, and psychological well-being among adolescents: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 44(3), 655-665. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.655
- Von Marées, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International*, 33(5), 467-476. doi: 10.1177/0143034312445241
- Willard, N. E. (2007). *Cyber-Safe Kids, Cyber-Savvy Teens. Helping Young People Learn to Use the Internet Safely and Responsibly*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber psychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Anexo: Cuestionario Cyberbull

Código del centro:

Sexo: Chico Curso:
 Chica

Edad: años

Acceso, consumo y conductas de uso problemático de las TIC

Señala con una cruz (X) la respuesta acorde contigo según cada pregunta. Marca máximo una respuesta por pregunta.

- P1. ¿Tienes teléfono móvil propio? Sí No
 ¿Tienes acceso a internet a través del móvil? Sí No
 ¿Cuántas horas al día usas el teléfono móvil?
 Menos de 1h Entre 1 y 2 h Entre 2 y 4 h Más de 4 h

- P2. ¿Tienes acceso a un ordenador o portátil? Sí No
 ¿Tienes acceso a internet a través del ordenador? Sí No
 ¿Cuántas horas al día sueles utilizar el ordenador?
 Menos de 1h Entre 1 y 2 h Entre 2 y 4 h Más de 4 h

P3. A continuación señala para cada frase la frecuencia con que te pasan las siguientes situaciones

	Nunca	Normalmente	Siempre/ casi siempre
Me siento mal cuando no uso el móvil			
Me siento mal cuando no uso el ordenador			
Me enfado cuando me interrumpen mientras estoy con el móvil o el ordenador			
Me acuesto tarde por estar con el móvil o el ordenador (sin estar estudiando)			
Tengo necesidad constante de usar mi móvil			
Tengo necesidad constante de usar el ordenador			
Paso mucho tiempo en mi habitación con el móvil, consola o ordenador			
Prefiero estar con el ordenador, móvil, TV que con mis amigos			
Discuto con algún familiar por estar mucho tiempo con el móvil, consola, TV, ordenador, etc.			

Experiencias de cyberbullying

A continuación te preguntamos sobre experiencias de acoso vividas en tu centro educativo o fuera del mismo que han ocurrido a través del uso del teléfono móvil y el ordenador. El acoso a través de estas tecnologías sucede cuando un compañero/a de colegio o instituto acosa a otro, le intimida, se burla, amenaza, expande rumores falsos y rechaza ya sea por mensaje de texto, WhatsApp, redes sociales, correos electrónicos, juegos, páginas web, etc.

P4. ¿Has sufrido acoso a través del móvil o del ordenador? Sí No

P5. ¿Desde cuándo te acosan? (Máximo 1 respuesta por columna)

Teléfono móvil

Ordenador

	Menos de 1 mes (Muy reciente)		Menos de 1 mes (Muy reciente)
	Entre 1 y 6 meses (reciente)		Entre 1 y 6 meses (reciente)
	Más de 6 meses (persistente)		Más de 6 meses (persistente)

P6. ¿Cuántas veces te han acosado en el último mes? (Máximo 1 respuesta por columna)

Teléfono móvil

Ordenador

	1 y 4 veces al mes (leve)		1 y 4 veces al mes (leve)
	Entre 1 y 3 veces por semana (moderado)		Entre 1 y 3 veces por semana (moderado)
	Más de 3 veces por semana (severo)		Más de 3 veces por semana (severo)

P7. ¿Cómo te acosan a través del móvil y el ordenador? (Valora cada respuesta con la escala del 1 al 3)

	Nunca	Normalmente	Casi siempre/ siempre
<i>Teléfono móvil</i>			
Me insultan y amenazan	1	2	3
Se burlan de mí con mensajes ofensivos de forma repetida (hostigamiento)	1	2	3
Dicen cosas falsas de mí, cuentan mis secretos (denigración)	1	2	3
Utilizan mi móvil, usuario o perfil sin mi consentimiento (suplantación de identidad)	1	2	3

<i>Ordenador</i>			
Me insultan y amenazan	1	2	3
Dicen cosas falsas de mí, cuentan mis secretos (denigración)	1	2	3
Me excluyen de grupos de chats y juegos	1	2	3
Utilizan mi móvil, usuario o perfil sin mi consentimiento (suplantación de identidad)	1	2	3

P8. ¿Qué utilizan cuando te acosan por móvil u ordenador? (Valora cada respuesta con la escala del 1 al 3)

	Nunca	Normalmente	Casi siempre/ siempre
<i>Teléfono móvil</i>			
SMS	1	2	3
Llamadas	1	2	3
MMS	1	2	3
WhatsApp	1	2	3
Emails	1	2	3
<i>Ordenador</i>			
Emails	1	2	3
Redes sociales	1	2	3
Juegos online	1	2	3
Messenger/Salas de chat	1	2	3
Páginas webs/blogs	1	2	3

Recepción: 11-02-2014.

Revisión: 14-02-2014.

Aceptación: 28-02-2015.

Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria

Educating for citizenship working with controversial issues in Compulsory Secondary Education

José A. Pineda-Alfonso

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

Resumen

Presentamos una investigación basada en una propuesta de trabajo con temas controvertidos que pretende una reorientación de la enseñanza de las ciencias sociales para dar respuesta a una demanda: la necesidad de adecuar la escuela a las necesidades del mundo en el que vivimos como forma de promover una ciudadanía más participativa. Esta propuesta curricular ha sido experimentada con un grupo de alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de su seguimiento investigativo se deriva la posibilidad de desarrollar aprendizajes procedimentales relacionados con la identificación de problemas, la planificación de su resolución, la argumentación, la producción de conclusiones con sentido personal y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave: ciudadanía, participación, temas controvertidos, aprendizaje procedimental.

Correspondencia: C/ Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla. Teléfono: 955 420 785. FAX: 95.455.17.33. E-mail: apineda@us.es

Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado "Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana".

Abstract

We present a research-based project work with controversial issues that seeks a reorientation of social science education to meet demand: the need to bring the school to the needs of the world in which we live as a way of promoting a more participatory citizenship. This proposed curriculum has been experienced with a group of students in the 4th year of compulsory secondary education and follow-up research is derived from the ability to develop learning procedural great educational value related to problem identification, planning your resolution, argumentation, production conclusions with personal meaning and reflection on the learning process.

Keywords: citizenship, participation, controversial issues, procedural learning.

El trabajo con problemas en la enseñanza de las ciencias sociales

En los últimos años parece abrirse paso la idea de que la escuela permanece ajena a las demandas intelectuales que exige el tratamiento de los problemas sociales y ambientales de nuestro tiempo, pues las metodologías de trabajo, básicamente transmisivas y repetitivas no desarrollan el pensamiento complejo y no capacitan para comprender las conexiones entre los temas estudiados y los problemas contemporáneos (García y De Alba, 2008). En concreto, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que la manera tradicional de enseñar Ciencias Sociales en España no supone un aprendizaje útil para la formación de ciudadanos (Navarro y De Alba, 2011). En este sentido algunos autores señalan la necesidad de enseñar a los alumnos estrategias para manejarse con la saturación de información de la sociedad del conocimiento, para conseguir autonomía en la planificación y toma de decisiones, y para lograr una mayor capacidad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Monereo, 2001).

Una vía para la búsqueda de la conexión entre los contenidos curriculares y los problemas sociales ha sido el enfoque de trabajo sobre temas controvertidos de la actualidad. Este nuevo interés sobre el tratamiento de problemas sociales relevantes surgió del convencimiento de que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe estar orientada a la comprensión de la realidad social y sus problemas, a formar el pensamiento social para gestionar la complejidad de esta realidad, y a favorecer la participación para la construcción de la democracia y la mejora de la convivencia (Canal, Costa y Santisteban, 2012). Estas finalidades, en opinión de muchos autores, son las más importantes que pueden plantearse en la educación (Parker, 2008).

Hay un cuerpo considerable de literatura acerca de las ventajas que la incorporación de cuestiones controvertidas en el currículo escolar tiene en cuanto al desarrollo de habilidades relacionadas con la investigación, tales como la capacidad para recopilar e interpretar datos y comprender la naturaleza de las pruebas, la planificación de acciones, la identificación de relaciones causales y la distinción entre causalidad y correlación, y la elaboración de teorías y conclusiones usando el pensamiento creativo (Young, Commins y Kington, 2002).

Además, la inclusión de temas controvertidos en el aula permite el aprendizaje participativo promoviendo la escucha activa de diversos puntos de vista, capacitando

para expresar y cambiar las opiniones a la luz de los nuevos argumentos e informaciones. Junto a los argumentos éticos y cívicos, y las razones ligadas al desarrollo de capacidades cognitivas, se esgrime también como argumento para basar el currículum en el trabajo con problemas el desarrollo del razonamiento y de la reflexión sobre el propio conocimiento como construcción social (Jiménez-Aleixandre y Erduran, 2008). La argumentación y la discusión permite a los alumnos ser reflexivos y críticos en relación con las cuestiones controvertidas, y la controversia permite la interacción entre Ciencia y Sociedad (Alpha Nielsen, 2009). De hecho, el espíritu de renovación que la educación para la ciudadanía ha introducido en los sistemas educativos de muchos países ha contribuido a recuperar el interés por el desarrollo en los alumnos de la capacidad de argumentación (Jiménez-Aleixandre y Erduran, 2008) y de tomar decisiones sobre problemas y controversias socio-científicas (Hermann, 2008); un enfoque que ha sido específicamente desarrollado, desde las ciencias, por la línea de la alfabetización científica y ciudadana (González y Correa, 2006; Gil Pérez y Vilches, 2006). Y desde el campo de las Ciencias Sociales por el intento de poner la enseñanza de la Historia al servicio de la educación para la ciudadanía (Seixas, P. & Peck, C., 2004; Clark, P., 2013).

Junto a esto, también hay evidencias de que la controversia y el desacuerdo desarrolla la “reflexión inteligente” (Millar, 1997) en un mundo de complejidad creciente. El interés por el fomento del pensamiento crítico y reflexivo se inscribe en el nuevo paradigma de enseñanza centrada en el alumno y en la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje (self regulated learning) como estrategia para “aprender a aprender”, desarrollando mayor autonomía, responsabilidad y control sobre el propio aprendizaje (González Cascón et al., 2010). El trabajo con problemas ha sido puesto en relación con el desarrollo de la metacognición, pues permite relacionar los conocimientos previos con las conclusiones y reflexionar sobre las propias dificultades y maneras personales de aprender. La capacidad para reflexionar sobre las propias acciones se ha denominado en Psicología del Desarrollo “metaconocimiento” y es una de las manifestaciones de la conciencia, del darse cuenta, en este caso de que se está aprendiendo algo (Delval, 1994).

Todo este cuerpo de evidencias ha hecho que, a iniciativa de numerosos organismos internacionales, los planes de estudio de distintos países pusieran en marcha programas de ciudadanía que reconocen que los conocimientos y habilidades que se enseñan en la escuela están divorciados de las situaciones de la vida cotidiana de los jóvenes y de los problemas complejos del mundo moderno (Young, Commins y Kington, 2002). Por ejemplo, en el sistema escolar danés se recoge como una competencia a desarrollar el fomento de la argumentación y de la toma de decisiones socio-científicas (Danish Ministry of Education, 2008). Y en el currículum de Reino Unido la enseñanza de la Ciudadanía incluye la controversia, y se insta a enseñar a los alumnos la manera de recopilar, analizar e interpretar los datos para entender sus limitaciones, validez y fiabilidad, y para conocer la relación entre datos, evidencias, teorías y explicaciones (Qualifications and Curriculum Authority, 2006). Todas estas evidencias llevaron a algunos autores a afirmar que cualquier escuela o institución educativa que evite intencionadamente las cuestiones controvertidas podría estar incurriendo en una negligencia o en una práctica inadecuada (Stradling, 1984).

El diseño metodológico de la investigación

Ubicándonos en el marco de trabajo que acabamos de esbozar, hemos realizado una investigación, basada en la experimentación de una propuesta curricular para Ciencias Sociales de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, siguiendo el formato de una investigación-acción y el modelo clásico de profesor-investigador, aunque incorporando determinados elementos y técnicas más propios del paradigma racionalista, como el establecimiento de un sistema de categorías o el análisis cuantitativo de los resultados (Heiman, 2011). Este planteamiento es coherente con una larga tradición de investigación para mejorar la propia práctica en la educación secundaria, y del que tenemos algunas experiencias recientes (McCoy, 2013; Oolbekkink-Marchand, van der Steen & Nijveld, 2014).

1) Hemos partido de la identificación de un aspecto problemático de la realidad del aula que queríamos comprender para mejorar. Se trataba de los escasos resultados que se obtenían en los aprendizajes en la dimensión procedimental (ADP), pues a menudo quedan relegados en el currículum, y en la práctica mayoritaria, en favor de los aprendizajes conceptuales.

2) El segundo paso consistió en el diseño de una propuesta o plan de actuación que tomó la forma de un *Ámbito de Investigación Escolar (AIE)*¹. En el marco teórico del Proyecto IRES² este es un enfoque que permite seleccionar y organizar los contenidos curriculares en torno a problemáticas sociales y ambientales, en este caso relacionadas con el “conflicto y la convivencia” (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2011). Consideramos que “el conflicto y la convivencia” configuran una problemática controvertida de gran interés para la educación ciudadana, y permite el desarrollo de aprendizajes procedimentales relacionados con el planteamiento y resolución de problemas, con el trabajo con la argumentación y la discrepancia en la interacción en grupo y con la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Nuestro enfoque se ha basado en el planteamiento de problemas de investigación por parte de los alumnos con ayuda del profesor, seguido de una fase de exploración y expresión de las concepciones sobre la problemática de la convivencia, elaboración de hipótesis provisionales, interacción y contraste de éstas con nuevas informaciones, y elaboración de conclusiones para ser comunicadas al resto del grupo-clase. El trabajo en grupo, como dimensión de una ciudadanía cooperativa, lo hemos considerado una parte fundamental de la propuesta. Como indican algunos estudios empíricos, la interacción comunicativa y la “controversia constructiva” que se da en el grupo de trabajo, no sólo tienen un efecto positivo sobre el desarrollo de competencias sociales sino que también estimulan el esfuerzo de los estudiantes y mejoran el razonamiento cognoscitivo y la comprensión de los contenidos básicos de las temáticas que se estudian (Johnson y Johnson, 2009).

1 Desde la perspectiva de IRES, los “ámbitos de investigación escolar” son conjuntos de problemas socioambientales que actúan como organizadores del currículo, son relevantes para la comprensión de la realidad e integran, definen y concretan el conocimiento escolar deseable.

2 El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) es un programa de investigación y acción educativa, en cuyo marco se han desarrollado, desde 1991, un número importante de investigaciones educativas y de experiencias de innovación didáctica. El IRES constituye, asimismo, un marco para el desarrollo profesional de los docentes.

3) Este AIE fue experimentado durante el curso 2010-11 con un grupo de alumnos de 4º de ESO (n=21) de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria. Pretendíamos investigar el impacto que esta propuesta podía tener en cuanto a la mejora en los resultados de los aprendizajes procedimentales de nuestros alumnos. En este sentido, el problema de investigación formulado sería: ¿qué procesos de aprendizaje procedimental se dan en nuestros alumnos cuando se desarrolla un AIE sobre el conflicto y la convivencia con una metodología didáctica de trabajo en torno a problemas?

Para dar respuesta a esta cuestión hemos registrado las producciones de los alumnos y las dinámicas e interacciones en el aula a través de un proceso de observación participante, de larga tradición sobre todo en estudios etnográficos (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Los instrumentos utilizados para ello han sido: los cuadernos de clase de los alumnos (F1), las grabaciones en audio de uno de los grupos de debate (F2), y el Diario del Investigador (F3).

4) La información procedente de los documentos escritos y de las transcripciones de audio fue tratada según técnicas de “análisis del contenido” (Krippendorff, 2013) para ser codificadas y convertidas en unidades de información utilizando un sistema de categorías con tres valores (ADP1, ADP2, ADP3) (Tabla 1), y siguiendo una hipótesis de progresión de menor a mayor complejidad. Dentro del Proyecto IRES, las hipótesis de progresión son una propuesta relativa a la posible evolución en la construcción del conocimiento de los alumnos sobre una determinada temática, de tal manera que es posible establecer distintos niveles de formulación de este conocimiento siguiendo una progresión gradual del mismo (García, 1998). En lo que respecta a los aprendizajes procedimentales, estas categorías han sido:

1) La capacidad procedimental para trabajar con problemas: identificar y plantear problemas –pues supone un ejercicio de abstracción y generalización–, proponer hipótesis explicativas, planificar su resolución, manejar y tratar distintas fuentes de información en distintos formatos, construir ideas y argumentos y contrastarlos en el debate gestionando la discrepancia, y finalmente proponer conclusiones fruto de la elaboración personal. Esta problematización del conocimiento supone además un cambio profundo en la concepción del saber, que pasa de ser considerado una mercancía que otorga status y poder a una forma de atribuir sentido a nuestra realidad para comprenderla y participar, como ciudadanos, en su transformación y mejora.

2) La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje es otro metaprocedimiento de gran valor educativo, estrechamente vinculado con la metacognición y con la competencia básica de “aprender a aprender”. Algunas de las características de la metacognición que han sido destacadas han sido: la determinación de objetivos, la auto-observación y la autorregulación que permiten la revisión y el ajuste de la propia actuación, la decisión con respecto a las estrategias a emplear, la planificación y el desarrollo de la actuación, la corrección de posibles desviaciones y la evaluación de la tarea realizada (Siegler & Richard, 1989).

Las unidades de información han sido tratadas en su progresión longitudinal dividiendo el curso en tres momentos para la recogida de datos (correspondientes a las tres unidades didácticas del proyecto, denominadas U1, U2 y U3) y dentro de cada uno de ellas hemos seleccionado una serie de actividades que considerábamos con

potencialidad para ofrecernos informaciones relevantes para nuestra investigación: una actividad inicial de planteamiento de problemas de investigación, una actividad de planificación de la investigación, una actividad de conclusión individual de la investigación, una actividad de debate y discusión y una actividad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sus condicionantes.

Tabla 1

Sistema de categorías e hipótesis de progresión

ADP1	ADP2	ADP3
- Escasa capacidad para plantear problemas que permitan abrir un proceso de investigación escolar	- Formulación de problemas de investigación descriptivos, con escaso grado de abstracción y generalización	- Formulación de problemas de investigación controvertidos con un mayor grado de abstracción y generalización
- La planificación se identifica con la búsqueda de información	- La planificación tiene en cuenta las distintas fases del proceso de investigación y su utilidad	- La planificación sigue un proceso flexible y dinámico, y su finalidad es la resolución de los problemas planteados
- La copia y la repetición sustituye a la elaboración personal y a la argumentación	- Diálogo espontáneo, utilización de informaciones escritas para construir opinión argumentada y mayor grado de simbolización	- Trabajo colaborativo en el grupo de debate
- La reflexión se limita a la queja por las dificultades encontradas y a la observación de lo evidente y perceptible del contexto	- Reflexión centrada en la pertinencia y novedad de las informaciones, recursos y nuevas tareas. Sin referencias todavía a la metodología o al papel del profesor y de los alumnos en el proceso	- Reflexión sobre cómo distintos factores del contexto, de la organización y de las tareas en la escuela se vinculan con la convivencia y con su proceso de aprendizaje.

Elaboración propia.

Finalmente, las 2.903 unidades de información que resultaron de la codificación fueron gestionadas con el programa Atlas.Ti, a fin de obtener una clasificación de las mismas para dar respuesta al problema investigado.

Resultados y discusión

Vamos a centrar la descripción de los resultados de la investigación en la dimensión de los aprendizajes procedimentales, pues consideramos –como dijimos– que el desarrollo de unos procedimientos básicos –a modo de “metaprocedimientos”– constituye un aprendizaje de gran valor desde el punto de vista de la educación para la ciudadanía participativa.

En este sentido, observamos en las tablas (Tabla 2 y 3) y en el gráfico adjunto (Gráfico 1) que en el momento inicial de la intervención (U1) hay un claro predominio (73.57%) de las unidades de información de valor 1 (ADP1), el más cercano al repertorio de habilidades procedimentales de un menor nivel de complejidad. Paralelamente, observamos la ausencia de unidades de información de valor 3 (ADP3), el de mayor nivel de complejidad e incompatible con las conductas y pautas de acción mayoritarias en la escuela. En el momento subsiguiente (U2) observamos una evolución gradual de los aprendizajes procedimentales con un incremento significativo (50%) de las unidades de información de valor 2 (ADP2), la aparición de un porcentaje todavía bajo (1.56%) de unidades de valor 3 (ADP3) y la persistencia de un porcentaje aún considerable (48.43%) de unidades de valor 1 (ADP1). Por último, en el momento final de la intervención (U3) tenemos un predominio (49.16%) de las unidades de valor 3 (ADP3), aunque se muestran pervivencias de valores anteriores (ADP1 y ADP2) (15.08% y 35.75%). En resumen, pensamos que la gráfica muestra evidencias de la posibilidad del enriquecimiento y complejización de los aprendizajes procedimentales de nuestros alumnos, sin bien, la evolución es gradual y dinámica y está marcada por avances, retrocesos y estancamientos.

Tabla 2

Unidades de información ADP en valores absolutos

	U1	U2	U3
ADP1	181	155	27
ADP2	65	160	64
ADP3	0	5	88
TOTAL	246	320	179

Tabla 3

Unidades de información ADP en valores porcentuales

	U1	U2	U3
ADP1	73,57%	48,43%	15,08%
ADP2	26,42%	50%	35,75%
ADP3	0,00%	1,56%	49,16%

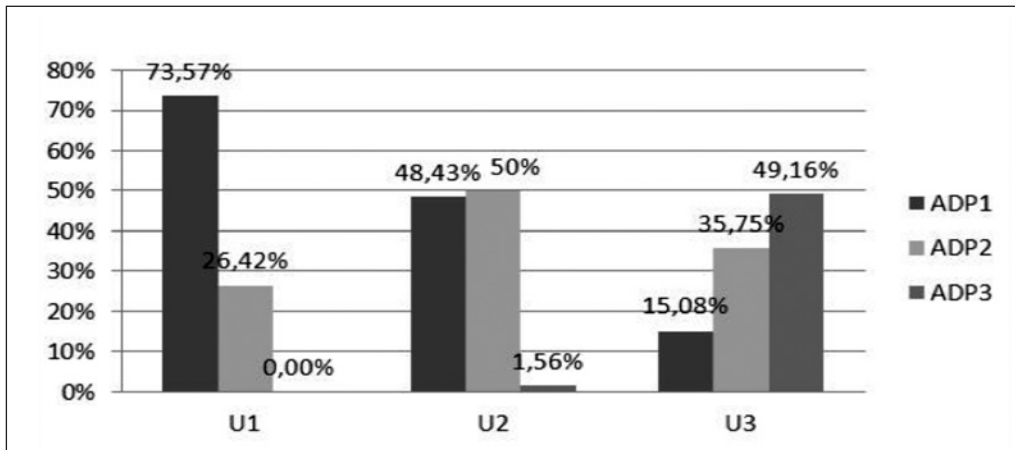


Gráfico 1. Distribución longitudinal de los aprendizajes procedimentales. Elaboración propia.

El estado inicial de los aprendizajes procedimentales

El enfoque del trabajo con problemas se enfrenta, como obstáculos fundamentales de parte de los alumnos, con la tendencia a copiar y memorizar sin comprensión, que hacen muy difícil la argumentación y la elaboración personal; y con una concepción del conocimiento escolar como producto acabado, que proviene de otro (de quien se aprende), que no tiene ninguna utilidad ni responde a objetivos relacionados con el aprendiz, sino simplemente a los requerimientos y expectativas de la cultura escolar, y que muestra un gran arraigo desde su constitución formal en el siglo XIX, como nos han mostrado las investigaciones sobre la sociogénesis de las materias escolares (Goodson, 2000).

En coherencia con esto, en el estado inicial de nuestra intervención, valor 1 de nuestra hipótesis de progresión (ADP1), nuestros alumnos no le encontraban sentido ni utilidad al trabajo con problemas, más bien se sentían desconcertados por la responsabilidad y el esfuerzo de cambio que se les pedía, pues había que resituarse en un nuevo marco de relaciones en el aula. En efecto, la cultura escolar mayoritaria fomenta algo más cómodo: esperar la “respuesta verdadera” que viene del profesor y repetir tareas mecánicas sin sentido personal, esto crea adherencias y servidumbres y termina por instalarse de manera permanente en el repertorio de conductas de los alumnos.

En este sentido las propuestas de problemas de investigación de nuestros alumnos eran tan generales que no presentaban contornos y límites definidos, o bien, en el extremo opuesto, se basaban en una casuística tan concreta que resultaba irrelevante. Otras veces simplemente entrañaban alguna queja o dilema moral pero tampoco permitían abrir un proceso de investigación sobre la temática planteada que permitiese la movilización de informaciones y la diversidad de respuestas argumentadas. En otros casos se planteaba una pregunta típica de las actividades escolares, que se resolvía adjuntando la respuesta verdadera que a menudo aparece en letra negrita en los libros de texto.

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia a escala social]: A[alumno]: “¿Cómo se puede tener la sangre fría de tirar bombas nucleares sin llegar a pensar en la muerte de niños y personas?”. [Cuaderno del alumno].

En cuanto a la planificación, en este estado inicial de las destrezas procedimentales de nuestros alumnos, estuvo centrada en la idea de redactar un informe o “trabajo” al uso, identificando el proceso exclusivamente con la búsqueda y transcripción de informaciones y, a menudo, planeando de manera mimética una secuencia de tareas similar a la que se suele realizar en clase.

[¿Cómo planificamos la investigación de estos problemas?]:

A: “Buscar información de cómo se resuelve un conflicto, proponer e inventar tipos de conflictos, representar distintos tipos de conflictos, buscar conflictos entre países”. [Cuaderno del alumno].

Con respecto al tratamiento de la información, y a la capacidad para argumentar y elaborar conclusiones propias, habíamos pedido a nuestros alumnos que, utilizando las conclusiones escritas, parciales y finales, de los trabajos de investigación, establecieran un debate en grupo. Y, a pesar de las instrucciones de trabajo y de la insistencia del profesor, a menudo se limitaban a leer por turnos, dictando y repitiendo lo que habían escrito previamente en sus cuadernos de clase, mostrando cierta incapacidad para salir del circuito de la repetición y la copia y para acceder a la elaboración propia y a la capacidad para argumentar y construir opinión.

P[rofesor]: “Pero, un momento, no se trata de leer lo que cada uno tiene puesto.

A1: No, si, si primero lo leemos pero luego lo ponemos en común.

P: Ah, vale, vale (...) y luego lo debatís.

A2: Ya, ya, después nos ponemos de acuerdo”. [Grabación de audio de un grupo de debate].

Por tanto, en este primer nivel de los aprendizajes procedimentales, y en coherencia con lo anterior, abundaron las conductas de repetición de lo escrito, o de adición de partes, en detrimento de su utilización en la dinámica del debate. Nuestros alumnos no contrastaban opiniones, entendían que debatir es sinónimo de “ponerse de acuerdo”, pues la evitación del conflicto y la discrepancia es lo propio de la cultura escolar. En este sentido, mostraban un apego a la cultura escrita y a los “deberes” de clase que les impedía el diálogo fluido y la argumentación. Desde luego, tampoco concebían que tras la conclusión fuese posible ni pertinente formular nuevos problemas de investigación que permitiesen continuar el proceso, pues pensaban en un modelo de conclusión cerrada, fruto de un conocimiento acabado.

Cuando pedimos a nuestros alumnos que reflexionasen sobre la nueva manera de trabajar basada en el planteamiento y resolución de problemas, y sobre cómo construían sus ideas, observamos, en el valor 1 de la hipótesis de progresión, que no había reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, o bien ésta era muy simplificadora.

A partir de aquí se progresaba hacia una reflexión incipiente que se centraba en lo más evidente: la pertinencia de las informaciones, la utilización de recursos nuevos más atractivos y la valoración de las nuevas tareas. Se recreaban en la novedad del método, en la oportunidad que brindaba para opinar, y se realizaban observaciones con respecto a los “fallos” que se cometían en la realización de las tareas; pero no había ninguna referencia a los contenidos, a la metodología, ni al nuevo papel que desempeñaba el profesor y ellos mismos en el proceso, ni a la relación de todo esto con los aprendizajes.

Con respecto a las reflexiones sobre la influencia del contexto escolar y sobre cómo las relaciones y las contingencias materiales y de espacio y tiempo influían en la convivencia y en los procesos de aprendizaje en la escuela, sólo alcanzaban a percibir lo evidente. Observaban la falta de espacios y se quejaban de la sobrecarga de los horarios y de otras deficiencias, pero no las vinculaban con los comportamientos de las personas ni con los objetivos de la institución escolar, y no las concebían como condicionantes de los aprendizajes y de las relaciones de convivencia.

La progresión de los aprendizajes en la dimensión procedimental

Creemos que el elemento clave en la progresión de los aprendizajes (valores ADP2 y ADP3 de nuestra hipótesis de progresión), fue la ruptura con el imaginario de las repeticiones, propiciado por la adopción, por parte del profesor, de un estilo menos explicativo y más “deconstructor”, que a través de interrogantes cortaba las inercias e invitaba a la reflexión y a la construcción de la propia opinión:

A1: “El que tiene más (...) más (...) el que tiene ahí que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor.

P: ¿Eso es lo que creemos que es mejor? (...) [silencio]... eso es lo que nos han dicho aquí pero, ¿qué pensáis?, aquí entre nosotros, sin que se entere nadie.

A4: que podríamos hacerlo nosotros mismos, ¿no? (...)”. [Grabación de audio de un grupo de debate]

Este tipo de intervenciones favorecía una cierta liberación de las ataduras del conformismo paralizante relacionado con el sesgo confirmatorio de las ideas –“lo que se hace aquí”, “lo que nos han dicho que hagamos aquí”, etc.–, y progresivamente permitía que el diálogo se hiciera más dinámico, fluido y espontáneo, y aparecieran ideas nuevas con las que cada uno alimentaba el proceso de argumentación.

Consideramos, pues, un elemento fundamental de la progresión, en esta dimensión del trabajo con problemas, el paso de la inercia de la repetición de tareas, siguiendo el formato de copia y de mínima interacción en los debates –trabajo aditivo sin contraste de ideas–, como forma de evitar los conflictos y la discrepancia, al diálogo espontáneo, utilizando las informaciones escritas para construir opinión argumentada y acceder a un mayor grado de simbolización.

En la medida en que esto ocurría, los debates se dinamizaban y el planteamiento de problemas comenzaba a tener sentido, pues éstos conectaban con intereses y curio-

sidades sentidas por los alumnos, eran relevantes, permitían movilizar informaciones pertinentes para construir una respuesta que cuestionaba una parcela de la realidad o del saber, y daban cierto juego para iniciar un proceso de investigación abierto. De esta forma, cuando planteaban un dilema, éste apuntaba a una verdadera problemática que permitía formular hipótesis de trabajo y que podía tener distintas respuestas argumentadas. La progresión continuó con la formulación de problemas que ya no eran meramente descriptivos, no se trataba de indagar en las características de un fenómeno, sino que implicaban un mayor grado de abstracción y generalización, y además eran problemas controvertidos o candentes. En relación con el polémico tema de la energía nuclear:

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia a escala social]: A: “¿Por qué España no posee armas nucleares?, ¿sería mejor tenerlas? [Cuaderno del alumno]

La planificación tenía ahora en cuenta las distintas fases del proceso de investigación y su utilidad. La búsqueda de información ya no era el objetivo único, sino un elemento más, y su tratamiento una fase más, dentro de un proceso. Las hipótesis iniciales se entendían como una opinión que serviría, tras la conclusión final, para comparar y comprobar lo que habíamos aprendido. La planificación de la investigación incluía el trabajo colaborativo en equipo y las puestas en común en las que “cada uno encontraba algo diferente”.

[Planificación]: A1: “Lo primero sería saber lo que vamos a estudiar; proponer preguntas que traten sobre el tema; responderlas sin conocimiento, con respuesta personal; buscar información sobre el tema; volver a responder las preguntas con conocimientos más avanzados, profundizar; averiguar lo que has aprendido del problema de investigación. Yo creo que lo de responder a las preguntas sin conocimientos (respuesta personal, lo que tú piensas en el momento de la pregunta) está muy bien porque cuando buscas información y adquieres conocimientos del tema te das cuenta de los errores que tenías y que no son como tu creías. Todos los pasos son importantes, buscar información es muy importante porque enriquece mucho nuestros conocimientos sobre el tema. Las hipótesis finales tienen que ser más elaboradas y complejas que las primeras y darse cuenta de lo aprendido en el problema de investigación”. [Cuaderno del alumno].

El proceso de investigación ya no consistía en un listado de pasos a seguir sino que se constituía en un discurso con un hilo conductor que denotaba la comprensión del proceso de investigación e incluía la reflexión sobre lo que se aprende y cómo se aprende. La planificación seguía un proceso flexible y dinámico, comprendiendo realmente su sentido y utilidad y la finalidad última de la resolución de los problemas planteados, a los que se respondía en las conclusiones con la construcción de respuestas argumentadas con sentido personal.

Con respecto a las reflexiones sobre el contexto escolar y su influencia en los procesos de aprendizaje, observamos un paso más en la progresión cuando realizamos actividades relacionadas con la investigación acerca de cómo se gestiona el conflicto y la convivencia en una organización, y concretamente en la institución escolar. Los alumnos tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre cómo distintos factores del contexto, de la organización y de las tareas en la escuela, se vinculaban con la convivencia y con su proceso de aprendizaje.

Ya no se trataba de una mera queja por las deficiencias de las instalaciones, o por lo inadecuado de los espacios y los tiempos, ahora eran capaces de vincular los contextos espaciales y temporales con las relaciones entre las personas y los comportamientos, y esto suponía cierta reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Cuando manejaban documentos para conocer la organización y los procedimientos de funcionamiento de su propia escuela tomaban conciencia de la diferencia entre lo declarativo y lo real, entre el contenido manifiesto de la institución y el contenido oculto o latente. Así pues, adoptaban una posición crítica, utilizando los conceptos aprendidos y tomando conciencia de la complejidad de las relaciones, analizando las entrevistas hechas a los profesores y reflexionando sobre las incoherencias entre los documentos organizativos y curriculares y los procedimientos y prácticas diarias.

Con respecto a esto, opinaban que los mecanismos de participación establecidos no funcionaban en la práctica, los derechos existían sólo en el papel y no se apreciaban las ideas de los alumnos. Algunas de estas cuestiones se ponían de manifiesto en los cuestionarios que diseñaron los alumnos para entrevistar a los profesores, así como en el análisis y reflexión sobre las respuestas.

A: “¿Cómo participamos en esta institución?, ¿Participamos de verdad?, ¿Quién controla las acciones del director?, ¿Qué funciones desempeña el Consejo Escolar?, ¿Cómo podrían participar los padres en la vida del centro?, ¿Cómo se gestionan los conflictos del centro?”. [Cuaderno del alumno].

Esto implicaba una mayor reflexión sobre la convivencia en la escuela y ésta era inseparable de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, poniendo de manifiesto que eran conscientes de que, aunque había unos procedimientos de participación establecidos, en la práctica a menudo eran un mero formalismo, la convivencia en la escuela no contemplaba la participación efectiva de los alumnos.

En la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, también se distinguía el papel de las partes (aprendiz-experto), los factores implicados (contenidos, metodología) y la complejidad de las relaciones. La metarreflexión tenía en cuenta el valor de las propias ideas y opiniones, y su cambio y evolución, demandando mayor participación en el propio proceso de aprendizaje. En cuanto a las metodologías y a los contenidos, ponían en cuestión su relevancia y criticaban un modelo basado exclusivamente en la memorización sin sentido de cosas que no consideraban útiles para su futuro.

Según ellos, la metáfora de la cárcel, que utilizaban continuamente, no sólo tenía que ver con espacios claustrofóbicos y con prohibiciones, sino también con las cosas que se hacen y cómo se hacen, con la falta de libertad, no sólo para moverse, también

para opinar y pensar. En este sentido reclamaban unos nuevos contenidos, desde una concepción más compleja de lo que se debería enseñar en la escuela:

[La Escuela que queremos]: A: "Lo que estudiamos en la escuela y cómo lo hacemos: Que las clases sean más amenas y participativas, prácticas, divertidas y menos rutinarias y que los alumnos colaboren (...)". [Cuaderno del alumno]

En definitiva, constatamos el paso de una concepción sobre el propio aprendizaje en la que predominaba la queja estéril por las deficiencias y los abusos a una reflexión más compleja, elaborada y simbólica, que tenía en cuenta distintos factores implicados en los procesos de aprendizaje. Y sobre todo aparecían propuestas en positivo para una escuela con actividades menos rutinarias y más participativas, donde "se nos tenga en cuenta en las decisiones que están relacionadas con nosotros".

Conclusiones

Finalmente, todo esto nos lleva a postular que la experimentación de un ámbito de investigación escolar sobre "El conflicto y la convivencia" contribuye en la práctica al aprendizaje de los alumnos, pues, aunque éste está condicionado por las representaciones sociales del alumnado y por la cultura escolar mayoritaria, son posibles reestructuraciones que den lugar a procesos de aprendizaje, entendiendo éstos como el enriquecimiento de los conocimientos previos (García Pérez, 2007).

Esta forma de trabajar revela, por tanto, potencialidades para educar en la ciudadanía participativa, pues desarrolla las destrezas relacionadas con la identificación y formulación de problemas sociales y su resolución, con la gestión del conflicto y la discrepancia en el trabajo en equipo, y con la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje, que puede hacer realidad la tan citada competencia de "aprender a aprender", o lo que es lo mismo, la capacidad para seguir aprendiendo toda la vida.

En este sentido, confirmamos –en la línea de otras investigaciones–, como las revisadas por Fernández et al. (2006), o las realizadas en el marco del Proyecto IRES, que el modelo didáctico de aprendizaje basado en problemas, o de investigación en la escuela, (García Pérez, 2007) ofrece una alternativa válida para promover la reflexión, el debate y la construcción de conocimiento –con significado y sentido personal– sobre los fenómenos sociales. En esta alternativa, los conocimientos de los alumnos constituyen un referente fundamental para el ajuste de la intervención educativa según una determinada hipótesis de progresión de dicho conocimiento. Esto ha supuesto trabajar –en el proceso de investigación– en la construcción de un sistema de categorías metadisciplinarias generales, en nuestro caso de unos metaprocedimientos, que funcionan como un andamiaje capaz de estructurar y organizar la comprensión de los fenómenos sociales y las actitudes y las habilidades procedimentales, propiciando un enriquecimiento y complejización del conocimiento de los alumnos (García Pérez, 2007).

Referencias

- Canal, M., Costa, D., & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla, España: Díada.
- Clark, P. (2013). Clio in the curriculum: Vindicated at last. *Canadian Issues*, (Summer), 42-46.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. New York (NY), Estados Unidos: Routledge.
- Danish Ministry of Education (2008). *Executive Order on Upper Secondary School Leaving Examination*. Recuperado de <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120566>
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Fernández Martínez, M., García Sánchez, J. N., De Caso, A., Fidalgo, R., & Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: Revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- García, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla, España: Díada.
- García Pérez, F. F. (2007). El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. En R. M. Ávila, R. Ruiz, E. López Atxurra, & E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 481-498). Bilbao, España: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García, F. F., & De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 270(nº extra 12), 122.
- Gil, D., & Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 31-53.
- González Cascón, E., De Juan, M. D., Parra Azor, J. F., Sarabia Sánchez, F. J., & Kanther, A. (2010). Aprendizaje autorregulado: Antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 171-194.
- González Ramírez, T., & Correa Gutiérrez, S. (2006). Criterios e indicadores para la evaluación de procedimientos en el programa Ciencia y Tecnología para niños. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 239-260.
- González Cascón, E., De Juan, M. D., Parra Azor, J. F., Sarabia Sánchez, F. J., & Kanther, A. (2010). Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 171-194.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona, España: Octaedro.
- Heiman, G. W. (2011). *Basic statistics for the behavioral sciences* (6ª ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Hermann, R. S. (2008). Evolution as a controversial issue: A review of instructional approaches. *Science and Education*, 17(8-9), 1011-1032.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in Science Education: An overview. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 3-28). Berlín, Alemania: Springer.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Los Angeles (CA), Estados Unidos / Londres, Inglaterra: Sage.
- McCoy, L. P. (Ed.) (2013). *Studies in teaching 2013. Research Digest. Action research projects presented at Annual Research Forum*. Winston-Salem (NC), Estados Unidos: Wake Forest University.
- Millar, R. (1997). Science education for democracy: What can the school curriculum achieve. In R. Levinson & J. Thomas (Eds.), *Science today: Problem or crisis?* (pp. 87-101). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Monereo, C. (Coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona, España: Graó.
- Nielsen, J. A. (2009). Structuring students' critical discussions through processes of decision-making on socio-scientific controversies. *Revista de Estudio Universitarios*, 35, 139-165.
- Navarro, E., & De Alba, N. (2011). El aprendizaje de la historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en la Escuela*, 75, 21-34.
- Oolbekkink-Marchand, H. M., Steen, J. van der, & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: Impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139. doi: 10.1080/09650792.2013.854175
- Parker, W. C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. En L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 65-80). Nueva York (NY), Estados Unidos/Londres, Inglaterra: Routledge.
- Pineda-Alfonso, J. A., & García-Pérez, F. F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 29-36.
- Qualification and Curriculum Authority (QUA) (2006). *Key stage 4: Programme of study for science from 2006*. Recuperado de http://www.qca.org.uk/downloads/10340_science_prog_of_study_from2006_ks4.pdf
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teacher historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Vancouver, Canadá: Pacific Educational Press.
- Siegler, R. S., & Richards, D. D. (1989). El desarrollo de la inteligencia. In R. J. Sternberg (Ed.), *Inteligencia humana: Evolución y desarrollo de la inteligencia* (Vol. 4). Barcelona, España: Paidós.
- Stradling, R. (1984). Controversial issues in the curriculum. In R. Stradling, M. Noctor & B. Baines (Eds.), *Teaching controversial issues*. Melbourne, Australia: Edward Arnold.
- Young, M., Commings, E., & Kington, C. (2002). *Global citizenship: The handbook for Primary Teaching*. Cambridge, Inglaterra: Chris Kington Publishing.

Fecha de recepción: 08/10/2014.

Fecha de revisión: 10/10/2014.

Fecha de aceptación: 21/03/2015.

Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas

Students' perceptions of developing of competences through different innovative methodologies

Patricia Robledo, Raquel Fidalgo, Olga Arias y M^a Lourdes Álvarez
Universidad de León

Resumen

El objetivo del estudio es analizar comparativamente la percepción del alumnado sobre la influencia diferencial que cinco métodos de enseñanza aprendizaje activos (aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, estudio compartido, estudio dirigido y método de expertos) tienen en el desarrollo de competencias instrumentales, sistémicas y personales. Participaron 280 estudiantes de Educación de la Universidad de León, quienes recibieron sus temarios siguiendo las metodologías activas analizadas. Tras la aplicación de cada metodología se administró el Cuestionario de evaluación de competencias generales que evalúa el grado en que el alumnado cree haber desarrollado las competencias. Los resultados señalan que el aprendizaje basado en problemas favorece un mayor desarrollo de competencias que el resto de metodologías. El estudio compartido es el método con menor capacidad para estimular el desarrollo de competencias metodológicas, lingüísticas, de trabajo en equipo, compromiso ético y liderazgo. Se analizan y discuten los resultados, sus implicaciones y limitaciones.

Palabras clave: competencias, educación superior, innovación, metodologías activas.

Abstract

The aim of this study was to analyze students' perception about the influence that five active teaching-learning methodologies (problem based learning, case study, collaborative study, expert and guided study) have on the development of competences (instrumental, systemic and personal). 280 students enrolled in the Faculty of Education at the University of León took part in this study. They studied different subject-matters following each of the active teaching-learning methodologies. The Assessment Questionnaire of General Competences was administered after each methodology in order to assess to what extent students believed they had developed their competences. The findings indicated that the problem based learning methodology promotes greater development of competences than the other ones. Collaborative study is the methodology least capable of promoting the development of the following competences: methodological, linguistics, teamwork, ethical commitment and leadership. The main findings, their implications and limitations are discussed.

Keywords: competences, higher education, active methodologies, innovation.

Introducción

El modelo de Educación Superior imperante en Europa tras la instauración de los parámetros determinados por el Espacio Europeo de Educación Superior se centra en el alumnado como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje y apoya el fomento y desarrollo en éste de competencias profesionales que faciliten sus posibilidades de empleo, su movilidad laboral y el desarrollo de una capacidad de aprendizaje autónomo, a lo largo de toda la vida, que le permita hacer frente a las cambiantes demandas y necesidades que la actual sociedad del conocimiento plantea (Arias y Fidalgo, 2013; Boni y Lozano, 2007; Riesco, 2008). De este modo, la renovación del diseño metodológico a nivel universitario, con la consiguiente introducción de metodologías activas que supongan una implicación más activa de los estudiantes en su proceso formativo, constituye uno de los pilares fundamentales del cambio de paradigma que da forma al modelo educativo instaurado a raíz de la reforma universitaria (Álvarez, González, Alonso, y Arias, 2014; Olmedo, 2013).

Las metodologías activas se fundamentan en que el alumno, guiado por el profesor, asuma una mayor responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje, posibilitando con ello que su aprendizaje sea más eficaz y se apoye en la adquisición de competencias relacionadas, no sólo con el saber conceptual, sino también con el saber hacer, relativo a la aplicación práctica del conocimiento, y el saber ser, referido a la asunción de unas actitudes inter e intrapersonales óptimas para el desempeño académico y profesional (Arias y Fidalgo, 2013; Fernández, 2006). No en vano, otra de las consecuencias derivadas de los principios de la reforma universitaria ha sido la asunción del término competencia para definir los objetivos de aprendizaje que el alumnado debe alcanzar. En este sentido, existe cierto consenso en asumir la necesidad de desarrollar, además de las competencias específicas, propias de cada ámbito profesional, ciertas competencias generales o transversales, entendidas como un saber complejo que incluye un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que avalan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente y que, a su

vez, describen aquello que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003). Estas competencias son independientes del área de estudio y se pueden diferenciar en: i) instrumentales, que incluyen habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; ii) personales, relacionadas con las capacidades individuales y las destrezas sociales; iii) sistémicas, referidas a las destrezas que conciernen a los sistemas como totalidad, incluyendo la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas (Oliveros, 2006; Rodríguez, 2007).

Ante esta realidad, los docentes universitarios se han enfrentado a la necesidad de realizar un replanteamiento metodológico en cuanto a la forma de impartir sus materias, fomentando, frente a la enseñanza tradicional, la incorporación en las aulas de metodologías activas que potencien el aprendizaje autónomo y el desarrollo competencial del alumnado (De los Cobos, Gómez, Gómez, Pérez, y Gómez, 2011; García y Pareja, 2008; Ontoria, 2004; Zabalza, 2011).

En esta línea de innovación docente, han surgido numerosas metodologías activas (Arias y Fidalgo, 2013; De Miguel, 2005) cuya eficacia individual para el desarrollo de competencias en el alumnado ha sido contrastada y verificada frente a enfoques tradicionales en diferentes investigaciones (Mingorance y Calvo, 2013; Morla y Arias, 2013b; Olivares y Fidalgo, 2013); si bien, cabe preguntarse por la eficacia diferencial de unas metodologías activas frente a otras, cuestión que constituye el núcleo de interés fundamental del presente estudio. En él se analiza, desde la perspectiva del alumnado, el potencial diferencial de diversas metodologías activas para favorecer el desarrollo de las competencias transversales. Así, su *objetivo* es analizar la percepción de los universitarios sobre la influencia diferencial que cinco métodos activos de enseñanza aprendizaje, como son: el aprendizaje basado en problemas (en adelante ABP), el estudio de casos, el estudio compartido, el estudio dirigido y el método de expertos, tienen en el desarrollo de competencias transversales instrumentales, sistémicas y personales. Se espera, a modo de *hipótesis*, que unos métodos muestren más eficacia que otros para potenciar el desarrollo de competencias en los universitarios y con ello identificar aquellas metodologías que resultan más eficaces y funcionales en este sentido.

Método

Muestra

La muestra, obtenida a partir de un proceso de muestreo no probabilístico intencional, la formaron un total de 280 estudiantes de Educación, de los cuales 216 eran mujeres y 64 eran hombres. De ellos, 79 cursaban primer curso, 161 segundo y 40 tercer curso. Sus edades oscilaban entre los 18 y los 46 años, siendo la edad media de 21,5 años (DT = 3,35). Todos ellos recibieron los temarios de varias de sus asignaturas (Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar, Aprendizaje y Desarrollo Motor, Bases Psicológicas de la Educación Especial y Deficiencia Motórica), implementadas por dos profesoras del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, siguiendo las diferentes metodologías activas objeto de análisis.

Variables e instrumentos

La variable independiente del estudio ha sido el tipo de metodología activa implementada, variable de tipo cualitativo que ha tomado cinco niveles, correspondientes con las cinco metodologías analizadas. Por su parte, las variables dependientes han sido las medidas cuantitativas de competencias instrumentales, sistémicas y personales obtenidas a través del *Cuestionario de evaluación de competencias generales* (Arias, Rodríguez, Álvarez, y Fidalgo, 2013).

Este cuestionario, de 69 ítems, evalúa la percepción del alumnado sobre el grado en que las metodologías de enseñanza-aprendizaje influyen en el desarrollo de 23 competencias trasversales (ver Tabla 1) distribuidas en: i) instrumentales, suponen la combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que permiten la competencia profesional; son consideradas herramientas para obtener un determinado fin; ii) sistémicas, implican destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema; requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad para comprender cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo; iii) personales, suponen la capacidad para expresar los propios sentimientos y emociones, así como la habilidad para mostrar comprensión hacia los demás (González y Wagenaar, 2003; Villa y Poblete, 2007).

Tabla 1

Competencias valoradas mediante el cuestionario

<i>Instrumentales</i>	<i>Sistémicas</i>	<i>Personales</i>
Comunicación oral y escrita en lengua materna.	Creatividad.	Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad.
Capacidad organización-planificación.	Adaptación a nuevas situaciones.	Habilidades en relaciones interpersonales.
Capacidad de análisis y síntesis.	Aprendizaje autónomo.	Trabajo en equipo.
Resolución de problemas.	Iniciativa espíritu emprendedor.	Compromiso ético.
Toma de decisiones.	Motivación por la calidad.	Razonamiento crítico.
Conocimiento de una lengua extranjera.	Sensibilidad hacia temas medioambientales.	Trabajo en equipo carácter interdisciplinar.
Capacidad de gestión de la información.	Conocimiento de otras culturas y costumbres.	Trabajo en un contexto internacional.
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	Liderazgo	

El cuestionario, que muestra adecuada validez y fiabilidad (Arias, et al., 2013), obteniéndose para esta investigación un alfa de Cronbach de .97, cuenta con tres ítems para evaluar cada una de las 23 competencias y ofrece dos tipos de puntuaciones. Por

un lado, ofrece una puntuación para cada competencia individual, resultado de la suma de las respuestas a los tres ítems que operativizan esa competencia. Por el otro lado, posibilita obtener una valoración específica para cada uno de los tres tipos de competencias genéricas, de modo que permite obtener un subtotal de competencias instrumentales, otro de sistémicas y un tercero de personales; para ello simplemente hay que sumar las respuestas dadas por los participantes a los ítems que conforman cada subescala. Cada ítem de respuesta cerrada está enunciado en la forma “*En qué medida esta metodología ha favorecido mi capacidad para...*”; oscilando la escala de respuesta de 1 (mínimo grado de desarrollo) al 9 (máximo desarrollo).

Procedimiento

La primera fase del estudio consistió en la formación del profesorado implicado en el mismo (dos profesoras) en torno a las diferentes metodologías activas, a través de diferentes cursos formativos y revisiones de la literatura. En segundo lugar, se consensuaron los criterios y procedimientos instruccionales a seguir en cada metodología. Se concretaron la temporalización, las fases y temas de aplicación de cada método, los procedimientos de evaluación y los materiales a emplear. Ambas fases constituyeron un método de control del tratamiento, al asegurar que las dos profesoras implicadas en el estudio conocían cada método en profundidad, así como su secuencia instruccional y, en consecuencia, que ambas los aplicaban de la misma manera.

En línea con esto, hay que destacar que todas las metodologías estudiadas, si bien compartían su naturaleza activa e innovadora, variaban en función del grado de importancia o énfasis dado a dimensiones como: el desarrollo de conocimientos previos por parte del profesorado, la autonomía del alumnado, la naturaleza teórica y práctica del contenido trabajado, el andamiaje o guía del profesorado, o la propia secuencia instruccional seguida en la metodología. Seguidamente se resume cada metodología en base a la descripción de las mismas ofrecidas por De Miguel (2005).

El ABP es un método que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos (McGrath, 2002). A partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo de búsqueda de soluciones a través del trabajo en grupos tutorizados, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos específicos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles para el ámbito profesional. La secuencia instruccional parte de la presentación del problema real ligado a la práctica profesional específica de la titulación. Posteriormente, se identifican los puntos clave dentro del problema, se analizan y discuten, utilizando para ello los conocimientos previos de los alumnos del grupo. Tras esto se realiza una distribución de las tareas a realizar entre los componentes del grupo y se inicia una preparación autónoma por parte del alumnado de sus partes correspondientes, la cual finaliza con la elaboración de un informe resumen de cada trabajo individual destinado al resto de miembros del grupo. En la siguiente fase, a la luz de los nuevos conocimientos adquiridos, el grupo discute y enfoca de nuevo el problema inicial y reelaboran la solución (Morla y Arias, 2013a).

El método de casos (CAS) parte del estudio en profundidad de casos concretos ligados al ámbito de especialización en los que tiene que aplicarse la fundamentación teórica previamente trabajada. El proceso instruccional seguido, parte de una explicación previa del profesorado de los fundamentos teóricos de la unidad temática a desarrollar, que garantice los conocimientos previos necesarios para abordar el estudio del caso que se presenta a continuación. A partir de esta presentación, en grupos de trabajo, se determinan los aspectos básicos a analizar, identificando los puntos más importantes del caso y relacionándolos con los fundamentos teóricos que ayuden a su comprensión y resolución. A partir de dicho análisis, cada grupo desarrolla posibles soluciones y piensa en diferentes alternativas de solución, elaborando argumentos a favor o en contra de cada una de las propuestas de resolución seleccionadas. Finalmente, se toman decisiones de equipo, negociando y concretando la propuesta estimada por el grupo como más relevante, y se aplica a la resolución del caso a través del desarrollo de una estrategia que permita llevar a la práctica dicha solución y sus posibles consecuencias (Morla y Arias, 2013c).

El método de expertos (EXP) parte de la asunción de que es el propio alumno el que debe asumir el rol de profesor y experto en un campo para la formación del resto de sus compañeros de grupo en el ámbito de especialización. La secuencia de instrucción parte del diseño y secuenciación del tema a preparar en los correspondientes subtemas que serán objeto de formación de cada experto. Posteriormente, de forma individual, cada alumno trabaja autónoma e independientemente su subtema, elaborando un informe sobre él. A continuación, se realiza un seminario de expertos en el que todos los expertos de cada subtema, analizan y revisan sus propuestas, contando para ello con el asesoramiento del profesorado. Finalmente, cada uno de los expertos vuelve a su grupo de origen y asume la responsabilidad de impartir los contenidos en los que se ha formado como experto al resto del grupo.

El método de estudio compartido (ECO) parte de la exposición de los conocimientos previos del tema por parte del profesor, combinada con la resolución de pequeñas actividades, ejemplos y casos que demandan la puesta en práctica de los contenidos teóricos. El proceso de análisis y resolución de las actividades y ejemplos propuestos, en primer lugar, se realiza en pequeños grupos de trabajo del alumnado, para posteriormente realizarse una puesta en gran grupo para la corrección de errores y reflexión sobre los resultados. Finalmente, para consolidar el aprendizaje realizado, nuevamente de forma grupal se plantean diferentes actividades y ejercicios de repaso y consolidación, de los cuales se entrega un informe final al profesorado.

El método de estudio dirigido (EDI) parte de la presentación de la una guía didáctica del tema por parte del profesorado, en la que se describen los objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación y fuentes bibliográficas para su preparación. El alumnado de forma individual e independiente es el encargado de asumir la preparación del tema con el apoyo de la guía; es el encargado de monitorizar y autorregular su proceso de aprendizaje.

Posteriormente, a lo largo del curso académico, se comenzó con la implementación de las metodologías activas en las diferentes materias. El tiempo de aplicación promedio de cada método, en relación con cada tema, fue de aproximadamente tres sesiones de clase presencial, de una hora de duración cada una de ellas, más tres horas de trabajo

independiente del alumno fuera del aula. En línea con esto, otro método de control empleado para garantizar la fidelidad en la aplicación de las metodologías, además de las sesiones iniciales de formación del profesorado y ajuste de los métodos a las materias, fue la celebración de sesiones de seguimiento continuado. Éstas sirvieron para analizar la adecuada implementación de los métodos, discutir los problemas e inconvenientes en su aplicación y realizar el seguimiento de los informes de resultados de aprendizaje del alumnado.

Tras la implementación de cada metodología, personal ajeno a la docencia aplicaba el cuestionario de competencias. Este ha sido otro método de control empleado en la investigación, orientado a que las respuestas de los alumnos al cuestionario de competencias no estuvieran mediatizados por la presencia del profesor.

Por último, se informatizaron los datos y se realizaron los análisis estadísticos oportunos mediante el paquete estadístico SPSS.

Resultados

El estudio sigue un diseño cuasi-experimental con postest único y grupo único. Se realizó un análisis multivariado de la varianza tomando como factor fijo el tipo de metodologías activas aplicadas y como variables dependientes las medidas de competencias obtenidas a través del cuestionario. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes metodologías activas [$F(92, 3592) = 8.214, p < .001, \eta^2 = .172$]. En la Tabla 2 se recogen aquellas competencias en las cuáles se obtuvieron las diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de metodología activa.

Por su parte, en la Tabla 3 se recogen los resultados de los *contrastos post hoc*, los cuales evidencian que el ABP es el método con mayor potencial para estimular el desarrollo de competencias en los alumnos, con las únicas excepciones de las competencias *conocimiento de otras culturas y costumbres* y *trabajo en contexto internacional* en las que la metodología más efectiva ha sido el estudio dirigido.

En cuanto a las diferencias entre el resto de metodologías activas, los análisis *post hoc* ofrecieron los siguientes resultados.

Atendiendo en primer lugar a las competencias instrumentales, el alumnado juzgó que la metodología estudio dirigido influyó en mayor medida que otras metodologías en el desarrollo de tres competencias: *capacidad de organización y planificación* ($M_{\text{EDI}} = 20.33$ vs., $M_{\text{CAS}} = 18.45, p = .003$), *capacidad de gestión* ($M_{\text{EDI}} = 20.75$ vs. $M_{\text{EXP}} = 17.80, p = .001$; vs. $M_{\text{CAS}} = 17.16, p = .001$; vs. $M_{\text{ECO}} = 18.32, p = .001$) y *conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio* ($M_{\text{EDI}} = 17.98$ vs. $M_{\text{CAS}} = 13.61, p = .001$; vs. $M_{\text{EXP}} = 13.90, p = .001$). A su vez, en el total de competencias instrumentales potenció un desarrollo significativamente mayor que el método de casos ($M_{\text{EDI}} = 138.4$ vs., $M_{\text{CAS}} = 126.8, p = .006$). Por otra parte, el alumnado juzgó que el método de expertos influyó en mayor medida que los métodos de estudio dirigido y compartido en el desarrollo de la competencia de *comunicación oral y escrita* ($M_{\text{EXP}} = 18.45$ vs. $M_{\text{ECO}} = 16.32, p = .005$; vs. $M_{\text{EDI}} = 16.19, p = .002$). El estudio compartido favoreció, en mayor medida que el método de casos, la competencia *conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio* ($M_{\text{ECO}} = 16.26$ vs. $M_{\text{CAS}} = 13.61, p = .013$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y resultados estadísticamente significativos del análisis MANOVA

	ABP		CAS		EXP		ECO		EDI		F	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Total instrumentales	143.1	23.22	126.8	28.32	129.5	29.55	130.6	29.73	138.4	28.04	15.0	<.001	.061
Comunicación oral escrita	19.16	4.15	17.65	4.37	18.45	4.68	16.32	4.77	16.19	4.66	14.66	<.001	.059
Organización planificación	20.81	3.58	18.45	4.35	19.54	4.38	19.75	4.31	20.33	4.49	11.78	<.001	.048
Análisis y síntesis	19.99	5.49	17.76	4.01	18.51	4.12	18.32	4.14	18.63	4.08	8.79	<.001	.037
Resolución de problemas	19.08	3.59	17.61	4.31	17.30	4.67	17.12	4.50	18.02	4.50	7.80	<.001	.033
Toma de decisiones	19.50	3.89	18.09	4.52	18.27	5.03	18.21	4.82	19.34	4.61	4.81	<.001	.020
Gestión información	19.93	3.66	17.16	4.84	17.80	4.61	18.32	4.55	20.75	3.96	22.43	<.001	.088
Conocimiento informática	18.04	5.71	13.61	7.43	13.90	6.91	16.26	6.70	17.98	6.21	21.99	<.001	.086
Total sistémicas	139.5	24.47	122.9	29.30	126.7	32.60	126.2	31.33	133.0	31.55	12.9	<.001	.053
Creatividad	19.12	3.94	16.35	5.08	16.97	5.17	16.68	5.10	17.70	5.09	13.63	<.001	.055
Adaptación situaciones	19.05	4.07	17.55	4.83	17.29	5.60	18.09	5.03	18.63	4.95	5.14	<.001	.022
Aprendizaje autónomo	20.78	3.36	18.38	4.45	19.36	4.21	19.79	4.41	21.03	3.96	15.36	<.001	.062
Iniciativa-emprendedor	20.07	4.44	17.87	4.77	18.01	5.64	18.14	5.41	18.83	5.68	8.32	<.001	.035
Motivación por la calidad	21.55	3.12	19.52	4.29	20.12	3.34	20.20	4.40	20.47	4.13	9.67	<.001	.040
Sensibilidad ambiental	10.60	6.53	8.52	6.25	8.27	6.51	8.53	6.25	9.20	6.60	5.37	<.001	.023
Conocimientos culturas	10.38	4.70	9.02	4.91	9.29	4.68	10.03	4.99	12.81	6.04	12.75	<.001	.052
Liderazgo	17.95	4.92	15.76	5.58	17.40	5.55	14.75	5.28	14.37	5.48	15.54	<.001	.063
Total Personales	127.6	21.89	113.4	26.05	117.5	24.64	108.7	28.51	111.7	30.61	18.2	<.001	.073
Reconocer diversidad	19.74	4.00	17.78	4.21	18.22	4.49	16.17	5.16	16.57	5.19	19.33	<.001	.077
Habilidad interpersonal	19.13	4.33	16.99	5.10	17.46	5.34	16.33	5.88	16.00	5.69	12.26	<.001	.050
Trabajo en equipo	22.42	3.29	20.47	4.31	22.06	4.04	16.32	6.15	15.43	6.67	74.96	<.001	.244
Compromiso ético	19.99	4.76	17.53	4.34	18.79	3.90	16.43	4.50	15.96	4.76	25.66	<.001	.100
Equipo interdisciplinar	17.87	4.37	15.60	4.94	15.67	4.84	15.84	4.67	16.54	4.95	9.84	<.001	.041
Razonamiento crítico	19.04	4.55	16.97	5.54	17.63	5.30	18.09	5.24	17.50	5.78	5.88	<.001	.025
Contexto internacional	9.47	5.67	8.10	5.68	7.71	5.43	8.53	5.42	13.80	6.86	23.7	<.001	.093

Nota. Aprendizaje basado en problemas: ABP; Método de Expertos: EXP, Estudio de Casos: CAS; estudio Dirigido: EDI; Estudio Compartido: ECO.

Tabla 3

Resultados de los contrastes Post-Hoc entre el ABP y el resto de metodologías

	ABP vs. CAS	ABP vs. ECO	ABP vs. EDI	ABP vs. EXO
Oral escrita	.004	.001	.001	-
Organización planificación	.001	-	-	.048
Informática	.001	-	-	.001
Análisis y síntesis	.001	.028	-	.031
Resolución problemas	.002	.001	-	.001
Toma decisiones	.010	-	-	-
Gestión información	.001	.021	-	.001
Creatividad	.001	.001	-	.001
Adaptación situaciones	.010	-	-	.001
Aprendizaje autónomo	.001	-	-	.010
Iniciativa-emprendedor	.001	.010	-	.001
Motivación por la calidad	.001	.040	-	.010
Sensibilidad ambiental	.001	-	-	.010
Conocimientos culturas	.030	-	-	-
Liderazgo	.001	.001	.001	-
Reconocer diversidad	.001	.001	.001	.018
Habilidad interpersonal	.001	.001	.001	.001
Trabajo en equipo	.001	.001	.001	-
Compromiso ético	.001	.001	.001	-
Equipo interdisciplinar	.001	-	-	.001
Razonamiento crítico	.001	-	-	-
Contexto internacional	-	-	-	.049

Abordando en segundo lugar las competencias sistémicas, sólo el estudio dirigido difirió frente al resto en el desarrollo de la competencia *conocimiento de otras culturas y costumbres*, tal y como se indicó anteriormente, y el método de expertos destacó significativamente frente a los métodos de estudio compartido y dirigido en el desarrollo de la competencia *liderazgo* ($M_{\text{EXP}} = 17.40$ vs. $M_{\text{ECO}} = 14.75$, $p < .001$; vs. $M_{\text{EDI}} = 14.37$, $p < .001$).

Analizando finalmente las competencias personales, los análisis *post hoc* indican que la metodología de expertos favoreció en mayor medida que otros métodos el desarrollo de las competencias: *reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad* ($M_{\text{EXP}} = 18.22$ vs. $M_{\text{ECO}} = 16.17$, $p = .007$), *compromiso ético* ($M_{\text{EXP}} = 18.79$ vs. $M_{\text{ECO}} = 16.43$, $p = .001$; vs. $M_{\text{EDI}} = 15.96$, $p = .001$) y *trabajo en equipo* ($M_{\text{EXP}} = 22.06$ vs. $M_{\text{ECO}} = 16.32$, $p = .001$; vs. $M_{\text{EDI}} = 15.43$, $p = .001$; vs. $M_{\text{CAS}} = 20.47$, $p = .022$). En relación a esta última competencia, el método de casos fue más influyente para su desarrollo que el estudio dirigido y compartido ($p = .001$ en ambos casos). Finalmente, el método de caso potenció más que el estudio dirigido el desarrollo de la competencia *compromiso ético* ($M_{\text{CAS}} = 17.53$ vs. $M_{\text{EDI}} = 15.96$, $p = .001$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de partida del estudio sosteniendo cómo, efectivamente, unos métodos de enseñanza aprendizaje muestran mayor eficacia que otros para estimular el desarrollo de competencias en los universitarios. Concretamente, la investigación permite concluir, en primer lugar y en consonancia con estudios previos en este campo (Arias, Fidalgo, y García, 2008; Arias, Fidalgo, Robledo y Álvarez, 2009; Fidalgo, Arias, García, Álvarez, y Robledo, 2008; Pietro et al., 2006), que el ABP es, de todas las metodologías analizadas, la que más contribuye al desarrollo de competencias instrumentales, sistémicas y personales en los universitarios.

Una posible explicación de la mayor efectividad del ABP puede estar unida a las propias peculiaridades estructurales y funcionales de esta metodología. En ella se combina la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias útiles para el mercado profesional; además, se fundamenta en el trabajo autónomo de los alumnos, quienes, organizados en grupos y tutorizados por un docente, deben intentar plantear una solución eficaz a un problema característico de su perfil profesional (Harland, 2003). De esta manera, es posible que la mayor eficacia del ABP se deba a que este método tiene la capacidad de vincular fuertemente al alumnado con su ejercicio y práctica profesional, a la vez que estimula una mayor implicación y autonomía del mismo en el aprendizaje y potencia una activación elevada del pensamiento crítico, de las habilidades de solución de problemas, de discusiones creativas, de autogestión del aprendizaje, de identificación de las propias necesidades de aprendizaje y de integración y sistematización de gran variedad de conocimientos (Gürsen, Açikyildiz, Dgar, y Sözbilir, 2007). El ABP demanda gran implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje a nivel cognitivo, exigiéndole la activación de habilidades de auto-regulación y control de su aprendizaje, a nivel conductual, demandándole la gestión de recursos metodológicos, tecnológicos y humanos, y a nivel motivacional, requiriéndole gran implicación al hacerle consciente de la funcionalidad del método y su vinculación con el mundo laboral y profesional futuro. Quizá estas demandas del ABP son las que llevan al alumnado a reconocer que, a través de este método, logra un desarrollo de competencias mayor que con otros métodos en los que, o bien no existe un nivel tan alto de exigencia cognitiva, conductual y motivacional, o bien el profesor ofrece mayor andamiaje y guía. En línea con esto, el método de casos y el estudio compartido, metodologías menos exigentes y en las que la ayuda del profesorado es mayor, han sido los métodos que, según la opinión de los alumnos, menos han contribuido al desarrollo de competencias.

Este primer resultado tiene una alta relevancia educativa ya que apoya la idoneidad de implementar en las universidades métodos de enseñanza aprendizaje, tales como el ABP, que sean exigentes para los alumnos, que requieran una alta implicación activa por su parte, relacionados con sus prácticas profesionales futuras y en los que el profesorado actúe como guía del proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, conviene tener en cuenta, desde la perspectiva de las implicaciones prácticas, que para que la efectividad del ABP sea la esperada, su implementación debe realizarse de manera rigurosa y cumpliendo todos los requisitos del método. En este sentido, en relación con el profesor, el ABP exige la presencia de un tutor competente, que asuma

su nuevo papel ante el cambio paradigmático, conozca en profundidad el método y tenga capacidad para estimular el aprendizaje activo y constructivo de los estudiantes. En cuanto al alumno, el ABP exige que éste asuma el compromiso de trabajar de modo responsable y autónomo y que domine los conocimientos previos necesarios para resolver el problema de trabajo. Todos estos aspectos pueden complicar la aplicación de esta metodología y, por consiguiente, su eficacia, más aún teniendo en cuenta que, en cuanto al alumnado, hay cierta falta de hábito de trabajo mediante esta metodología, la cual exige un alto esfuerzo y dedicación. En relación al profesor, también se trata de un método que le exige un trabajo previo y constante considerable el cual, en ocasiones, por su propia carga docente, su inexperiencia o su falta de formación, no puede o no quiere asumir (Arce, Houelly, Castellanos, Limonta, y Heredia, 2012). Por lo tanto, para poder llevar a cabo el cambio macroestructural promovido por el EEES, tanto a nivel de aula, de método o docente, como a nivel general del proceso amplio de enseñanza-aprendizaje, es fundamental el papel de las universidades y de sus gestores, ya que ellos son los agentes responsables de crear los mecanismos de gestión que permitan promover dicho cambio.

En segundo lugar, atendiendo al resto de metodologías analizadas en esta investigación, es posible concluir que métodos tales como el estudio dirigido, el de expertos y, en menor medida, el estudio de casos, también parecen desarrollar, desde la percepción del alumnado y de forma más eficaz que otras metodologías de naturaleza más tradicional, como el estudio compartido, competencias personales, tales como el trabajo en equipo, el liderazgo, el compromiso ético, o, a nivel instrumental, competencias de naturaleza metodológica y lingüística (Fernández et al., 2012; Quirós, Martínez y Asís, 2010; Robledo, Fidalgo, Arias, y Álvarez, 2013). Sin embargo, hay que subrayar que la eficacia de estos métodos es menor que la del ABP.

Este resultado también adquiere cierta relevancia para la educación ya que recuerda o subraya la posibilidad de complementariedad que ofrecen las diferentes metodologías activas. En este sentido, parece clave que el profesorado reflexione sobre su diseño docente, sobre los propios contenidos de las materias o sobre el conjunto de conocimientos y competencias que quiere desarrollar en su alumnado para que, en función de ello, elija la metodología que mejor se adecue a sus objetivos. Igualmente, es fundamental que conozca las peculiaridades de su alumnado, ya que constantemente se producen variaciones en cuanto a las características de los aprendices que hacen que su manera de afrontar el aprendizaje sea diferente y, por lo tanto, que el método de enseñanza deba modificarse (Robledo et al., 2010). Por todo ello, desde la perspectiva aplicada se desaconseja la aplicación exclusiva de una sola metodología, proponiendo como opción más adecuada la selección y combinación de métodos diversos, en aras de satisfacer con ello, de manera más precisa, las necesidades de cada situación de enseñanza-aprendizaje concreta (Egido et al., 2006; Medina, Domínguez, y Sánchez, 2013).

En definitiva, la principal aportación de este estudio se relaciona con el hecho de que aquellas metodologías activas que suponen más demandas, actividad y autonomía al alumno en su proceso de aprendizaje, entre las que se erige el ABP como metodología clave, son las que tienen una mayor efectividad en el desarrollo de competencias, desde el punto de vista del propio estudiante. No obstante, esta conclusión debe matizarse y

aceptarse dentro de los propios límites de la presente investigación. En primer lugar, la investigación se ha llevado a cabo en unas materias concretas dentro de un área específica de conocimiento, y circunscritas a titulaciones con peculiaridades propias como las de Educación, con unas características e intereses de aprendizaje y profesionales específicos ligados al ámbito educativo. Por todo ello, cabe preguntarse sobre la generalización de este estudio a otras muestras, titulaciones o situaciones contextuales. A su vez, otro límite que es necesario reconocer se relaciona con el procedimiento seguido en relación a los indicadores para la estimación del desarrollo de las competencias de las diferentes metodologías. La evaluación de competencias es un proceso sumamente complejo que debe partir del análisis de evidencias, a diferentes niveles, que pongan de manifiesto de forma fiable y válida que el sujeto posee los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que subyacen a dicha competencia. Es por ello que su evaluación demanda una multivariedad y triangulación de instrumentos, que ofrezcan datos correspondientes a diferentes niveles de análisis que reflejen el desarrollo o adquisición de dicha competencia (Medina, Domínguez, y Sánchez, 2013). En este sentido, el presente estudio se ha centrado en el uso exclusivo de auto-informes del alumnado en cuestionarios de respuesta cerrada. Este tipo de evaluación no está exenta de críticas, al haberse evaluado únicamente la percepción exclusiva de los estudiantes en cuanto a su asimilación de competencias, lo cual puede no reflejar de manera total la realidad. En este caso, hubiera sido más conveniente y se plantea para futuros estudios, triangular estas medidas con otras de carácter más objetivo proporcionadas por la propia aplicabilidad de las competencias desarrolladas, o con el juicio o consideración del profesorado. Igualmente hubiera sido interesante contrastar la efectividad real de los métodos para promover mejoras en los resultados académicos obtenidos por los estudiantes. No obstante, y pese a ello, no hay que negar que la investigación de la realidad educativa, tal y como es percibida por los alumnos, constituye una fuente de información de mucha importancia si lo que se desea es comprender y mejorar la complejidad de los procesos enseñanza aprendizaje; de ahí, que el análisis del punto de vista personal del alumnado respecto al desarrollo de competencias quede plenamente justificado (Segers y Dochy, 2001; Struyven, Dochy y Janssens, 2005).

Referencias

- Álvarez, A., González, J., Alonso, J., & Arias, J. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 327-338. doi: 10.6018/rie.32.2.172721
- Arce, D., Houelly, E., Castellanos, A., Limonta, A., & Heredia, A. (2012). Funciones del personal docente en la aplicación del método de aprendizaje basado en la solución de problemas en Ghana. *Medisan*, 16(5), 703-709.
- Arias, O., Fidalgo, R., Robledo, P., & Álvarez, L. (2009, Septiembre). *Análisis de la efectividad del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de competencias*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga (Portugal).
- Arias, O., Fidalgo, R., & García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el Aprendizaje Basado En Problemas y el Método del Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444.

- Arias, O., Rodríguez, C., Álvarez, D., & Fidalgo, R. (2013). Estudio exploratorio de validación de un instrumento de evaluación de las competencias en la universidad. En O. Arias & R. Fidalgo (Eds.), *Innovación educativa en la Educación Superior* (pp. 97-116). Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Arias, O., & Fidalgo, R. (2013). *Innovación educativa en la Educación Superior*. Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Boni, A., & Lozano, J. F. (2007). The generic competences: An opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54(6), 819-831. doi: 10.1007/s10734-006-9026-4
- De los Cobos, A., Gómez, M., Gómez, J., Pérez, M., & Gómez, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63(2), 27-40.
- De Miguel, M. (Coord.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo, España: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., & Pérez, M. (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 137-149.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, A., Porce, A., Nuviala, A., Pérez, R., Tamayo, J., Grao, A., & González, J. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el Learning by doing para la consecución de competencias específicas. *UPO Innova: Revista de Innovación Docente*, 1, 1-11. Recuperado de <http://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/95/90>
- Fidalgo, R., Arias, O., García, J., Álvarez, L., & Robledo, P. (2008, Septiembre). *Estudio comparativo de la eficacia de metodologías activas: estudio de casos, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), expertos y estudio dirigido*. Comunicación presentada a las V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Madrid (España).
- García, L., & Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: Estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 47-62.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Gürsen, A., Açıkyıldız, M., Dgar, Ç., & Sözbilir, M. (2007). An investigation into the effectiveness of problem-based learning in physical chemistry laboratory course. *Research in Science y Technological Education*, 25(1), 99-113. doi: 10.1080/02635140601053641
- Harland, T. (2003). Vygotsky's zone of Pproximal development and Problem-based Learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 263-272. doi: 10.1080/1356251032000052483
- McGrath, D. (2002). Teaching on the front lines: Using the internet and problem-based learning to enhance classroom teaching. *Holist Nurs Pract*, 16(2), 5-13.
- Medina, A., Domínguez, C., & Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: Modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. doi: 10.6018/rie.31.1.157601

- Mingorance, C., & Calvo, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 275-293. doi: 10.6018/rie.31.1.153291
- Morla, B., & Arias, O. (2013a). El Aprendizaje Basado en Problemas en la Educación Superior. En O. Arias & R. Fidalgo (Eds.), *Innovación educativa en la Educación Superior* (pp. 141-160). Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Morla, B., & Arias, O. (2013b). La evaluación de competencias. En O. Arias & R. Fidalgo (Eds.), *Innovación educativa en la Educación Superior* (pp. 49-76). Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Morla, B., & Arias, O. (2013c). Revisión empírica del estudio de casos como metodología docente en la educación superior. En O. Arias & R. Fidalgo (Eds.), *Innovación educativa en la Educación Superior* (pp. 161-180). Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Olivares, F., & Fidalgo, R. (2013). El aprendizaje orientado a proyectos. En O. Arias & R. Fidalgo (Eds.), *Innovación Educativa en la Educación Superior* (pp. 181-220). Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: Una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 411-429. doi: 10.6018/rie.31.2.133501
- Ontoria, A. (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA): Nueva mentalidad docente en la convergencia europea. *ED.UCO: Revista de Investigación Educativa*, 1, 38-61.
- Pietro, A., Barbarroja, J., Reyes, E., Montserrat, J., Díaz, D., Villaroel, M., & Álvarez, M. (2006). Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4X4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos. *Aula Abierta*, 87, 171-194.
- Quirós, F., Martínez, R., & Asís, F. (2010). Metodología docente adaptada al EEES vs tradicional. El caso de Administración y Dirección. En J. Jiménez & A. Rodríguez (Coord.), *Nuevas enseñanzas de Grado en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla* (pp. 261-278). Sevilla, España: Grupo Editorial Universitario.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., & Álvarez, L. (2013). Estudio comparativo de los enfoques tradicionales frente a los innovadores en la enseñanza universitaria. En O. Arias & R. Fidalgo (Eds.), *Innovación educativa en la Educación Superior. Fundamentos, evaluación e instrucción* (pp. 313-330). Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Robledo, P., García, J., Díez, C., Álvarez, L., Marbán, J., De Caso, A., Fidalgo, R., Arias, O., & Pacheco, D. (2010). Estilos de pensamiento y aprendizaje en estudiantes de magisterio y psicopedagogía: Diferencias según curso y especialidad. *Escritos de Psicología*, 3(3), 27-36. doi: 10.5231/psy.writ.2010.0707
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo De Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.

- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343. doi: 10.1080/03075070120076291
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. doi: 10.1080/02602930500099102
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Editorial Mensajero.
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva, Florianópolis*, 29(2), 387-416.

Fecha de recepción: 23/06/2014.

Fecha de revisión: 25/06/2014.

Fecha de aceptación: 12/01/2015.

De los Ríos Berjillos, Araceli; Millán Lara, Salud; Ruiz Lozano, Mercedes; Tirado Valencia, Pilar (2015). Los valores en el título de administración y dirección de empresas: un análisis de su importancia para estudiantes y egresados. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 385-399.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203251>

Los valores en el título de administración y dirección de empresas: un análisis de su importancia para estudiantes y egresados

Values in the degree of Business Administration and Management: an analysis of its importance for students and graduates

Araceli de los Ríos Berjillos, Salud Millán Lara, Mercedes Ruiz Lozano y Pilar Tirado Valencia
Universidad Loyola Andalucía

Resumen

La formación en valores en la universidad es un asunto que preocupa a académicos y a organizaciones internacionales, por su repercusión en la transformación de la sociedad y en el desarrollo sostenible.

El objetivo de la investigación es identificar la opinión de alumnos y egresados sobre la importancia de los valores en el desarrollo curricular y analizar diferencias por curso y sexo. Para ello se ha realizado una encuesta según la metodología de Prat y Doval (2005). La población la constituyen los alumnos de primer y último curso de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (ETEA-Universidad Loyola Andalucía), así como los egresados. Se ha utilizado una técnica de muestreo no probabilística, denominada muestreo causal.

Los análisis, descriptivo y factorial, realizados permiten identificar valores consolidados y otros en los que hay que incidir poniendo en marcha nuevas acciones formativas, en las que tienen que implicarse empresas, profesorado y alumnado.

Palabras clave: valores, enseñanza superior, competencias, administración de empresas.

Correspondencia: Araceli de los Ríos Berjillos (arios@uloyola.es); Salud Millán Lara (smillan@uloyola.es); Mercedes Ruiz Lozano (mruiz@uloyola.es); Pilar Tirado Valencia (ptirado@uloyola.es). Universidad Loyola Andalucía. Tlf. 957222100. C./ Escritor Castilla Aguayo, 4. 14004 Córdoba (España).

Abstract

Training in values in higher education is an issue which concerns academics and international organizations due to its impact on the transformation of society and on sustainable development. The aim of this research is to identify the opinion of students and graduates on the importance of values in their curriculum development and analyze differences by academic year and sex. For this purpose a survey was conducted following the methodology of Prat and Doval (2005). The population is made up of first-year college students (freshmen) and last-year college students (senior), as well as graduates of the Faculty of Economics and Business Administration (ETEA - Universidad Loyola Andalucía). A non-probability sampling technique called causal sampling was used.

The results of the descriptive and factorial analysis carried out allowed us to identify consolidated values and other values that should be considered to start new training initiatives. Another important conclusion is that it is also essential to involve companies, professors and students in the development of these new training initiatives.

Keywords: values, higher education, skills, business administration.

Introducción

La importancia de los valores en los estudios superiores, en general, y de administración de empresas, en particular, es un tema actual aunque no del todo novedoso. En 1998, la UNESCO, en el "Proyecto de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI", reconoce como misión de las universidades formar profesionales capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social. En el ámbito económico y empresarial, esta preocupación es anterior. Ya en 1973, en el tercer Foro de Economía Mundial de Davos, los líderes mundiales propusieron un código de comportamiento ético para la gestión de las empresas.

La situación de crisis actual, el mayor compromiso de la ciudadanía con el desarrollo sostenible y los distintos escándalos económicos que han tenido lugar en el mundo, en general, y en Europa, en particular, han despertado y reforzado el papel de las instituciones educativas en la transmisión de valores y han impulsado las investigaciones de académicos sobre estos temas (Valenzuela, 2011 y Warren y Rosenthal, 2006).

La reforma de la universidad emprendida en Europa, con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha coincidido con la demanda, por parte de diferentes organizaciones internacionales, para que estas instituciones asuman una función relevante en la formación de líderes con valores. Lo anterior queda refrendado tanto en el Comunicado de Londres (2007) como en el Comunicado de Leuven y Louvain-la-Neuve (2009), en los que se reconoce el papel de las instituciones de enseñanza superior en la definición y transmisión de los valores sobre los que se han construido nuestras sociedades. En concreto, la competencia ética se citaba expresamente en el proyecto Tuning (2001) y en el modelo *European Qualifications Framework* de la Comisión Europea (2005).

Como manifestación concreta de estas mayores demandas de la sociedad en la formación en valores, cabe citar los "Principios para la educación responsable en gestión", iniciativa de *Global Compact* (2007) de Naciones Unidas en la que las entidades firmantes se comprometen a incorporar, en las actividades académicas y en los programas de estudio, los valores de la responsabilidad social global.

La literatura coincide en señalar la necesidad de que la universidad incorpore la formación ética, pero al mismo tiempo la praxis muestra que en los currículum han predominado las competencias técnicas, mientras que las competencias sociales y éticas han ocupado un segundo plano, considerándose como de menor rango o presuponiendo que se aprenderían directamente en el ejercicio profesional (García et al. 2009).

El reto de las universidades es asumir este modelo de formación integral para que los futuros profesionales puedan interpretar las circunstancias con criterios éticos y trabajar para lograr el desarrollo sostenible. Desde nuestro punto de vista los valores constituyen el eje transversal del vínculo entre universidad, sociedad y desarrollo sostenible.

Este compromiso con la formación integral orienta toda la actividad del Centro desde el que se realiza este estudio: ETEA-Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, centro adscrito a la Universidad de Córdoba hasta 2013, Universidad Loyola Andalucía desde dicha fecha. ETEA-Universidad Loyola es una Institución universitaria de carácter privado, promovida por la Compañía de Jesús, caracterizada desde sus orígenes por su marcado carácter social y su compromiso con la promoción de la justicia. Estudios previos han demostrado que en opinión del alumnado del Centro, el compromiso ético es una de las competencias para la que se ha alcanzado un mayor nivel de desarrollo en los estudios que se imparten en la Facultad (Ríos et al. 2013), aunque aún no es concebida como prioritaria.

Los estudios en Dirección y Administración de Empresas impartidos recogen el *Sentido Ético* entre los objetivos y competencias generales del Título en la memoria de verificación de su plan de estudios como competencia transversal al título, entendido como: *la capacidad de sensibilizarse hacia la dimensión moral inherente a todo lo humano y lo social (acción personal, instituciones sociales) e inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás (vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia*. Además, la Facultad ya impartía una asignatura optativa de ética empresarial que en el nuevo título es obligatoria. Existe, por tanto, un objetivo en este sentido que entre otras manifestaciones se concreta en el fomento de determinados valores entre el alumnado; pero ¿son estos valores considerados de igual forma por los alumnos?, ¿hay diferencia en la valoración por parte de los alumnos al inicio y al final del proceso formativo? y ¿una vez que están ejerciendo la profesión? Para dar respuesta a estos interrogantes y profundizar en cuáles son los resultados del esfuerzo del Centro por fomentar los valores éticos y sociales se ha realizado una encuesta a alumnos del primer y último curso y a los egresados, que permita medir y comparar la percepción de estos valores en cada uno de estos colectivos.

Los resultados de esta investigación ayudarán a revisar las competencias definidas en los grados y en las diferentes materias que los componen, así como a establecer mejoras en la acción educativa para que la universidad sea un instrumento de transformación social.

Formación en valores en la universidad

La cuestión sobre la razón de ser de las universidades ha sido formulada en muchas ocasiones y ha recibido respuestas muy variadas (Bridges et al. 2007).

Para Tam (2002) las instituciones de educación superior se deben ocupar del crecimiento y desarrollo de los estudiantes en un sentido holístico, que incorpora no sólo el crecimiento intelectual, sino también el desarrollo social, emocional y cultural.

Ernst (2012) afirma que la misión de las universidades va más allá de la formación de especialistas y el fomento de la industria; más importante aún es la voluntad de servir a la sociedad, abordando los problemas a largo plazo.

Mahony (2009) afirma que la enseñanza es una actividad que se basa en valores y, a su vez, es expresión de éstos; para concebir la educación de forma que vaya más allá de las necesidades de la economía es necesaria la formación del profesorado en ética y moral. Sin embargo, en sus investigaciones concluye que la formación del profesorado no se ocupa suficientemente de estas cuestiones.

También son varios los autores que coinciden en señalar que las universidades no han atendido esta orientación. Bridges et al. (2007) afirman que la orientación al mercado de algunas universidades ha desvirtuado sus fines éticos y los valores esenciales que deben caracterizar a estas instituciones. También Nixon (2008) coincide en señalar que los valores que sostienen la universidad están amenazados por la productividad o la relación coste-beneficio.

Astin y Antonio (2004) revisan en su estudio distintos trabajos que han puesto de manifiesto que en las últimas décadas los estudiantes universitarios le dan menos importancia a los compromisos sociales y la solidaridad frente a la búsqueda de la seguridad económica. Como reacción a estas actitudes varias universidades y organizaciones no lucrativas han establecido programas de servicios a la comunidad y de voluntariado. A pesar de estos esfuerzos, afirman que hay pocas investigaciones que se hayan ocupado de analizar el papel que las universidades están desempeñando en la formación del carácter de los jóvenes.

Benito (2008) relaciona la formación en valores con el concepto de *empleo humano*. El empleo humano es aquel que no sólo aporta los medios materiales para una vida digna, sino también los componentes esenciales para dar sentido al trabajo y perfeccionarse como persona. Pero, como indica este autor, para que las virtudes humanas se vivan en la empresa previamente hay que formarse en ellas.

Por su parte Touriñán (2009) define la educación integral como la formación intelectual, afectiva y en valores que capacita para afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que puedan plantearse en los diferentes ámbitos de la vida.

García et al. (2009) y Touriñán (2009) sostienen que ni las actitudes ni los valores son innatos, por lo que se tienen que enseñar, y además no se aprenden de la misma forma que otras competencias. La educación en valores supone un proceso de conocimiento, estima, elección y realización del valor, es decir, de puesta en práctica en la toma de decisiones en la vida. Tort (2000) plantea la necesidad de desarrollar una *estrategia didáctica* para adquirir valores. En el diseño de esta estrategia plantea cuatro objetivos: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

Atendiendo a los estudios universitarios en Administración y Dirección de Empresas, Ghoshal (2005) afirma que todavía hoy los enfoques y los modelos del *management* que se enseñan en muchas universidades olvidan la dimensión ética, lo que está dando lugar a una formación de directivos sin sentido de responsabilidad ética. Bañon et al. (2011) afirman que no es ningún secreto que durante años la ética ha sido la gran

olvidada de las teorías de la organización, a pesar de que, como indican García et al. (2009), ningún saber está exento de la dimensión ética y moral.

Para Harris (2008) la incorporación de la ética y los valores en los estudios de Administración de Empresas puede responder a una necesidad derivada de la falta de comportamientos éticos en el mundo de los negocios, pero también puede realizarse desde el convencimiento de que es una obligación de los educadores proporcionar las oportunidades para el desarrollo moral de los estudiantes. Esta obligación ha supuesto que se hayan ido incorporando poco a poco asignaturas de ética y deontología profesional en las distintas titulaciones, aunque no siempre como asignaturas obligatorias sino optativas (Hortal, 2002).

De acuerdo con Valenzuela (2011) existen tres razones por las que las facultades de Administración de Empresas deben incentivar la formación ética de los futuros profesionales: primero, porque los dilemas éticos surgen en todas las áreas funcionales de una organización; segundo, porque si una facultad evita esta formación indirectamente está transmitiendo la idea de que la ética no es una prioridad y, tercero, porque la negativa a formar en estos aspectos tendría como consecuencia una formación de los estudiantes en modelos de liderazgo imperfectos.

La formación en ética debe derivarse de un proceso de reflexión en el que los estudiantes deben ser más conscientes de la influencia de los principios éticos en la toma de decisiones, no basta con estudiar un código de conducta profesional (Kidwell, 2001).

Coincidimos con Haas (2005), quien afirma que los estudiantes comprenderán la importancia de la ética sólo cuando los educadores le den la misma prioridad que a otras áreas de conocimiento.

Existen trabajos que han abordado estas cuestiones en el ámbito de la empresa, por ejemplo, los trabajos de Stead et al. (1990), Wimbush et al. (1997). Estos estudios han comprobado que la ética y los valores de la dirección tienen un gran impacto en la calidad ética de los empleados y están relacionados con la actuación social de la empresa. Otro grupo de estudios empíricos han analizado las diferencias de género en torno a este tema, así, por ejemplo, Smith y Oakley (1997) y Eweje y Brunton (2010) concluyen que existe una mayor sensibilidad en las consideraciones de los valores por parte de las mujeres frente a los hombres.

La revisión bibliográfica realizada nos lleva a reforzar la importancia de la formación ética para el futuro profesional de los alumnos que estudian en nuestra Facultad. De esta formación dependerá en buena medida el que sean profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible, conscientes de los problemas de nuestro mundo y competentes en el ejercicio de su profesión. Asimismo, la congruencia de los valores éticos con la propia misión de la Institución desde la que se realiza el estudio, nos llevó a plantearnos como objetivo general de esta investigación conocer el grado de influencia que se ejerce sobre los valores.

De manera más concreta nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Corroborar la percepción de los alumnos y egresados sobre la importancia de los valores en la formación universitaria y en el ejercicio profesional.
2. Analizar si hay diferencias significativas entre las opiniones en función del sexo. Se trataría de corroborar las conclusiones de otros estudios previos como los

de Smith y Oakley (1997) y Eweje y Brunton (2010), planteando la hipótesis de que los niveles de percepción de la importancia de los valores analizados son mayores entre las mujeres que entre los hombres, lo que demostraría una mayor sensibilidad entre las personas del sexo femenino a esta cuestión.

3. Contrastar si esta percepción está relacionada con el grado de desarrollo curricular. Para ello en la muestra se han diferenciado tres categorías de encuestados: alumnos de primer curso, alumnos de último curso y egresados. Nuestra hipótesis de partida es que los valores se van percibiendo con mayor intensidad conforme se evoluciona a lo largo del proceso de aprendizaje en la Institución, puesto que se van afianzando gradualmente en la persona.

Metodología del estudio

Muestra

La población la constituyen los alumnos matriculados en primer y último curso de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, así como los egresados, identificados estos últimos a partir de la base de datos de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Facultad.

Se utilizó una técnica de muestreo no probabilística denominada "accidental" en la que el investigador selecciona directa e intencionadamente los individuos de la población. Este tipo de técnica también recibe el nombre de muestreo casual o por conveniencia y son varios los autores que justifican su idoneidad en este tipo de investigaciones (Grande y Abascal, 2005; McMillan y Schumacher, 2005 y Bisquerra, 2004).

El tamaño muestral se diseñó para un nivel de confianza del 95%, la tasa máxima de error en las estimaciones que se podrían realizar con los datos de la muestra es del 1.2%. El total de encuestas válidas recogidas fue 429, de las que 178 pertenecen a alumnos de primer curso, 138 a alumnos de último curso y 113 a egresados. En cuanto a su distribución por sexo, 52% de hombres y el 48% mujeres.

Instrumentos

El cuestionario, de elaboración propia, se construyó siguiendo la metodología definida por Prat y Doval (2005). Se realizó una primera encuesta a miembros de la población sobre los valores que consideraban importantes en su formación. Los investigadores filtramos las respuestas, agrupando sinónimos, eliminando respuestas repetidas o aquellas que tenían una frecuencia absoluta igual o menor a dos. También se tuvieron en cuenta estudios previos como el realizado por Schwartz (2002) para seleccionar los valores finales objeto del estudio, ya que los valores están ligados a la cultura, a la historia, a las religiones, a los individuos y a las circunstancias, pero existen una serie de valores éticos o morales generalmente compartidos. Finalmente se obtuvieron los once ítems (valores) con los que se elaboró el cuestionario definitivo (Tabla 1). El cuestionario incluía una primera sección que preguntaba sobre sexo, edad, curso en el que el alumno estaba matriculado y una segunda con la relación

de valores, acompañados de una escala de Likert de 5 puntos (desde 1 – mínima importancia asignada por el alumno al valor –a 5– máxima importancia asignada al valor). Este tipo de cuestionarios ha sido empleado en trabajos de naturaleza similar (McMillan y Schumacher, 2005; Filkins y Ferrari, 2004; García et al. 2009 y Tomás et al. 2014).

Procedimiento

Se contactó con los profesores de los distintos grupos de primer y último curso, fijando una cita en horario de clases. Los investigadores acudimos a las aulas para informar adecuadamente del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio, así como de los objetivos de la investigación, la estructura del cuestionario y la interpretación de la escala de Likert. Los estudiantes cumplimentaron la encuesta en sus propias aulas en horario lectivo aceptando voluntariamente su participación. Los alumnos dispusieron de todo el tiempo necesario para responder el cuestionario.

Los egresados recibieron la encuesta online a través de correo electrónico. La presentación de la encuesta y las instrucciones para cumplimentarla estaban incluidas en el texto del correo y en el encabezamiento de la encuesta.

Análisis y resultados

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación se han realizado estudios descriptivos basados en la media y en la desviación típica de las respuestas.

Para profundizar en el análisis de las diferencias encontradas se realizó un análisis factorial; se trata de un análisis empleado en estudios similares, como el de Boza y Méndez (2013). Este análisis nos da la posibilidad de categorizar los valores y de establecer las agrupaciones naturales que realizan los individuos encuestados. Estas agrupaciones o factores podrían poner de manifiesto la convergencia entre ellos, en cada uno de los tres colectivos analizados.

La conveniencia de la aplicación de esta técnica se realiza mediante el contraste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el contraste de esfericidad de Barlett, concluyéndose que la muestra es idónea para la aplicación de esta técnica. La interpretación se basa en las cargas factoriales que corresponden a las correlaciones entre cada variable y el factor.

La interpretación de los factores no se basa exclusivamente en cuestiones técnicas, como la “carga factorial”, sino que para la interpretación de los factores también se han tenido en cuenta las actividades realizadas por la Institución para la promoción y desarrollo de los valores entre el alumnado, por eso, junto a la interpretación del factor se van indicando aquellas iniciativas implementadas por la Facultad que, desde nuestro punto de vista, han podido contribuir, directa o indirectamente, a la configuración de los factores.

El análisis univariante realizado para dar respuesta para el primer objetivo, el conocimiento de la percepción que tiene el alumnado sobre la importancia de los valores, proporcionó los estadísticos descriptivos presentados en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos por categorías de valores

	Total (429)		
	Media	Desvc. típica	Coefficiente de variación
Responsabilidad	4.49	0.7	15.61%
Capacidad de reflexión	3.93	0.78	19.79%
Solidaridad	3.85	0.89	22.98%
Respeto	4.53	0.71	15.74%
Lealtad	4.14	0.88	21.16%
Internacionalización	3.54	0.98	27.80%
Veracidad	4.06	0.82	20.10%
Proactividad	3.74	0.89	23.71%
Honradez	4.41	0.75	17.06%
Tolerancia	4.12	0.84	20.33%
Actitud de servicio	4.02	0.87	21.60%

Los resultados obtenidos demuestran la alta importancia concedida en general a los valores. Las medias son en todos los casos superiores o cercanas a 4, destacando las variables "Respeto" y "Responsabilidad".

Los valores obtenidos del coeficiente de variación nos permiten concluir que no existen grandes diferencias entre las puntuaciones asignadas a las distintas variables. La variable en la que hay una mayor heterogeneidad en las respuestas es "Internacionalización" que es, además, la variable a la que le corresponde el valor medio más bajo. Por el contrario, la variable en la que la homogeneidad es mayor es "Responsabilidad", que es una de las variables a la que le corresponde un valor medio más alto.

Con respecto al segundo objetivo del estudio, el análisis de los resultados por sexo, estos se resumen en la Tabla 2.

Como se puede observar en la Tabla 2, las puntuaciones medias asignadas por las mujeres son mayores que las puntuaciones medias de los hombres en todas las variables (salvo una pequeña diferencia en el valor "Veracidad"). Los niveles de dispersión medidos a través de la desviación típica son similares. Las diferencias mayores se dan en la percepción de los valores "Internacionalización", "Tolerancia" y "Solidaridad".

Finalmente, si el análisis lo referimos al tercero de nuestros objetivos relativo a la importancia de los valores según el nivel de desarrollo curricular del encuestado, los resultados obtenidos son los que se presentan en la Tabla 3.

Los alumnos de primer curso otorgan más importancia a "Responsabilidad"; los alumnos de último curso consideran más importante "Respeto" y los egresados "Honradez". Todos coinciden en señalar con menor puntuación a "Internacionalización" y "Proactividad". Los alumnos de primer curso y los egresados coinciden en que "Solidaridad" es el tercer valor con menor puntuación.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos por sexo

	Hombres (222)		Mujeres (207)	
	Media	Desvc. típica	Media	Desvc. típica
Responsabilidad	4.4	0.75	4.57	0.64
Capacidad de reflexión	3.85	0.85	4	0.69
Solidaridad	3.7	0.86	4	0.89
Respeto	4.42	0.73	4.64	0.68
Lealtad	4.13	0.88	4.16	0.87
Internacionalización	3.37	1.05	3.7	0.88
Veracidad	4.07	0.79	4.05	0.84
Proactividad	3.68	0.89	3.79	0.88
Honradez	4.38	0.75	4.43	0.75
Tolerancia	3.96	0.84	4.28	0.81
Actitud de servicio	3.97	0.89	4.08	0.85

Tabla 3

Estadísticos descriptivos por nivel curricular

	Primero curso (178)		Último curso (138)		Total alumnos (316)		Egresados (113)	
	Media	Desvc. típica	Media	Desvc. Típica	Media	Desvc. típica	Media	Desvc. típica
Responsabilidad	4.46	0.72	4.46	0.66	4.46	0.69	4.68	0.57
Capacidad de reflexión	3.83	0.76	3.99	0.72	3.91	0.74	4.04	0.77
Solidaridad	3.69	0.84	4.01	0.91	3.85	0.87	3.86	0.86
Respeto	4.41	0.78	4.53	0.75	4.47	0.77	4.67	0.59
Lealtad	4.06	0.81	4.18	0.98	4.12	0.89	4.25	0.87
Internacionalización	3.47	0.95	3.69	0.97	3.58	0.96	3.23	1.02
Veracidad	3.88	0.79	4.04	0.81	3.96	0.8	4.43	0.68
Proactividad	3.65	0.83	3.8	0.81	3.73	0.82	3.99	0.85
Honradez	4.34	0.72	4.23	0.89	4.29	0.81	4.77	0.46
Tolerancia	3.98	0.79	4.13	0.93	4.05	0.86	4.24	0.81
Actitud de servicio	3.84	0.88	4.06	0.93	3.95	0.91	4.32	0.76

Las puntuaciones medias asignadas por los alumnos de último curso son mayores que las puntuaciones medias de los alumnos de primero, estos resultados coincidirían con las conclusiones del trabajo de Thomas (2012). A su vez, las puntuaciones medias de los egresados son superiores a las puntuaciones de los alumnos de último curso, con la excepción de "Solidaridad" e "Internacionalización".

Para profundizar en este análisis se ha realizado un test de diferencia de medias cuyos resultados aparecen en la Tabla 4.

Tabla 4

Prueba T para la igualdad de medias

Valores	Último curso versus 1º	Último curso versus egresados	1º versus egresados	Hombres versus mujeres
Responsabilidad	0.985	0.006	0.006	0
Capacidad de reflexión	0.056	0.65	0.027	0.093
Solidaridad	0.001	0.184	0.093	0.002
Respeto	0.174	0.106	0.003	0.001
Lealtad	0.236	0.549	0.06	0.837
Internacionalización	0.047	0	0.037	0.001
Veracidad	0.09	0	0	0.435
Proactividad	0.096	0.078	0.001	0.092
Honradez	0.223	0	0	0.942
Tolerancia	0.114	0.321	0.006	0
Actitud de servicio	0.037	0.017	0	0.265

- Las diferencias entre hombres y mujeres que se concretaban en la mayor puntuación asignada por las mujeres frente a los hombres son estadísticamente significativas en los siguientes valores: "Responsabilidad", "Solidaridad", "Respeto", "Internacionalización" y "Tolerancia".
- Las diferencias entre los alumnos de último curso, que puntuaban más alto, frente a los de primer curso, son estadísticamente significativas en los siguientes valores: "Solidaridad", "Internacionalización" y "Actitud de servicio".
- También hay diferencias significativas entre los alumnos de último curso y los egresados; las puntuaciones más altas de estos últimos son estadísticamente significativas en los siguientes valores: "Responsabilidad", "Internacionalización", "Veracidad", "Honradez" y "Actitud de servicio".
- Al comparar las puntuaciones de los alumnos de primer curso y los egresados hay diferencias significativas en todos los valores con la excepción de "Solidaridad" y "Lealtad".

La existencia de diferencias significativas en la importancia que cada grupo asigna a los valores objeto de estudio nos lleva a seguir profundizando en estas diferencias a través del análisis factorial.

Tras el análisis factorial se identificaron tres factores en el caso de los alumnos de primer curso y egresados y dos en el caso de los alumnos de último curso (Tabla 5). En el caso de los alumnos de último curso, el segundo y el tercer factor se integran en uno, posiblemente debido a las circunstancias en las que se encuentran estos alumnos, al final de una etapa de su vida y con las miras puestas en su incorporación al mundo laboral.

Tabla 5

Matriz de factores rotados

Variables	Alumnos de primer curso			Alumnos de último curso		Egresados		
	1	2	3	1	2	1	2	3
Responsabilidad	.125	.767	.066	.372	.482	.076	.666	.001
Capacidad de reflexión	.025	.790	.262	.118	.728	.115	.578	.395
Solidaridad	.574	.388	.085	.751	.011	.583	.234	.401
Respeto	.752	.170	-.069	.728	.249	.607	.241	-.057
Lealtad	.611	.264	.097	.776	.151	.229	.758	-.048
Internacionalización	.171	.190	.670	-.002	.716	.056	-.090	.845
Veracidad	.364	.525	.095	.469	.301	.220	.634	.316
Proactividad	-.083	.135	.787	.221	.600	.120	.164	.786
Honradez	.759	.007	.165	.779	.107	.161	.684	-.018
Tolerancia	.670	-.035	.362	.777	.145	.868	.032	.028
Actitud de servicio	.260	.061	.610	.535	.290	.644	.222	.248
Varianza explicada por los factores		54.935		50.359		57.054		

El primer factor, incorpora en todos los casos aquellas variables que representan los principales valores morales de la persona: "Solidaridad", "Respeto", "Lealtad", "Honradez" y "Tolerancia". Se trata de un factor relacionado con los valores humanos inherentes a cada persona al llegar a la universidad, que se refuerza en esta etapa de formación para mantenerse a lo largo de su vida. En el caso de los alumnos de último curso y los egresados, la "Actitud de servicio" es un valor que carga en este factor, lo que podríamos atribuir a la experiencia y la madurez que va otorgando el paso de los años y a la toma de conciencia de la finalización de sus estudios y de una etapa de su vida en la que van a gozar de una mayor independencia.

Entre las metodologías docentes más relacionadas con estos valores cabe destacar la realización de trabajos en grupo y el conocido como aprendizaje colaborativo en

que los alumnos de un mismo grupo se evalúan unos a otros en función del trabajo realizado. También forma parte de la práctica habitual: la organización de seminarios relacionados con la cooperación internacional, la responsabilidad social corporativa o la ayuda al desarrollo; temas sobre los que distintos profesores realizan sus investigaciones.

Respecto al segundo factor es una combinación entre "Responsabilidad", "Capacidad de reflexión" y "Veracidad". Estas variables responden a una dimensión de la persona vinculada o representativa de las características que tiene el proceso de toma de decisiones. Desde nuestro punto de vista, están relacionadas con actitudes en el ejercicio profesional. La realización obligatoria de prácticas en empresa o la participación en la Liga de Debate Universitario son actividades promovidas por la Institución en relación con la responsabilidad, la veracidad o la capacidad de reflexión.

Finalmente, el tercer factor es una combinación entre "Internacionalización" y "Proactividad". Desde nuestro punto de vista las variables agrupadas en el tercer factor son representativas de una tercera dimensión de la persona, la acción. La apertura al exterior, "Internacionalización", está directamente relacionada con la "Proactividad", que también puede interpretarse como iniciativa, emprendimiento y capacidad de salir de uno mismo para abrirse al exterior. Es de resaltar como la "Actitud de servicio" se integra en este factor en el caso de los egresados.

Entre las actividades desarrolladas por el centro cabe destacar, los cursos de creatividad, las visitas a empresas, conferencias impartidas por emprendedores que han creado sus propias empresas o el concurso de ideas empresariales. Respecto a la promoción de la internacionalización, los alumnos no sólo participan en el programa de intercambios académicos sino que además se organiza el "Día internacional" con los alumnos *incoming* para compartir experiencias, el seminario de comunicación intercultural, el taller de cultura China, o el *European Affairs Seminar* en el que profesores visitantes imparten seminarios en distintos idiomas a nuestros alumnos.

Tras el análisis de la composición de cada factor, de forma resumida podemos "etiquetar" los factores obtenidos en estas tres categorías: Factor 1: "Valores morales" inherentes a la persona; Factor 2: valores implícitos en la "Toma de decisiones", que llevarían a la persona a incorporar las consideraciones éticas a la hora de decidir y Factor 3: valores que impulsan a la "Acción", relacionados con el grado de iniciativa, e incluso se podría pensar que este factor puede ejercer alguna influencia sobre el espíritu emprendedor.

Discusión y conclusiones

La revisión bibliográfica realizada ha puesto de manifiesto que la investigación presentada responde a un tema que preocupa a académicos y a importantes organizaciones internacionales, por la repercusión que la formación en valores tiene en la transformación de la sociedad y en el desarrollo sostenible.

En primer lugar, podemos concluir que algunos de los resultados obtenidos en esta investigación corroboran los de otros estudios previos (Smith y Oakley, 1997; Eweje y Brunton, 2010 y Astin y Antonio, 2004), en cuanto a la importancia concedida por el alumnado y los egresados a los valores éticos, y a la mayor sensibilidad de las mujeres frente a los hombres hacia esta cuestión.

En segundo lugar, desde nuestro punto de vista la comparación de los resultados obtenidos para los alumnos de primer curso con los del último curso, aporta cierta evidencia sobre cómo las iniciativas de la Facultad pueden estar influyendo en la percepción que los alumnos van desarrollando a lo largo de sus estudios sobre la importancia de los valores. Aunque los resultados obtenidos para los egresados son similares a los obtenidos por los alumnos de último curso, podemos concluir que la percepción de la importancia de los valores es mayor conforme se avanza en el desarrollo curricular, y que los alumnos van adquiriendo y experimentando los valores durante el proceso de aprendizaje y, posteriormente, en el ejercicio de la práctica profesional. Pensamos que en esta evolución se refleja el compromiso de la Institución con esta cuestión, puesta de manifiesto no sólo en su propia misión, sino también en una diversidad de iniciativas llevadas a cabo que podrían estar influyendo en esta percepción sobre la importancia de los valores, aunque esta cuestión podría ser motivo de estudio en investigaciones futuras.

Esta primera parte del estudio también nos ha permitido identificar una serie de valores en los que la Facultad debe incidir ya que han sido menos valorados por nuestros alumnos. En concreto, los alumnos de primer curso le asignaban una menor puntuación a la "Internacionalización" y a la "Proactividad", ligada, esta última, a la actitud emprendedora. Detrás de esta menor puntuación pueden existir otro tipo de problemas, como un bajo nivel de idiomas en el alumnado, la resistencia a la movilidad geográfica y otras causas que habrá que analizar en futuras investigaciones para adoptar las medidas oportunas. La "Solidaridad" también es un valor con baja puntuación que la Facultad tendrá que trabajar por su vinculación con el desarrollo sostenible y la construcción de un mundo más justo. La promoción del voluntariado entre los estudiantes, podría ser una forma de trabajar este valor.

En cuanto al análisis factorial, los resultados obtenidos responden a una visión de la persona sorprendentemente coherente, hasta el punto de que los tres factores obtenidos constituyen un trípode sobre el que cada persona puede construir su desarrollo profesional. La agrupación de variables en los tres factores es bastante similar en los tres colectivos analizados y agrupa los valores morales, los valores implícitos en la toma de decisiones y los valores para la acción, lo que nos ha permitido construir un modelo sobre cuáles son las tres grandes cuestiones que debemos trabajar para favorecer el compromiso ético de nuestro alumnado.

Finalmente, conviene aclarar que aunque en el estudio se ha utilizado el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach (α), obteniendo unos buenos resultados, no se ha incluido una prueba empírica que indique que el test no se ve afectado por la variable de deseabilidad social de Crowne y Marlowe (1960).

Otra limitación del estudio es el diferente medio por el que se han recogido las respuestas de alumnos y egresados. Hemos de ser conscientes de las limitaciones e inconvenientes que presenta el uso de cuestionarios on-line como instrumento de recogida de los datos de egresados frente a la recogida en el aula de los alumnos (Torrado, 2004).

Referencias

Astin, H., & Antonio, A. (2004). The impact of college on character development. *New Directions for Institutional Research*, 122, 55-65.

- Bañon, A, Guillén, M., & Ramos, N. (2011). La empresa ética y responsable. *Universia Business Review*, 30, 32-43.
- Benito, C. de (2008). Crisis económica y crisis ética: Responsabilidad social empresarial y virtudes humanas. *Revista Capital Humano*, 227, 62-72.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boza, A., & Méndez, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: Validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347.
- Bridges, D., Juceviciene P., Jucevicius R., McLaughlin T. H., & Stankeviciute, J. (Eds.) (2007). *Higher education and national development: Universities and societies in transition*. Londres, Inglaterra: Routledge/Falmer.
- Comisión Europea (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm
- Comunidado de Londres (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Recuperado de <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>
- Comunicado de Lovaina (2009). *The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Ernst, R. (2012). *Academic responsibility and our future*. Recuperado de <http://blog.udlap.mx/tvudlapmx/category/academico/page/3/>
- Eweje, G., & Brunton, M. (2010). Ethical perceptions of business students in a New Zealand University: Do gender, age and work experience matter? *Business Ethics: A European Review*, 19, 95-111.
- Filkins, J., & Ferrari, J. (2004). The DePaul Project: An ongoing assessment of students' perceptions of a private university's core mission and values. *New Directions for Institutional Research*, 122, 81-91.
- García, R., Sales, A., Moliner, O., & Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 199-221.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.
- Global Compact (2007). *Principles for Responsible Management Education (PRME)*. Recuperado de <http://www.unprme.org/the-6-principles/index.php>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Grande, I., & Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid, España: ESIC.
- Harris H. (2008). Promoting ethical reflection in teaching of business ethics. *Business Ethics: A European Review*, 17(4), 379-390.
- Hass, A. (2005). Now is the time for ethics in education. *The CPA Journal*, 75(6), 66-68.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Kidwell, L. (2001). Student honor codes as a tool for teaching professional ethics. *Journal of Business Ethics*, 29(1-2), 45-49.

- Mahony, P. (2009). Should "ought" be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25, 983-989.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson Addison Wesley.
- Nixon, J. (2008). *Towards the virtuous university: The moral bases of academic practice*. Nueva York (NY), Estados Unidos/Londres, Inglaterra: Routledge.
- Prat, R., & Doval, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. En J. P. Levy & J. Varela (Eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Ríos, A. de los, Millán, S., Ruiz, M., & Tirado, P. (2013). Valoración de competencias en el título de Administración y Dirección de Empresas: Una percepción de estudiantes y egresados. *Revista de Fomento Social*, 271, 203-232.
- Schwartz, M. S. (2002). A code of ethics for corporate code of ethics. *Journal of Business Ethics*, 41, 27-43.
- Smith, P. L., & Oakley, E. F. (1997). Gender -related differences in ethical and social values of business students: Implications for management. *Journal of Business Ethics*, 16, 37-45.
- Stead, B. A.; Worrell, D. L. y Stead, J. G. (1990). An integrative descriptive model for understanding and managing ethical behavior in business organizations, *Journal of Business Ethics*, 9, 233-242.
- Tam, M. (2002). University impact on student growth: A quality measure? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 211-218.
- Thomas, S. (2012). Ethics and accounting education. *American Accounting Association*, 27(2), 399-418.
- Tomás, J. V, Expósito, M., & Sempere, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-392.
- Torrado, M. (2004). *Estudios de encuesta*. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Tort, L. L. (2000). Estrategias didácticas para la adquisición de valores. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 515-542.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 129-159.
- Valenzuela, M. (2011). Developing a business ethics curriculum for the bachelors of science in accountancy students of De la Salle University. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 7(11), 1179-1189.
- Warren, B., & Rosenthal, D. (2006). Teaching business ethics: Is it a lost cause? *International Journal of Management*, 23(3), 679-699.
- Wimbush, J. C., Shephard, J. M., & Markham, S. E. (1997). An empirical examination of the multi-dimensionality of ethical climate in organizations. *Journal of Business Ethics*, 16, 67-77.

Fecha de recepción: 24/07/2014.

Fecha de revisión: 26/07/2014.

Fecha de aceptación: 27/11/2014.

Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas

Factors that hamper ICT integration at classroom

Alicia González Pérez* y Juan de Pablos Pons**

Universidad de Extremadura, Facultad de Formación del Profesorado, Cáceres, España*

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España**

Resumen

Este artículo incorpora parte de los resultados de una investigación sobre algunos factores que dificultan y obstaculizan el éxito de la implantación de las políticas educativas TIC en centros de enseñanza obligatoria de las comunidades de Andalucía, Canarias, Extremadura y País Vasco, además de ver si existen diferencias entre ellas. La información se ha obtenido a partir de una escala tipo Likert que está basada en resultados de otras investigaciones nacionales e internacionales acerca del objeto de estudio. La muestra se compone de 49 centros de educación obligatoria de las comunidades participantes. Según los resultados obtenidos se corrobora que la escala utilizada es válida y fiable. Además del análisis global de medias se extrae que 'el tiempo y dedicación para la incorporación de las TIC en la enseñanza' y que 'los profesores tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC' son variables que dificultan la implantación de las políticas educativas TIC en los centros escolares. Por ello, este estudio puede ser muy interesante a considerar a la hora de planificar nuevas políticas educativas TIC.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dificultades para integrar las TIC, cambios pedagógicos, innovación educativa.

Correspondencia: Alicia González Pérez, (aliciagp@unex.es). Departamento de Educación. Universidad de Extremadura. Av. Universidad, s/n. 10003 – Cáceres (España). Juan de Pablos Pons (jpablos@us.es). Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 - Sevilla (España).

Abstract

This article presents some of the findings of a study on factors which hinder successful implementation of educational ICT policies in compulsory schools in Andalusia, the Canary Islands, Extremadura and the Basque Country. It also provides information about the differences between these regions. Data have been obtained from a Likert scale developed by other national and international researches working on the same issue. The sample consists of 49 compulsory schools from the participant regions. The results confirm that the scale used is valid and reliable. In addition to the overall analysis of the extracted average, we found that 'time and dedication to the integration of ICT in education' and 'teachers basic ICT skills' are variables that hinder the implementation of educational ICT policies in schools. Therefore, it would be beneficial to consider the results of this study in future educational ICT policies.

Keywords: information and communication technologies (ICT), difficulties to ICT integration, pedagogical changes, educational innovation.

Introducción

Los retos y las exigencias a las que deben dar hoy respuesta los centros educativos determinan la relevancia de algunos factores, si se pretende una escuela de calidad que atienda a la complejidad actual. Así, el papel a jugar por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es relevante ya que aportan la posibilidad de flexibilizar y mejorar procesos que inciden directamente en el aprendizaje, la organización escolar o la comunicación con la comunidad, entre otros. Cabe añadir que el proceso de implantación de las TIC en el ámbito educativo viene marcado frecuentemente por la necesidad de ser actualizado o renovado, lo que desde una perspectiva política, debe ser analizado, ya que las TIC amplían permanentemente su oferta (tabletas, móviles, webs semánticas, realidad aumentada, entornos personales de aprendizaje, etc.) como pone de manifiesto el Informe Horizon en sus sucesivas actualizaciones. (Johnson, Adams-Becker, Estrada y Freeman, 2014).

El considerable desarrollo e implantación que las TIC están teniendo en los centros escolares nos lleva a plantearnos aspectos que tienen un impacto directo en su utilización en las aulas. Una cuestión relevante es conocer las principales dificultades que cualquier centro educativo que use las TIC puede encontrarse para implantar prácticas pedagógicas innovadoras. Por ello, resulta relevante identificar los factores que dificultan el uso innovador de las TIC en la escuela para poder abordarlos desde una perspectiva pedagógica y de cambio.

Según diferentes investigaciones internacionales se han identificado algunos factores sobre cómo las TIC ayudan a mejorar la educación (Kozma y Anderson, 2002; Pelgrum, 2001; Hennessy, Ruthven y Brindley, 2005; Kangro y Kangro, 2004) y por ello se ha invertido mucho en incrementar el número de ordenadores en la escuela y en el aula (Pelgrum, 2001). Law, Pelgrum y Plomp (2008) en el estudio SITES (2006) afirman que el acceso al ordenador es una condición necesaria pero no suficiente para el uso de las TIC en el aprendizaje y la enseñanza.

De modo que la integración de las TIC en el currículo es todavía una tarea compleja y desafiante. Esto junto a que la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje todavía no ha sido lograda (Kozma y Anderson, 2002) son retos que nos hemos de plantear para un futuro próximo.

El estado de la cuestión sobre las barreras tecnológicas en los centros de enseñanza

En 1999, Ertmer distinguió entre barreras de primer orden, las cuales son externas al profesorado (Por ejemplo, recursos, formación, apoyo,...) y barreras de segundo orden, las cuales son internas (Por ejemplo: actitudes y creencias, conocimiento y competencias). Con respecto a estas últimas De Pablos, Colás y González (2011) destacan que la motivación, la competencia docente y el bienestar docente son elementos claves para innovar con TIC en los centros educativos.

Otros investigadores también han apuntado a elementos facilitadores y obstaculizadores en el uso de la tecnología en clase por el profesorado. (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich y York, 2006-2007; Hew y Brush, 2007; Lowther, Strahl, Inan y Ross, 2008; Shofield y Davidson, 2002; Zhao, Pugh, Sheldon y Byers, 2002). En una revisión de 48 investigaciones publicadas entre 1995 y 2006, Hew y Brush (2007) encontraron que, el acceso a los recursos era la barrera más común para integrar la tecnología (40% de los estudios). La falta de recursos incluía limitaciones en hardware, acceso, tiempo y asistencia técnica. Sáez (2012) analiza las barreras y dificultades que se presentan a la hora de aplicar las tecnologías en la práctica del aula, y la importancia de la función docente para superar los obstáculos de diferente naturaleza.

Sin embargo, en estudios más recientes Ertmer (2013) sugiere que se han mejorado las oportunidades de capacitación profesional ya que las escuelas ofrecen oportunidades de desarrollo profesional para integrar las tecnologías en la enseñanza.

También desde el ámbito de las políticas educativas se ha invertido en recursos para mejorar las infraestructuras, para capacitar y apoyar al profesorado (NEA, 2008). Más del la mitad (57%) de los profesores encuestados en un estudio se consideran preparados para utilizar la tecnología directamente con sus estudiantes, aunque no se sabe en qué medida los profesores están permitiendo que sus estudiantes aprendan con la tecnología. En general, los profesores dijeron sentirse más preparados para realizar tareas administrativas que tareas de instrucción con apoyo de las tecnologías. (NEA, 2008).

Como muestra repetidamente la investigación (Pelgum, 2001; Sancho, 2006; Mominó, Sigalés y Meneses, 2008) uno de los principales obstáculos para desarrollar el potencial educativo de las TIC tiene que ver con la organización y la cultura tradicional de la escuela. La mayoría de los centros de enseñanza de los países tecnológicamente desarrollados tienen acceso a ordenadores e Internet, pero sólo los utiliza un reducido número de docentes (Pelgum, 2001; Law, Chow y Allan, 2005). Además, el profesorado que usa ordenadores tiene dificultades para modificar sus prácticas docentes y sus expectativas sobre el alumnado (González-Pérez, 2010, 2011, 2012a y 2012b). En la práctica, el uso de las TIC en los centros escolares, por sí mismas, no están produciendo los *grandes cambios* que se auguraban (Cuban, Kirkpatrick and Peck, 2001; Cuban, 2008, 2001; Schofield y Davidson, 2002; Kozma, 2003; Sancho, 2006; De Pablos, Colás y González, 2010).

Objetivos de la investigación

El objetivo de este estudio es identificar y analizar algunos factores que dificultan y obstaculizan la implantación de las TIC, como consecuencia de la aplicación de políticas educativas favorecedoras de la innovación educativa en centros de enseñanza obligatoria, que han incorporado las TIC a través de los sucesivos planes de promoción tecnológica. Esta propuesta toma como referencia de partida el Proyecto I+D: Políticas Educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica apoyada en el uso de las TIC en los centros escolares. Este estudio de carácter autonómico se ha desarrollado en Andalucía, Extremadura, Canarias y el País Vasco.

Metodología de la investigación

Para esta investigación se ha elaborado un cuestionario dirigido al equipo directivo de los centros educativos, seleccionados previamente, con el fin de conocer los factores obstaculizadores de la implantación de las políticas educativas TIC en los centros escolares. Este cuestionario tiene la particularidad de poder ser contestado de manera individual, por el director del centro o el coordinador TIC, o de manera colegiada, por el equipo directivo y el coordinador TIC.

Proceso de selección de la muestra de estudio

En la recogida de datos se planificaron varias fases que ayudaron a delimitar con precisión los centros educativos de enseñanza primaria y secundaria que aportarían información precisa sobre el objeto de estudio. Para ello, se elaboró un protocolo de actuación que nos permitió seleccionar los centros que configurarían la muestra de estudio.

– Primera Fase: Selección de la muestra.

Durante esta primera fase se consiguió una muestra representativa hacia la que se dirigió nuestro estudio, donde la población objeto de estudio estaba constituida por todos los centros escolares de educación primaria y secundaria en los que existían indicios de usos innovadores con TIC.

En Andalucía, y específicamente en la provincia de Sevilla y Cádiz, se tomó como referencia los centros que fueron reconocidos por la Consejería de Educación como centros TIC, junto con otros centros que participaban en proyectos de innovación con TIC o desarrollaban experiencias TIC, bajo el auspicio de las políticas educativas TIC que estaban siendo implementadas por la Junta de Andalucía. Al comienzo de esta investigación (2006/07), solo en Andalucía se contabilizaron 280 centros que incorporaban las TIC como herramienta educativa, de los cuales, 58 se ubicaban en Sevilla.

– Segunda Fase: Delimitación de la muestra.

Tras seleccionar todos los centros educativos TIC posibles para llevar a cabo el estudio, se decidió refinar más esta selección con el fin de pasar el cuestionario

solamente a los directivos de centros en los que se había evidenciado la existencia de profesores que hacían usos innovadores con TIC. En Sevilla y Cádiz, se solicitó información y asesoramiento a los Centros de Profesores (CEP) para identificar centros TIC que pudieran ser tomados como referentes de buenas prácticas TIC desarrolladas por el profesorado o por los gestores de los centros.

– Tercera Fase: Concreción de la muestra.

En la tercera fase se visitaron los centros seleccionados en la etapa anterior con el fin de verificar qué buenas prácticas educativas se desarrollaban. Este fue el primer acercamiento con los gestores de los centros seleccionados y con los autores de las buenas prácticas TIC.

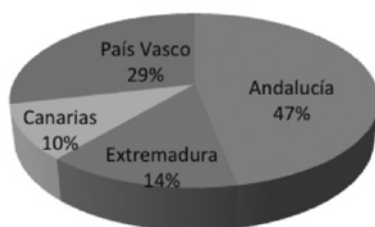
En la siguiente tabla se muestra los centros de primaria y secundaria donde se pasó el cuestionario de evaluación de las políticas TIC de las distintas comunidades autónomas participantes en el estudio.

Tabla 1

Centros identificados para la recogida de cuestionarios

Comunidad participante	Muestra	Porcentaje muestral
Andalucía	23	47%
Extremadura	7	14%
Canarias	5	10%
País Vasco	14	29%
Total	49	100%

En total se identificaron veintitrés centros en la provincia de Andalucía para pasar el cuestionario y 26 en el resto de Comunidades participantes.



Gráfica 1. Porcentajes de la muestra de estudio.

Técnica de recogida de datos

La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario mediante una escala tipo Likert donde 1 es *ningún impedimento*, 2 *cierto impedimento*, 3 *impedimento suficiente*,

4 *impedimento importante* e 5 *impedimento muy importante*. Dicha escala se elaboró para obtener información sobre los factores que obstaculizan o impiden el éxito de la implementación de las políticas educativas TIC en centros de enseñanza obligatoria. Para ello, se realizó una revisión de literatura de autores como Ertmer (1999) que resaltaban la importancia de considerar que existen barreras de primer orden que son externas al profesorado como la formación, los recursos y el apoyo que se recibe, y otras que son barreras de segundo orden que hacen referencia a las actitudes y creencias, al conocimiento y al desarrollo de competencias.

En base a éstas aportaciones y tomando como referencia el cambio pedagógico evidenciado en los propios centros en cuanto a la implementación de las políticas educativas TIC, se elaboró la siguiente escala.

Tabla 2

Factores obstaculizadores de la innovación con TIC

El claustro del centro no considera una prioridad apoyar la innovación con TIC
Las aulas de informática disponibles se emplean prioritariamente para el desarrollo de otras materias
Competencias en el profesorado para la aplicación de las TIC
Coordinación docente
Tiempo y dedicación para la incorporación de las TIC en la enseñanza
Los recursos con los que se cuenta son suficientes y/o están actualizados
Actitud negativa del alumnado ante el uso educativo de las TIC
El profesorado ve el valor instructivo de las TIC en la enseñanza
Los alumnos tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC
Los profesores tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC
Temor y desconfianza por parte del profesorado ante el uso de las TIC en la enseñanza

Análisis de los datos y resultados

Los datos obtenidos han sido analizados mediante el software científico SPSS v.18. Se han aplicado análisis descriptivos, análisis factorial y comparación de medias para demostrar si existen diferencias entre comunidades con respecto a los factores que obstaculizan la innovación con TIC en los centros de enseñanza obligatoria estudiados. Previamente se hizo una valoración estadística de la validez y fiabilidad de la escala utilizada.

A continuación se presentan los resultados respecto a la cuestión identificada sobre los factores que dificultan y obstaculizan el éxito de la implantación de las políticas educativas TIC en centros de enseñanza obligatoria, que han incorporado las TIC a través de los sucesivos planes de promoción tecnológica.

Para conocer la validez de constructo se aplicó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Barlett, que indican la pertinencia de aplicar la técnica del análisis factorial a los datos.

Tabla 3

Kaiser-Meyer-Olkin y prueba de Bartlett: escala factores obstaculizadores de la innovación con TIC

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.682
	Chi-cuadrado aproximado	160.195
Prueba de esfericidad de Bartlett.	gl	55
	Sig.	.000

Como se observa, el índice KMO es $>.5$ lo que indica que la intercorrelación entre variables es grande y esto es indicativo de la existencia de suficiente correlación. Por tanto, la validez interna obtenida es buena.

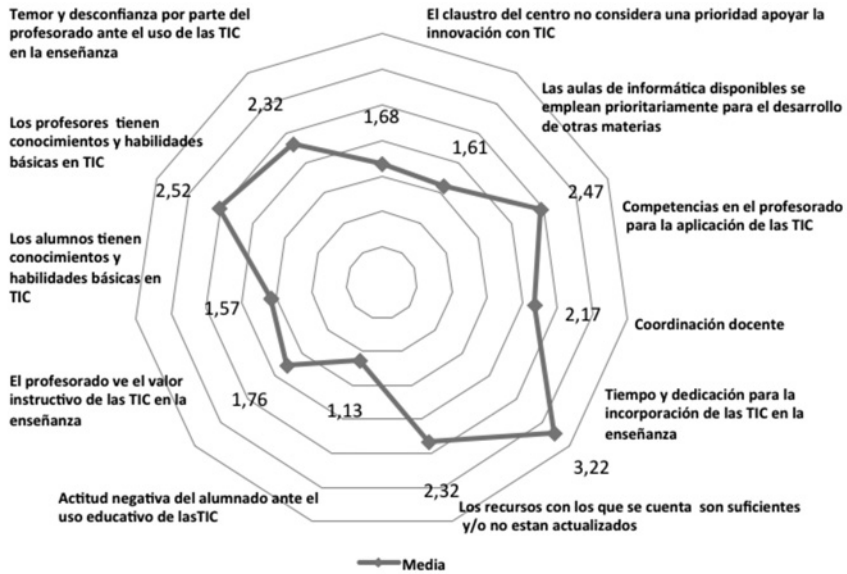
Para conocer la fiabilidad de la escala utilizada se aplicó el alfa de Cronbach. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .805 (Alpha Std.=.797) lo cual significa que la escala global tiene una fiabilidad alta debido a que supera el .80.

Tabla 4

Medidas obtenidas de los factores obstaculizadores de la innovación con TIC en los centros educativos

FACTORES OBSTACULARIZADORES DE LA INNOVACIÓN CON TIC	N	Media	Desv. Típ.
El claustro del centro no considera una prioridad apoyar la innovación con TIC	47	1.68	.726
Las aulas de informática disponibles se emplean prioritariamente para el desarrollo de otras materias	41	1.61	1.137
Competencias en el profesorado para la aplicación de las TIC	47	2.47	.856
Coordinación docente	47	2.17	.963
Tiempo y dedicación para la incorporación de las TIC en la enseñanza	46	3.22	1.172
Los recursos con los que se cuenta son suficientes y/o están actualizados	44	2.32	1.459
Actitud negativa del alumnado ante el uso educativo de las TIC	47	1.13	.397
El profesorado ve el valor instructivo de las TIC en la enseñanza	45	1.76	.712
Los alumnos tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC	47	1.57	.683
Los profesores tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC	46	2.52	1.049
Temor y desconfianza por parte del profesorado ante el uso de las TIC en la enseñanza	47	2.32	.935

En la gráfica siguiente se presentan los valores obtenidos en la tabla anterior con el objetivo de posicionar gráficamente las medias obtenidas de cada uno de los ítems.



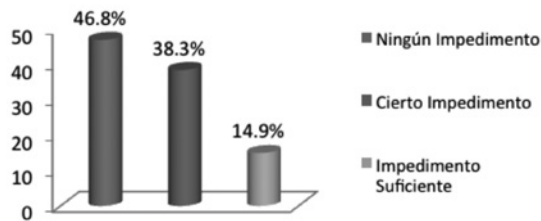
Gráfica 2. Factores que obstaculizan la innovación con TIC en los centros educativos.

En base a este gráfico se pueden extraer algunas conclusiones que se comentan a continuación. Primero decir que las variables que se refieren al *tiempo y dedicación para la incorporación de las TIC en la enseñanza* y la variable que hace referencia a que *los profesores tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC* se seleccionan como factores que dificultan el éxito de las políticas educativas TIC. Esta conclusión la observamos empíricamente al comprobar que se obtienen valores máximos superiores a la media (2.5). Sin embargo, el resto de las variables dificultarían en menor medida el éxito de las políticas educativas TIC. Por ejemplo, las variables que se refieren a las *competencias en el profesorado para la aplicación de las TIC* (media=2.47), *los recursos con los que se cuenta son suficientes y/o están actualizados* (media=2.32), *el temor y desconfianza por parte del profesorado ante el uso de las TIC en la enseñanza* (media=2.32), y *la coordinación docente* (media=2.17). Sin embargo, si es importante resaltar como las variables que van referidas a la *actitud y al desarrollo de habilidades TIC en el alumnado* crean menos dificultades a la hora de desarrollar buenas prácticas TIC.

Resultados de los porcentajes de frecuencias de los ítems de la escala

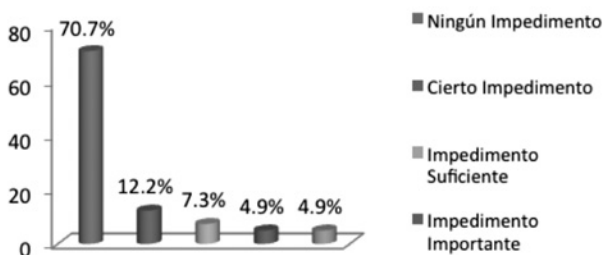
En este apartado se presentan los resultados visuales ítem a ítem de los porcentajes de la escala valorativa a través de gráficos de barras que demuestran empíricamente el impacto de cada uno de los ítems en la escala: *ningún impedimento, cierto impedimento, impedimento suficiente, impedimento importante e impedimento muy importante*.

Como se observa en el primer ítem, *el claustro no considera una prioridad apoyar la innovación con TIC*, un 46.8% de los participantes han contestado *ningún impedimento*, un 38.3% *cierto impedimento* y un 14.9% *impedimento suficiente*. Por tanto, se puede decir que el claustro considera una prioridad apoyar la innovación con TIC. En este caso la media es 1.68, próxima a la mediana, y el valor más repetido es el 1. Según la desviación típica (0.726) no hay mucha dispersión de las valoraciones que han sido realizadas por el profesorado participante.



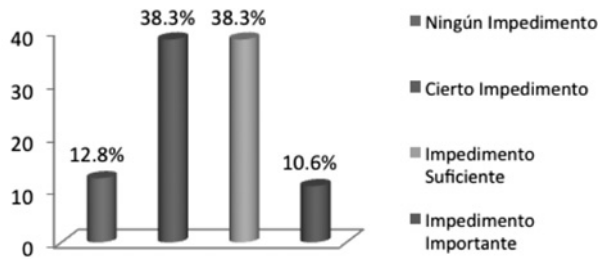
Gráfica 3. El claustro del centro no considera una prioridad apoyar la innovación con TIC.

En cuanto a si *las aulas de informática se emplean prioritariamente para el desarrollo de otras materias* hay que decir que no hay ningún tipo de impedimento para el 70.7% de la muestra. La media es prácticamente el valor central de la escala (1.61), y está muy próxima a la moda y mediana. La desviación típica se aproxima bastante a 1 con lo que se puede decir que las respuestas dadas no están muy dispersas.



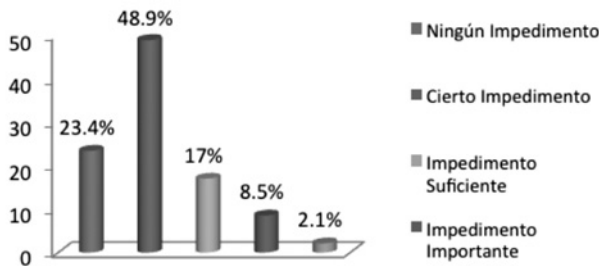
Gráfica 4. Las aulas de informática se emplean prioritariamente para el desarrollo de otras materias.

En el tercer ítem de la escala que se centra en *las competencias en el profesorado para la aplicación de las TIC*, se observa como hay una distribución bimodal de los datos en el valor *cierto impedimento* e *impedimento suficiente* con un valor de 38.3% de las respuestas. Por tanto, las valoraciones se agrupan entre esas dos puntuaciones, mayormente, y se considera como una dificultad importante la falta de competencias en el profesorado para aplicar las TIC. La media es prácticamente el valor central de la escala (2.47), está en medio de las dos modas y coincide con la mediana. La desviación típica nos representa la poca dispersión que ofrece la consideración de este ítem por parte del profesorado dado que no supera la unidad (0.856).

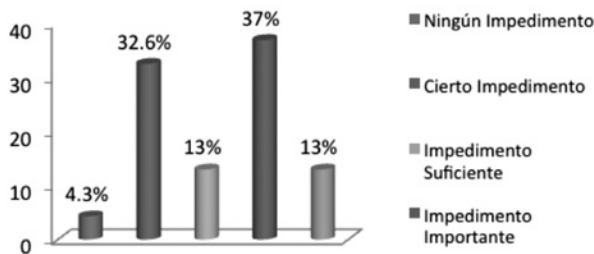


Gráfica 5. Competencias en el profesorado para la aplicación de las TIC.

El ítem sobre *la coordinación docente* acumula las puntuaciones en *cierto impedimento* con un porcentaje del 48.9%, seguido de *ningún impedimento* con un porcentaje de 23.4% de la muestra y un *impedimento suficiente* (17%), respectivamente. La media es prácticamente el valor central de la escala (2.17), y está muy próxima a la moda y mediana. La desviación típica se aproxima bastante a 1 con lo que se puede decir que las respuestas dadas no están muy dispersas.



Gráfica 6. Coordinación docente.

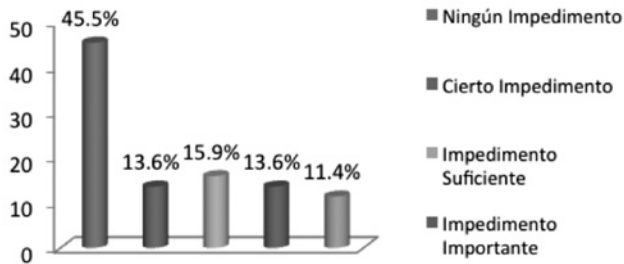


Gráfica 7. Tiempo y dedicación para incorporar las TIC.

En el ítem que hace referencia al *tiempo y dedicación para la incorporación de las TIC en la enseñanza* se valora con un *impedimento importante* con un 37% de la muestra. Le sigue *cierto impedimento* con un 32.6% e *impedimento suficiente* e *impedimento muy importante*

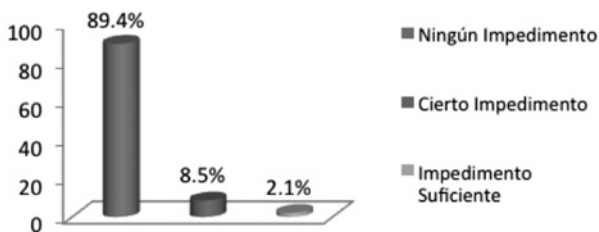
con un 13% cada una. La media está ligeramente por debajo del valor central (3.22). En este caso la media se ve afectada por los valores extremos, ya que, los valores muy altos tienden a aumentarla mientras que los valores muy bajos tienden a reducirla. El valor que más se repite es el 4, y a pesar de todo la dispersión de las puntuaciones no es muy alta (1.171).

Según el ítem sobre *los recursos con los que se cuenta son suficientes* lo más destacable es que el profesorado encuestado piensa que no hay ningún impedimento (45.5%) en cuanto a que los recursos con los que cuenta el centro son suficientes o están actualizados. Se observa que hay una dispersión de los datos al obtener una desviación típica de 1.459, y se destaca como el valor de la media sobrepasa cierto impedimento.



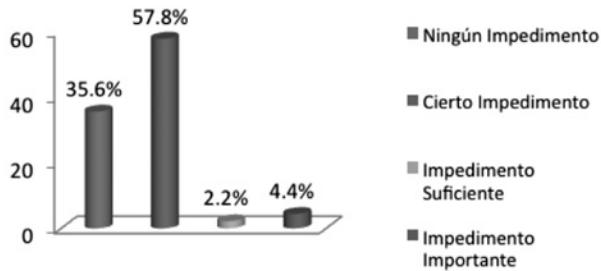
Gráfica 8. Recursos con los que se cuenta son suficientes o están actualizados.

El ítem que hace referencia a la *actitud del alumno ante el uso educativo de las TIC*, se observa como la dispersión de las puntuaciones es muy baja, por tener una desviación típica de 0.397. No se contestan todos los valores de la escala pero si responden a: *ningún impedimento* (89.4%), *cierto impedimento* (8.5%), e *impedimento suficiente* (2.1%). La media es prácticamente el valor central de la muestra (1.13), y está muy próxima a la moda y mediana.



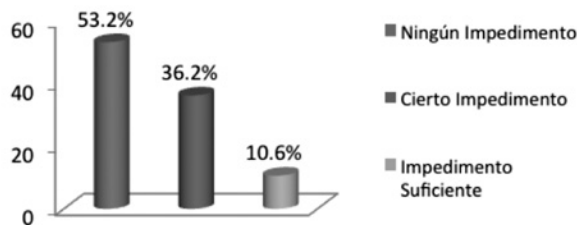
Gráfica 9. Actitud del alumnado ante el uso educativo de las TIC.

Con respecto a las dificultades o impedimentos sobre *el profesorado ve el valor instructivo de las TIC en la enseñanza*, un 57.8% de la muestra contesta que ve *cierto impedimento* y le sigue un 35.6% de la muestra que no ve *ningún impedimento*. Por tanto se observa como las puntuaciones no están muy dispersas (Desv. Típ.=0.712). La mediana y la moda coinciden (2), y la media se encuentra más cercana al valor 2 (1.76) que se categoriza como *cierto impedimento*.



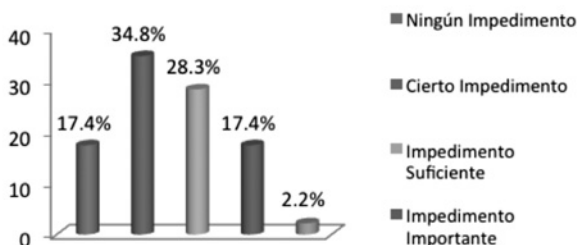
Gráfica 10. El profesor ve el valor instructivo de las TIC en la enseñanza.

Según el ítem siguiente que se centra en que *los alumnos tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC* se observa que el profesorado piensa que no hay *ningún impedimento* acerca de que *los alumnos tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC* en un 53.2%, le sigue *cierto impedimento* en un 36.2% e *impedimento suficiente* con un 10.6%. Con una baja dispersión (Desv. Típ.=0.683), tenemos que el valor de la media se acerca a la consideración de *cierto impedimento*, aunque el valor más repetido es *ningún impedimento*.



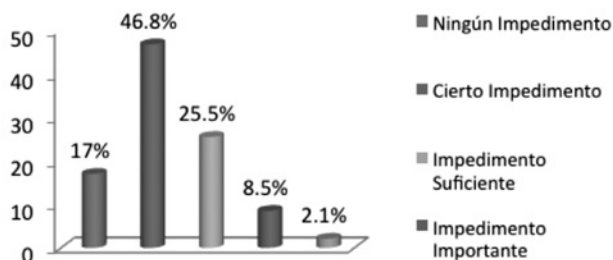
Gráfica 11. Los alumnos tienen habilidades básicas en TIC.

Lo más destacable del ítem siguiente es que hay un cierto impedimento (34.8%) al considerar que *los profesores tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC*. Sin embargo las puntuaciones están repartidas por otras valoraciones como, impedimento suficiente (28.3%), ningún impedimento e impedimento importante en un 17.4%, respectivamente. A pesar de que se constestan todos los valores la dispersión no es muy alta (1.049) siendo el valor más repetido el 2. La media (2.52) si sitúa entre las valoraciones de *cierto impedimento* e *impedimento suficiente*.



Gráfica 12. Los profesores tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC.

Finalmente, en el último ítem sobre *el temor y la desconfianza por parte del profesorado ante el uso de las TIC en la enseñanza*, la respuesta más generalizada ha sido la de cierto impedimento (46.8%), seguida de impedimento suficiente (25.5%) y de ningún impedimento (17%), respectivamente. Con una baja dispersión tenemos que el valor de la media se encuentra ligeramente por encima de la media y la moda, con un 2.32. Por ello, el profesorado participante considera que hay un cierto impedimento al *temor y la desconfianza por parte del profesorado ante el uso de las TIC en la enseñanza*.



Gráfica 13. Temor y desconfianza por parte del profesorado ante el uso de las TIC.

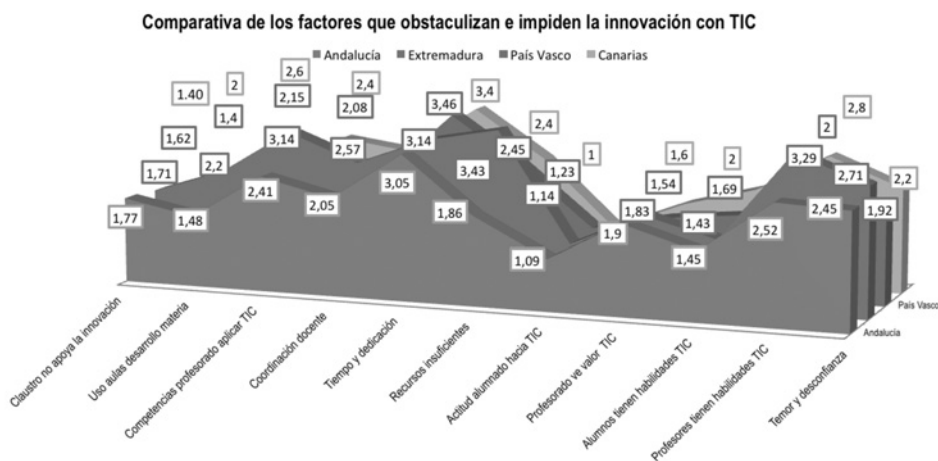
A modo de conclusión decir que con estos análisis se ofrece una imagen clara y real sobre lo que dificulta y obstaculiza la implantación de las políticas educativas TIC en centros de enseñanza obligatoria, a través de la innovación educativa con TIC.

Se observa empíricamente que las dimensiones que dificultan y obstaculizan el cambio pedagógico son las que tienen que ver con el profesorado en tres sentidos por un lado *el tiempo y dedicación para aplicar las TIC, la capacitación para proyectar las TIC en la formación que imparte* y que el *claustro del centro no considera una prioridad apoyar la innovación con TIC*.

Sin embargo, las variables que impiden en menor medida el cambio pedagógico con TIC son *la actitud del alumnado ante el uso educativo de las TIC*, seguido de *los alumnos tienen conocimientos habilidades básicas en TIC, las aulas de informática disponibles se emplean prioritariamente para el desarrollo de otras materias*, y *el temor y desconfianza por parte del profesorado ante el uso de las TIC en la enseñanza*, respectivamente.

Resultados sobre los factores que dificultan y obstaculizan el éxito de la implantación de las políticas educativas TIC en las Comunidades estudiadas

Se plantea la cuestión en qué grado existen diferencias en la comparación de las medias globales por cada una de las Comunidades Autónomas estudiadas: Andalucía, Extremadura, País Vasco y Canarias. Así pues, en la gráfica que se presenta a continuación se pueden comparar visualmente los resultados de los factores que obstaculizan el éxito de la implantación de las políticas educativas TIC y la innovación educativa con TIC en los centros y aulas de enseñanza obligatoria que se han estudiado.



Gráfica 14. Comparativa por comunidades de los factores obstaculizadores de la innovación con TIC.

A continuación se destacan algunos apuntes significativos acerca del objeto de estudio:

- El claustro del centro es un obstáculo importante a la hora de implantar las TIC en los centros ya que no se prioriza esta cuestión con un 1.4 en Canarias, 1.62 en el País Vasco, un 1.71 en Extremadura y un 1.77 en Andalucía. Y con respecto a la falta de coordinación docente destacar que Extremadura con un 2.57 y Canarias con un 2.4 están por encima de la media global (2.17).
- Otro factor de interés que apuntan los gestores de los centros es el *tiempo y dedicación que tiene el profesorado para la incorporación de las TIC en la enseñanza*. Por ello, sería importante que se reconociera positivamente la dedicación del profesorado que integra las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.
- En cuanto a los factores que hacen referencia a que los *‘profesores tienen conocimientos y habilidades básicas en TIC’*, las *‘competencias del profesorado para la aplicación de las TIC’* y el *‘temor y desconfianza por parte del profesorado ante el uso de las TIC’* en la enseñanza, apuntar que todas las comunidades estudiadas tienen un comportamiento similar con diferencias poco significativas entre ellas. Son las Comunidades de Extremadura y Canarias las que tienen puntuaciones por encima de la media en cuanto a las *competencias en el profesorado para aplicar las TIC*. Por tanto, el profesorado tiene conocimientos y habilidades básicas en TIC aunque tienen ciertas dificultades para aplicar las TIC en su docencia. Otra cuestión a considerar es que a pesar de todo, el profesorado entrevistado resalta el *valor instructivo de las TIC en la enseñanza* de forma unánime.
- Con respecto a los *recursos con los que se cuenta son suficientes y/o están actualizados* decir que Extremadura considera que si existen recursos suficientes con una media de 3.43 que dista significativamente de la media global que es 2.32.
- Se considera que las aulas de informática están disponibles para el desarrollo de las distintas materias que se trabajan en los centros en las cuatro comunidades con medias próximas a la media global 1,61.

- Sobre los indicadores que aportan datos sobre el alumnado decir que según los datos el alumnado tiene un cierto impedimento en cuanto al conocimiento y habilidades a desarrollar con las TIC. Además destacar la actitud positiva del alumnado ante el uso educativo de las TIC.

Conclusiones

Siendo evidentes los esfuerzos realizados en inversión tecnológica y formación del profesorado por parte de las administraciones educativas en los últimos años, la realidad nos transmite que las buenas prácticas y la innovación educativas apoyadas por las TIC no siempre están sirviendo para mejorar y transformar la realidad educativa. La relevancia del compromiso asumido por las autoridades educativas y su impacto, quedan reflejados, en la última gráfica presentada, donde se constata qué factores se constituyen en dificultades para la integración plena de las TIC en las aulas. Entre ellos resulta oportuno señalar que varios de estos factores están directamente vinculados a aspectos organizativos y de coordinación, faceta no identificada habitualmente en este tipo de estudios. De igual manera, habría que incidir en la necesidad de que las escuelas reaccionen de manera más ágil y eficaz a las cambiantes exigencias del trabajo y sus implicaciones sociales.

La implantación de las TIC en las escuelas es algo que se ha ido haciendo efectivo de forma progresiva y constante a lo largo del tiempo. De ahí que paralelamente se tenga en cuenta el desarrollo de la competencia digital y se busquen fórmulas para medir el desarrollo de la competencia digital en la planificación de la docencia (González, Espuny, De Cid y Gisbert, 2012). O más específicamente se busquen relaciones entre las competencias tecnológicas y las pedagógicas (Almerich, Suárez, Orellana y Díaz, 2010). Sin embargo, la inversión tecnológica, siendo una condición necesaria para universalizar el uso de las tecnologías, no es suficiente por sí misma para provocar un cambio pedagógico significativo y permanente. Por tanto, según los datos analizados y presentados aquí, se mantiene que los obstáculos más relevantes para la utilización de las TIC en el aula están relacionados con el papel que juega la escuela para impulsar cambios pedagógicos en cuanto a los usos que se pueden hacer de la tecnología en el centro, el aula e incluso con la comunidad educativa. El estudio SITES (2006) corrobora que los obstáculos más graves para la integración de las TIC en el aula están relacionados con la institución, por encima de los estudiantes. El profesorado identificó la falta de soporte técnico y pedagógico como el obstáculo más importante.

Por tanto, es fundamental repensar aspectos estructurales como la formación inicial y permanente del profesorado, o la dotación de infraestructuras y su mantenimiento, pero también factores como los modelos educativos de centro y su repercusión en la organización de las instituciones. Consecuentemente, es necesario favorecer las iniciativas que destaquen el valor pedagógico que tienen las TIC en la formación.

En síntesis, cabe destacar que es importante que desde los órganos de coordinación del centro se tomen iniciativas y se hagan propuestas que favorezcan el desarrollo y la implantación de cambios pedagógicos donde las TIC tengan un papel protagonista. Para lo cual es necesario que el profesorado siga dando pasos hacia la integración pedagógica de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje que diseña y aplica.

Agradecimientos

La investigación desarrollada por los autores está apoyada por el Proyecto I+D: Políticas Educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica apoyada en el uso de las TIC en los centros escolares, financiado por el Plan Nacional de I+D (SEJ2006-12435-C05-01).

Referencias

- Almerich, G., Suárez, J. M., Orellana, N., & Díaz, M. I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 31-50.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Londres, Inglaterra: Universidad de Harvard.
- Cuban, L. (2008). *Frogs into princes. Writings on school reform*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Teachers' College Press.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, P. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- De Pablos, J., Colás, P., & González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- De Pablos, J., Colás, P., & González, T. (2011). Bienestar docente e innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 59-81.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & York, C. S. (2006-2007). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), 55-61.
- Ertmer, P. A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175-182.
- González, A. (2010). ¿Qué nos interesa evaluar de las políticas educativas TIC españolas? *Revista Fuentes*, 10, 206-220.
- González, A. (2011). *Evaluación del impacto de las Políticas Educativas TIC en las prácticas de los centros escolares* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla (España).
- González, A. (2012a, noviembre). *The ICT coordinator and the integration of the Information and Communication Technologies in the school*. Trabajo presentado a la 5th International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid (España).
- González, A. (2012b, noviembre). *Regional educational ICT policies in Spain and their effects in schools*. Trabajo presentado a la 5th International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid (España).
- González, J., Espuny, C., De Cid, M. J., & Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 287-302.

- Hennessey, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155–192.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223–252.
- Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin (TX), Estados Unidos: The New Media Consortium.
- Kangro, A., & Kangro, I. (2004). Integration of ICT in teacher education and different school subjects in Latvia. *Educational Media International*, 41(1), 31–37.
- Kozma, R. (2003). Global perspectives. Innovative technology integration practices from around the world. *Learning & Leading with Technology*, 31(2), 6-12.
- Kozma, R. B., & Anderson, R. E. (2002). Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 387-394.
- Law, N., Chow, A., & Allan, Y. (2005). Methodological approaches to comparing pedagogical innovations using technology. *Education and Information Technologies*, 10(1-2), 5-18.
- Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong, China: CERC-Springer.
- Lowther, D., Strahl, J. D., Inan, F. A., & Ross, S. M. (2008). Does technology integration “work” when key barriers are removed?. *Educational Media International*, 45, 195–213.
- Mominó, J., Sigalés, C., & Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad en red*. Barcelona, España: Ariel.
- National Education Association (NEA) (2008). *Technology in schools: The ongoing challenge of access, adequacy, and equity*. Recuperado de http://www.nea.org/assets/docs/PB19_Technology08.pdf
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163-178.
- Sáez, J. M. (2012). Valoración de la persistencia de los obstáculos relativos al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 253-274.
- Sancho, J. M. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid, España: Akal.
- Shofield, J., & Davidson, A. (2002). *Bringing the internet to school: Lessons from an urban district*. San Francisco (CA), Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovation. *Teachers College Record*, 104(3), 482–515.

Fecha de recepción: 14/05/2014.

Fecha de revisión: 20/05/2014.

Fecha de aceptación: 07/12/2014.

Practicando la argumentación en educación secundaria: el efecto del sexo

Practicing argumentation in secondary education: the effect of sex

Miguel Jesús Bascón Díaz* y Josefa Salguero Fornet**

* Dpto. Psicología Experimental. Universidad Sevilla

** Licenciada Ciencias-Técnicas Estadísticas

Resumen

Este trabajo pretende estudiar la argumentación en educación secundaria partiendo de consideraciones previas como su escasa presencia en las aulas y su controvertida relación con el sexo. Para ello, delimitamos y caracterizamos dos dimensiones del discurso argumentativo (forma y contenido) en función del sexo y variables situacionales: tipo de grupo y tipo de dilema. Aplicando la técnica Hi-Loglineal se analiza una muestra de 2250 enunciados proferidos por 38 adolescentes (chicos y chicas), debatiendo en grupos de discusión sobre conflictos de pandilla y violencia de pareja. Los resultados corroboran el poco uso de argumentos en el alumnado, siendo las chicas quienes significativamente más presentan, un efecto de la relación entre sexo y argumentación situado por las variables contextuales. Finalmente, se ofrecen algunas orientaciones de cara a la enseñanza.

Palabras clave: argumentación, discurso, educación secundaria, sexo.

Correspondencia: Miguel Jesús Bascón. Facultad Psicología. Dpto. Psicología Experimental. Universidad Sevilla. C/. Camilo José Cela s/n. 41018. Sevilla. España. 954557718. mjbascon@us.es
Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el marco del Plan Cultura de Paz y Noviolencia.

Abstract

This paper analyzes argumentation in secondary education based on previous considerations such as its limited presence in the classroom and the controversy about how it relates to sex. We delimited and characterized two dimensions of argumentative discourse (form and content) according to sex and situational variables: type of group and type of dilemma. Applying the Hi-Loglinear technique, we analyzed a sample of 2250 utterances by 38 (female and male) adolescents, debating about group conflict and intimate partner violence. In general, the students used low levels of argumentation, although female students used significantly more argumentation than their male counterparts which is an effect of the relation between sex and argumentation situated by contextual variables. Finally, we look at some practical applications for teaching.

Keywords: argumentation, discourse, secondary education, sex.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas la literatura científica ha venido destacando las potencialidades educativas de la argumentación, así como su papel sobre la construcción del conocimiento (Candela, 1999) y el desarrollo. Entre otros aspectos, han resaltado su contribución en los procesos de pensamiento (Plantin, 2001), en lo que a análisis, integración y exposición de razonamientos se refiere. Sin embargo, el interés no se ha traducido en mayor presencia de este tipo de discurso en las aulas, escasamente trabajado en educación primaria y secundaria. Por otro lado, la controversia generada por los hallazgos contradictorios en el estudio de la relación entre discurso y sexo nos sitúa ante un campo de estudio que, ciertamente, debiera ser objeto de reflexión. A partir de estos presupuestos, el presente estudio persigue explorar la naturaleza del discurso argumentativo en adolescentes cursando educación secundaria, esclarecer posibles aspectos asociados al sexo, así como ofrecer algunas implicaciones de cara a la actividad escolar.

Argumentación y escuela

Actualmente aún no contamos con una teoría uniforme sobre la argumentación, más bien existen diferentes propuestas y corrientes. Nuestro trabajo se podría ubicar entre la dialéctica y la retórica, pues consideramos la argumentación como un recurso cognitivo-lingüístico, una acción discursiva que persigue la adhesión del auditorio o la evitación de una crítica (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1994). Según Billig (1987) la forma en que argumentamos revela la forma en que pensamos, por su estrecha relación con procesos como la deliberación o el razonamiento. El interés por abordar el estudio de la argumentación radica, entre otras cosas, en los efectos interpsicológicos e intrapsicológicos que esta acción discursiva posee (Austin, 1990). En el plano interpersonal se pone de manifiesto en situaciones comunicativas, pero el discurso ejerce además un efecto sobre los sentimientos, acciones o pensamientos del propio hablante (Belinchón, Riviere & Igoa, 1992).

Teniendo en cuenta estos efectos de la argumentación y su aporte en el desarrollo psicológico, se antoja clave analizar su producción durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. En este contexto, su presencia se ha limitado casi exclusivamente a tareas en el área de Lengua (Campaner & De Longhi, 2007) aunque, como se ha dicho, el contexto escolar no ha sistematizado su práctica y si privilegiado otros tipos de discursos como los relatos, cuentos o historias. El desenlace ha sido una incorporación tardía de la argumentación en el currículum académico, ubicada al final de la escolaridad obligatoria y generalmente con resultados poco satisfactorios (Dolz y Pasquier, 2000). Por ello consideramos interesante profundizar en su estudio durante la educación secundaria, a fin de poder verificar si el alumnado adolece o no de esta destreza discursiva al servicio del desarrollo.

Discurso y sexo

Pero además, el análisis del discurso puede facilitarnos una mejor comprensión de los procesos psicológicos y comunicativos durante las interacciones en la escuela. Por ejemplo, permite un acercamiento a las diferencias y/o semejanzas en su uso por razón de sexo, así como la delimitación de otros posibles factores condicionantes. Concretamente, su estudio nos puede revelar las herramientas discursivas empleadas por chicos y chicas adolescentes ante episodios conflictivos. Para ello, partimos de los hallazgos contradictorios en el estudio de la relación entre sexo y discurso.

Las aportaciones de Gilligan (1982) supusieron un importante hito de cara a la diferenciación discursiva entre hombres y mujeres. La autora planteó la existencia de una orientación preferente pero no excluyente (Gilligan, 1993) hacia la ética de justicia (normas imparciales) en hombres, y hacia la ética de cuidado (responsabilidad y afecto) en mujeres, y que ello quedaba reflejado en sus usos discursivos. Estudios posteriores han apoyado las diferencias discursivas por razón de sexo (Skoie, Cumberland, Eisenberg, Hansen & Perry, 2002; Tannen, 1990). De esta posición teórica se desprenden importantes implicaciones para el terreno educativo. Por ejemplo, la posible presencia de éticas diferentes, subyacentes a los sistemas de representación conceptual de chicos y chicas, puede propiciar un comportamiento diferenciado ante las situaciones que afrontan en la escuela. Así, durante la actividad académica ponen en marcha acciones que podrían estar condicionadas por un tipo u otro de orientación, como el reconocimiento de la autoridad, la petición de ayuda, el mantenimiento de las redes sociales y la resolución de los conflictos.

En el lado opuesto, otras investigaciones han venido cuestionando la tesis de las diferencias discursivas según el sexo, matizando su efecto y defendiendo la existencia de algunos posibles factores explicativos, al margen del hecho de ser hombre o mujer (Crawford, 2003; Stewart, Setlock & Fussell, 2007). Entre esos otros factores podemos encontrar algunas condiciones situacionales como pueden ser el tipo de problema abordado (Crandall, Tsang, Goldman & Pennington, 1999) y el sexo del interlocutor (Leman & Duveen, 2003). Estos dos elementos son planteados como posibles condiciones explicativas en el diseño metodológico de nuestro estudio, con idea de contrastar esta segunda posición con la anteriormente planteada que apoyaba las diferencias discursivas debidas al sexo.

Objetivos e hipótesis

A partir de lo expuesto, este trabajo se propone tres objetivos. Primero, analizar la argumentación de chicos y chicas adolescentes estudiantes de secundaria, a fin de poder caracterizarla y delimitar su mayor o menor presencia en las aulas; para ello se abordarán dos dimensiones de la argumentación: forma y contenido. Segundo, esclarecer su vinculación con el sexo delimitando posibles efectos de factores situacionales como el tipo de problema (tipo de dilema) y el tipo de interacción (tipo de grupo). Tercero, proporcionar algunas orientaciones didácticas derivadas de los hallazgos. Según los antecedentes expuestos, esperamos encontrar en el alumnado participante escasa presencia de discurso argumentativo, así como variabilidad del mismo sobre todo en función del sexo.

Método

Participantes

Participaron 38 adolescentes de nacionalidad española, 20 chicas y 18 chicos, cursando tercero y cuarto de Educación Secundaria en un Instituto de Sevilla ubicado en zona urbana de nivel socioeconómico medio. La edad media fue de dieciséis años. La selección de la muestra no fue aleatoria, pues se contactó intencionadamente con el centro por pertenecer a una Red de Escuelas de Paz. Tras el protocolo de acceso se tomó contacto con el centro para conocer sus peculiaridades, realizándose varias reuniones con el equipo docente de cara a seleccionar al alumnado participante.

Materiales

Se elaboraron para la ocasión dos dilemas o situaciones hipotéticas protagonizadas por adolescentes. Para su diseño y contenido se tuvieron en cuenta aquellos escenarios potenciales de ese grupo de edad (Yubero, Ovejero & Larragaña, 2010). Uno reflejaba un episodio de violencia de pareja del chico hacia la chica, mientras que el otro planteaba un conflicto de intereses en grupo de iguales:

Dilema 1. Violencia Pareja

“Una pareja de novios adolescentes suelen tener problemas para ponerse de acuerdo en lo que hacen (ir al cine, bares...) creándose un ambiente de permanente conflicto. Al principio no le daban importancia hasta que un día el chico propuso tener relaciones sexuales en contra de la voluntad de la chica. Acto seguido, él se puso muy enojado, la amenazó con tener una aventura con otra chica, a la vez que la empujó haciéndola caer al suelo y golpeándose”.

Dilema 2. Conflicto Pandilla

“Unos adolescentes tienen previsto hace tiempo ir juntos a una fiesta de nochevieja. Una semana antes, uno de ellos empieza a salir con una chica que irá a otra fiesta distinta. El chico propone a sus amigos ir todos a la fiesta de su novia para poder estar con ella y ellos, pero a los demás no les parece buena idea porque no conocen a nadie. Las dos fiestas son de entrada única, por lo que si salen no pueden volver a entrar”.

Procedimiento

Tras el consentimiento informado de las familias se organizó a chicos y chicas en 8 grupos de discusión, de entre 4 y 6 miembros cada uno. Así, 4 grupos fueron homogéneos en cuanto al sexo, es decir, 2 de chicas y 2 de chicos, y 4 cuatro mixtos, con chicos y chicas juntos. Rebollo, Vega & García-Pérez (2011) utilizaron un número similar de grupos de discusión como técnica en sus trabajos de investigación.

De cara a observar los argumentos utilizados, a todos se planteó la tarea de debatir y discutir sobre los dilemas, que fueron presentados oralmente. La duración media de los debates fue de 15 minutos. En este sentido, el debate adquiere una especial relevancia por sus implicaciones didácticas, ya que la controversia permite que los significados sean renegociados durante la conversación (Mercer, 2001).

Diseño y sistemas de categorías

Se consideraron cuatro variables. Las tres explicativas fueron el sexo (chico y chica), el tipo de grupo (homogéneo: chicas o chicos, y mixtos: chicas y chicos), y el tipo de dilema (violencia pareja y conflicto pandilla). La variable de respuesta fue la argumentación, categorizada en base a dos dimensiones, forma y contenido, para cada una de las cuales se efectuó su propia codificación y análisis. En primer lugar se estudió la forma argumentativa con la finalidad de obtener aquellos enunciados que contenían justificaciones o argumentos. Posteriormente, se trabajó solamente sobre estos enunciados.

Codificación 1^a. Forma de la argumentación. Para la delimitación de esta dimensión argumentativa recurrimos a la categorización utilizada por Cala & De la Mata (2004), que se orienta hacia la presencia-ausencia de justificaciones en el discurso. Así, una *afirmación* se considera la adopción de una postura, mientras que la presencia de *justificación* muestra la defensa del punto de vista.

Afirmación: afirmaciones (o negaciones) que muestran una posición ante una determinada situación, sin justificación. Ejemplos:

♂: *Yo hablaría con ella, sin más*

♀: *¡No le hago caso, no iría a la fiesta!*

Justificación: enunciados en los que se muestran razones a la posición adoptada
Ejemplos:

♂: *No lo haría porque eso a las niñas les debe de molestar*

♀: *Si es una amiga muy íntima te tiene que hacer caso a ti ¿no? porque ha confiado ya en ti en varias ocasiones*

Como método de fiabilidad en investigación educativa se llevó a cabo una triangulación entre investigadores (Bisquerra, 2000). A partir del contraste grupal de los registros individuales (Cohen & Crabtree, 2008) se obtuvo un adecuado índice kappa ($k=0,86$).

Codificación 2^a. Contenido de la argumentación. Una vez detectados aquellos enunciados con justificación/es se procedió con ellos a una segunda codificación que

reveló la dimensión de contenido. Mediante un sistema de categorías de elaboración propia se analizó la contribución de los contenidos argumentativos a la resolución del dilema. Así, partiendo de las ideas de Gilligan (1982) sobre la ética de justicia y la ética de cuidado, se registraron los argumentos de resolución, en base a normas y necesidades personales. Complementariamente, en la línea de estilos de gestión del conflicto de *dominación* y *servilismo* propuestos por Rahim & Bonoma (1979) y empleados por Monteiro, Serrano & Rodríguez (2012), se incluyeron dos categorías polarizadas para recoger aquellas respuestas que se alejaron del acuerdo, como son las imperativas y las sumisas en relación a la anteposición de intereses propios y ajenos, respectivamente.

Imposición: mandatos, órdenes y/o imposiciones buscando satisfacer los intereses propios sobre los ajenos. Ejemplo:

♂: *¡Es que es muy fuerte, porque se ha liado con la novia, no sé, qué la ha liado vaya, pues no, no debe hacerlo y punto!*

Resolución: intentos por integrar posturas y crear un referente compartido en el que todas las partes lleguen a un acuerdo y logren intereses propios y ajenos.

Por normas: respuestas basadas en la búsqueda de los derechos y deberes derivados de reglas imparciales, normas, obligaciones o principios generales, es decir, lo formal, abstracto y común para todos. Esta categoría de análisis se correspondería con la *ética de justicia* de Gilligan (1982).

♀: *Además como la noche de fin de año es muy larga un ratito aquí otro ratito allí*

Por necesidades: respuestas basadas en el sentimiento de responsabilidad, en la consideración de las necesidades, motivaciones y deseos individuales, el mantenimiento de las relaciones, el alivio del sufrimiento, las emociones y el afecto. Equivaldría a la *ética de cuidado* de Gilligan (1982).

♂: *¡Hombre que venga, no se va a quedar solo! ¿no?*

Acomodación: respuestas de sumisión y obediencia, de forma que se anteponen los intereses ajenos sobre los propios.

♀: *Sí, porque si a ellas les importa venirse a la fiesta y a mi novio no le importa que yo me quede con mis amigas, pues me quedo*

En esta ocasión, la fiabilidad mediante triangulación también arrojó un adecuado índice kappa ($k=0,89$).

Análisis de datos

Se utilizó la prueba estadística Hi-Loglineal (Henson, Templin & Willse, 2009; Kennedy, 1983), que supone una extensión del modelo lineal para variables cualitativas

de naturaleza categórica. La técnica consta de tres pasos fundamentales. HI-LOG 1: delimitación de todos los efectos significativos. HI-LOG 2: agrupación de los efectos significativos menores en otros de orden superior, generando el modelo más parsimonioso y explicativo. HI-LOG 3: selección de los efectos que incluyen a la variable de respuesta y desecho de aquellos otros que relacionan solo variables explicativas, de cara a la constitución del modelo final.

Resultados

Se estableció la significación de los efectos entre las tres variables explicativas y la de respuesta, es decir, sexo, tipo de grupo y tipo de dilema sobre el discurso argumentativo de adolescentes, tanto en su forma como en su contenido. El enunciado fue la unidad de análisis, considerado como el turno completo de palabra y unidad real de la comunicación (Bakhtin, 1986); en la primera codificación fueron tratados 2250 enunciados, de los cuales sólo 442 presentaron contenidos con justificación, y por tanto fueron los analizados en la segunda codificación. El índice de medida utilizado ha sido la frecuencia de aparición de cada categoría, transformada posteriormente en porcentajes.

Codificación 1ª. Forma de la argumentación. En la primera codificación se delimitaron los enunciados con justificaciones. El test de exploración de efectos K (Test Screening) mostró la presencia, exclusivamente, de relaciones significativas de primer ($L^2 = 768.104$, $p < .001$) y segundo orden ($L^2 = 70.462$, $p < .001$), por lo que las de tercer y cuarto orden no serán tenidas en cuenta en la explicación de los datos (HI-LOG 1). Depurando y agrupando los efectos relevantes menores en los de segundo orden (HI-LOG 2), las relaciones que resultaron significativas ($p \leq .05$), y que por tanto constituyen el modelo que mejor explica los datos, fueron: tipo de grupo y sexo (tg^*sex , $p < .001$), tipo de dilema y sexo (td^*sex , $p = .016$), y sexo y forma de la argumentación (sex^*farg , $p = .021$). Sólo esta última relación contiene la variable a explicar o de respuesta, y por tanto será la única que constituya el modelo final para el análisis de la forma argumentativa (HI-LOG 3); las otras dos se producen entre variables explicativas, por lo que al no ser de interés principal para este estudio no se mostraran sus resultados. Por tanto, ni el tipo de grupo ni el tipo de dilema han mantenido relación significativa con la forma de la argumentación. El test de bondad de ajuste nos ofrece garantías en relación al modelo seleccionado ($L^2 = 4.19$, $p = .066$ /Pearson $\chi^2 = 4.16$, $p = .84$).

Sólo el efecto del sexo sobre la forma de la argumentación resulta significativo para los intereses de este trabajo. Podemos decir que tanto chicos como chicas muestran un elevado número de afirmaciones (82.5% y 78.1%, respectivamente) y escasas justificaciones (17.4% y 21.9%), sin embargo estas diferencias resultan estadísticamente significativas (Tabla 1). Las chicas han proferido menos afirmaciones de lo esperado (870/896) según el modelo de equiprobabilidad, mientras que los chicos lo han hecho en mayor medida (938/912). En cuanto a las justificaciones, de las 442 que se han proferido ellas han mostrado más de lo que cabría esperar (243/217), al contrario que ellos, que utilizan menos discurso argumentativo para justificar sus posiciones (199/225). Esto se traduce en que las chicas emplean aproximadamente un 5% más de enunciados con justificaciones que los chicos.

Tabla 1

Relación sexo y forma argumentación

	Forma Argumentación		Total
	Afirmación	Justificación	
* $p < .05$			
Chicas			
Recuento	870	243	1113
Frec. Esperada	896	217	1113
% de Sexo	78.1%*	21.9%*	100%
Chicos			
Recuento	938	199	1137
Frec. Esperada	912	225	1137
% de Sexo	82.57%*	17.43%*	100%
Total			
Recuento	1808	442	2250
Frec. Esperada	1808	442	2250
% de Sexo	80.36%	19.64%	100.0%

Codificación 2^a. Contenido de la argumentación. Con la primera codificación delimitamos un total de 442 enunciados con contenidos justificativos, sobre los cuales aplicamos una segunda con la intención de categorizarlos y clasificarlos según su contenido o función dentro del debate. En esta segunda codificación el test de exploración de efectos K (Test Screening) mostró la pertinencia de considerar interacciones de tercer orden en el modelo ($L^2 = 90.365$, $p < .001$), además de las de primero y segundo (HI-LOG 1). Tras la depuración, agrupación e inclusión de los efectos menores en los superiores (HI-LOG 2), las asociaciones que resultan significativas ($p \leq .05$) y que forman el mejor modelo fueron: tipo de grupo, tipo de dilema y contenido de la argumentación ($tg*td*carg$, $p < .001$), tipo de grupo, sexo y contenido argumentación ($tg*sex*carg$, $p = .042$), y tipo de dilema y sexo ($td*sex$, $p < .001$). No obstante esta última interacción no será incluida en el modelo final, y por tanto no es objeto de nuestro análisis por no vincular a la variable de respuesta que es el contenido de la argumentación (HI-LOG 3). El test de bondad de ajuste garantiza que los datos se ajustan al modelo seleccionado ($L^2 = 13.25$, $p = .066$ /Pearson $\chi^2 = 12.76$, $p = .078$).

En cuanto a la relación entre el sexo, tipo de grupo y contenido de la argumentación (Tabla 2) podemos observar que tanto en los grupos homogéneos como en los mixtos las chicas presentan más producción argumentativa que los chicos (115/109 y 128/90, respectivamente). Sin embargo, se aprecia cómo el mayor número de variaciones respecto a lo esperado se ha dado en los chicos, resultando significativas todas las categorías ($p \leq .05$), tanto en los grupos homogéneos como en los mixtos. Así, ellos utilizan en los grupos homogéneos argumentos con contenidos impositivos y resolutivos basados en normas más de lo esperado (50/45 y 30/24, respectivamente), y

con contenidos de acomodación y resolutivos basados en necesidades menos (18/27 y 11/13). Lo contrario sucede en los grupos mixtos, es decir, cuando discuten con chicas emplean menos de lo esperado imposiciones y normas para resolver (32/37 y 14/19), mientras que se acomodan y muestran soluciones basadas en necesidades más de lo que cabría esperar (31/22 y 13/10).

Tabla 2

Relación sexo, tipo grupo y contenido argumentación

	Contenido Argumentación				Total
	Imposición	Resolución Normas	Resolución Necesidades	Acomodación	
* $p < .05$					
Chicos					
Homogéneo					
Recuento	50	30	11	18	109
Frec. Esperada	44.9	24.1	13.1	26.8	109
% Tipo Grupo	45.9%*	27.5%*	10.1%*	16.5%*	100%
Mixto					
Recuento	32	14	13	31	90
Frec. Esperada	37.1	19.9	10.9	22.2	90
% Tipo Grupo	35.6%*	15.6%*	14.4%*	34.4%*	100%
Total					
Recuento	82	44	24	49	199
Frec. Esperada	82	44	24	49	199
% Tipo Grupo	41.2%	22.1%	12.1%	24.6%	100%
Chicas					
Homogéneo					
Recuento	35	12	30	38	115
Frec. Esperada	42.1	15.1	26	31.7	115
% Tipo Grupo	30.4%*	10.4%	26.1%	33%*	100%
Mixto					
Recuento	54	20	25	29	128
Frec. Esperada	46.9	16.9	29	35.3	128
% Tipo Grupo	42.2%*	15.6%	19.5%	22.7%*	100%
Total					
Recuento	89	32	55	67	243
Frec. Esperada	89	32	55	67	243
% Tipo Grupo	36.6%	13.2%	22.6%	27.6%	100%

Respecto a las chicas podemos ver que sólo dos categorías de enunciados han resultado significativas: imposiciones y acomodaciones (Tabla 2). En los grupos homogéneos, es decir, discutiendo con otras chicas, utilizan más contenidos de acomodación de lo esperado (38/31) y menos argumentos con contenidos impositivos (35/42). Este fenómeno se invierte cuando discuten con chicos, en grupos mixtos, situación en la

que responden con más imposiciones (54/46) y menos acomodaciones (29/35). Finalmente, ellas no muestran diferencias ostensibles entre los dos tipos de grupos ni en los argumentos de resolución por normas ni por necesidades.

Tabla 3

Relación entre tipo dilema, tipo grupo y contenido argumentación

	Contenido Argumentación				Total
	Imposición	Resolución Normas	Resolución Necesidades	Acomodación	
* $p < 0,05$					
Violencia Pareja					
Homogéneo					
Recuento	11	13	32	51	107
Frec. Esperada	30,5	15,2	25,4	35,9	107
% Tipo Grupo	10.3%*	12.1%*	29.9%*	47.7%*	100%
Mixto					
Recuento	61	23	28	34	146
Frec. Esperada	41,5	20,8	34,6	49,1	146
% Tipo Grupo	41.8%*	15.8%*	19.2%*	23.3%*	100%
Total					
Recuento	72	36	60	85	253
Frec. Esperada	72	36	60	85	253
% Tipo Grupo	28.5%	14.2%	23.7%	33.6%	100.0%
Conflicto Pandilla					
Homogéneo					
Recuento	74	29	9	5	117
Frec. Esperada	61,3	24,8	11,8	19,2	117
% Tipo Grupo	63.2%*	24.8%	7.7%	4.3%*	100%
Mixto					
Recuento	25	11	10	26	72
Frec. Esperada	37,7	15,2	7,2	11,8	72
% Tipo Grupo	34.7%*	15.3%	13.9%	36.1%*	100%
Total					
Recuento	99	40	19	31	189
Frec. Esperada	99	40	19	31	189
% Tipo Grupo	52.4%	21.2%	10.1%	16.4%	100%

En cuanto a la otra interacción significativa del modelo, es decir, la relación entre tipo de dilema, tipo de grupo y contenido de la argumentación, lo primero que se observa (Tabla 3) es un mayor uso de contenidos argumentativos totales ante el episodio de violencia de pareja que afrontando el conflicto de pandilla (253/189). No obstante se producen diferencias en función del tipo de grupo; en los mixtos se profieren el doble de

argumentos cuando se discute sobre violencia de pareja que sobre conflictos de pandilla (146/72), mientras que en los homogéneos aunque aparecen más argumentaciones en los conflictos grupales, las frecuencias son bastante parecidas en la violencia de pareja (107/117). En otras palabras, las diferencias dentro del propio grupo son más acusadas en los mixtos que en los homogéneos, es decir, cuando chicos y chicas discuten juntos respecto a cuándo lo hacen por separado.

Las principales variaciones respecto a lo esperado se han dado sobre todo en los debates sobre violencia de pareja (Tabla 3), resultando significativas todas las categorías de análisis ($p < .05$). En los grupos homogéneos destacan los contenidos argumentativos de acomodación y resolución en base a necesidades por tener una frecuencia observada mayor de la esperada (51/35 y 32/25, respectivamente). Los argumentos basados en normas para la resolución y las imposiciones aparecen en menor medida (13/15 y 11/30). El fenómeno opuesto se observa en los grupos mixtos, donde los contenidos con imposiciones y los que buscan la resolución por normas se manifiestan más (61/41 y 23/20), mientras que los de acomodación y los basados en necesidades aparecen menos (34/49 y 28/34).

En los debates sobre conflicto de pandilla se observa una menor presencia de variaciones significativas entre los contenidos argumentativos (Tabla 3), encontrándose únicamente diferencias relevantes en dos de ellos: imposiciones y acomodaciones. En los grupos homogéneos las imposiciones se presentan más de lo esperado (74/61) y las acomodaciones menos (5/19). Por el contrario, como es de esperar, en los grupos mixtos las frecuencias se presentan de manera opuesta, es decir, las acomodaciones están por encima de lo esperado (26/11) y las imposiciones por debajo (25/37). No se muestran diferencias importantes entre los dos tipos de grupos ni en los contenidos argumentativos de resolución con normas ni por necesidades.

Discusión

Este trabajo persigue tres objetivos: caracterizar la forma y contenido de la argumentación delimitando su presencia en escolares de educación secundaria, analizar su relación con el sexo y factores situacionales, y finalmente contribuir con algunas directrices didácticas. En relación a ello, sospechamos reducida presencia de argumentación en el alumnado participante así como efecto, principalmente del sexo, sobre el discurso argumentativo.

En general, durante la discusión de los dilemas la forma del discurso tanto de chicos como chicas se ha caracterizado por un elevado número de afirmaciones en proporción a la escasa presencia de justificaciones o argumentos, tal y como esperábamos. Recordemos que una de las funciones principales de la escuela es fomentar el desarrollo intelectual autónomo, y ello podría lograrse potenciando una didáctica de la argumentación en educación básica y media, que contribuya al desarrollo del pensamiento (Bruner, 1988; Plantin, 2001).

En cuanto a las variables estudiadas, ni el tipo de grupo ni el tipo de dilema han mostrado efectos sobre la forma del discurso, mientras que ésta, como esperábamos, se relacionó con el sexo dándose mayor presencia de argumentación en las chicas. Ésto coincide con lo hallado por Cala & De la Mata (2004) quienes encontraron mayor argumentación en mujeres. Teniendo en cuenta el mejor rendimiento académico global

observado en el sexo femenino durante la ESO (Córdoba, García, Luengo, Vizueté & Feu, 2011), y según nuestros hallazgos nos preguntamos ¿el mejor rendimiento podría estar relacionado con el mayor uso de argumentos en el sexo femenino? Sería interesante en estudios futuros analizar si la argumentación correlaciona con el rendimiento.

Respecto al contenido de la argumentación, su caracterización ha estado muy determinada por las combinaciones entre las variables analizadas. Así, no se observa influencia directa del sexo sino que interactúa con el tipo de grupo. Por ejemplo, cuando las chicas discuten con chicos emplean principalmente argumentos impositivos, mientras que al hacerlo entre ellas se orientan a la aceptación de lo ajeno. Posiblemente hayan manejado más imposiciones discutiendo junto a chicos porque la temática de un dilema las situaba como víctima de violencia de pareja; sería preciso depurar este posible sesgo en próximas investigaciones diseñando nuevos casos. Veamos un ejemplo de cada situación:

♀: *yo iría con mis amigas y ya está, no tendría ni porqué decirle a él que viniera*

♀: *me iría con él, porque si se va a estropear algo por una fiesta que al año que viene hay otra...*

En cuanto a los chicos, ocurre algo diferente. Discutiendo entre ellos predominan los argumentos impositivos y al hacerlo con ellas se igualan con los de acomodación. Leman & Duveen (2003) apuntan la existencia de diferencias discursivas en preadolescentes en función del sexo de la persona con la que se discuten dilemas. Por tanto la variación en los contenidos argumentativos de chicos y chicas, condicionada por la situación conversacional, ha supuesto un fenómeno que contrasta con los trabajos que defienden las diferencias discursivas por razón de sexo (Gilligan, 1982; Skoe et al., 2002; Tannen, 1990). A continuación se muestra un ejemplo de cada discusión:

♂: *no lo dejaría venir porque es muy conflictivo*

♂: *si a la chica no le gusta, yo no lo haría*

El tipo de grupo también ha interactuado con el tipo de dilema en relación al contenido argumentativo. Así, discutiendo juntos chicos y chicas sobre violencia de pareja argumentan principalmente con imposiciones, mientras que al hacerlo con personas del mismo sexo lo hacen acomodándose a lo ajeno. Ante los problemas de pandilla, en la situación mixta se igualan los argumentos de aceptación e imposición, mientras que discutiendo por separado la mayoría de los argumentos son imposiciones. Piñero, Areñe, López & Torres (2014) señalan que algunos estudiantes consideran las acciones agresivas como el recurso más apropiado ante algunas situaciones. Por tanto, debatir sobre violencia en el ámbito de la pareja ha ocasionado un comportamiento argumentativo diferente que ante los conflictos de pandilla. Algunos estudios han otorgado un papel clave al contenido de los dilemas (Crandall et al., 1999) y otros elementos del contexto (Ryan, David & Reynolds, 2004) como aspectos determinantes en el discurso. Veamos un ejemplo de cada una de las cuatro situaciones que conforman la combinación del tipo de grupo y tipo de dilema:

♀: *uso el dialogo pero si se pone chulo le meto*

♂: *yo le hubiese hecho caso porque sabía lo que hacía*

♂: *que se vayan con él, no pasa nada*

♀: *que se vaya a otra fiesta, aquí no hace nada*

Como se planteó en la introducción, la relación entre discurso y sexo genera resultados controvertidos. A la luz de nuestros hallazgos la incidencia del sexo sobre la argumentación varía en función de su dimensión. Así, chicos y chicas han presentado una forma argumentativa distinta, mientras que en el contenido argumentativo esta relación se ve mediatizada por la composición del grupo de discusión. Autoras como Crawford (2003), Jaffee & Hyde (2000), Hyde (2005) afirman que se han exagerado las diferencias en el lenguaje de hombres y mujeres, y defienden un efecto situado de los modos discursivos en los distintos escenarios.

El hecho de que el contenido argumentativo del discurso se vea condicionado por el contexto tiene interesantes implicaciones psicoeducativas, ya que supone entender la argumentación como un proceso sensible a las diferentes configuraciones situacionales. En este sentido, y teniendo en cuenta el vínculo entre argumentación y pensamiento (Billig, 1987; Bruner, 1988), consideramos que diferentes escenarios se relacionarán funcionalmente con distintos modos de argumentación y pensamiento en el alumnado, según la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal (Tulviste, 1992). Ello tiene una importante repercusión ya que advierte de diferentes usos de estrategias según ámbitos, temáticas o tipología de actividades escolares.

De nuestro estudio se derivan otras implicaciones para la práctica educativa. Así, facilita el estudio de las creencias adolescentes sobre la violencia de género y su repercusión. En este sentido, mediante la argumentación pueden conocerse concepciones y significados asociados al maltrato, por su papel mediador de la acción humana (Wertsch, 1991). Recordemos que la naturaleza semiótica del lenguaje permite que los diferentes modos de discurso sean utilizados como herramientas del pensamiento. Por otro lado, el discurso permite la manifestación de narrativas y relatos sobre la propia experiencia vital durante la conversación, contribuyendo al autoconocimiento y creación de la propia identidad (Bamberg, 2007).

En definitiva, entendemos la argumentación como actividad discursiva dinámica, sistémica y compleja, es decir, compuesta por diferentes dimensiones (forma, contenido...) que pueden manifestarse desigualmente. Además, creemos preciso integrarla dentro del enfoque didáctico del discurso, y reconocemos el ejercicio del debate y discusión sobre dilemas en las aulas como buenas prácticas para trabajar la argumentación, la reflexión, el cambio conceptual y la visión crítica del mundo que desde la formación académica se promulga.

Referencias

- Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin (TX), Estados Unidos: University of Texas Press.
- Bamberg, M. (2007). *Narrative, state of the art*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Belinchón M., Riviere A., & Igoa J. M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, España: Trotta.

- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: CEAC.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cala, M. J., & De la Mata, M. L. (2004). Educational background, modes of discourse and argumentation: Comparing women and men. *Argumentation*, 18(4), 403–426. doi: 10.1007/s10503-004-4906-1
- Campaner, G., & De Longhi, A. L. (2007). La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 442–456.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós Educador.
- Cohen, D. J., & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4), 331–339. doi:10.1370/afm.818.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizueté, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: Su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83–96.
- Crandall, C. S., Tsang, A., Goldman, S., & Pennington, J. T. (1999). Newsworthy moral dilemmas: Justice, caring, and gender. *Sex Roles*, 40(3–4), 187–209. doi: 10.1023/A:1018894820652
- Crawford, M. (2003). Gender and humor in societal context. *Journal of Pragmatics*, 35, 1413–1430. doi:10.1016/S0378-2166(02)00183-2
- Dolz, J., & Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/escribop.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge (MA), Estados Unidos: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1993). Reply to critics. En M. J. Larrabee (Ed.), *An ethic of care* (pp. 209–230). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Henson, R. A., Templin, J. L., & Willse, J. T. (2009). Defining a family of cognitive diagnosis models using log-linear models with latent variables. *Psychometrika*, 74(2), 191–210. doi: 10.1007/s11336-008-9089-5
- Hyde, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. doi:10.1037/0003-066X.60.6.581
- Jaffee, S., & Hyde, J. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703–726. doi:10.1037/0033-2909.126.5.703
- Kennedy, J. J. (1983). *Analyzing qualitative data: Introductory log-linear analysis for behavioral research*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Praeger.
- Leman, P. J., & Duveen, G. (2003). Gender identity, social influence and children's arguments. *Swiss Journal of Psychology*, 62(3), 149–158. doi:10.1024//1421-0185.62.3.149
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- Monteiro, A. P., Serrano, G., & Rodríguez, D. (2012). Estilos de gestión del conflicto, factores de personalidad y eficacia en la negociación. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 97–109. doi:10.1174/021347412798844042

- Perelman, C. H., & Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, España: Gredos.
- Piñero, E., Areñe, J. J., López, J. J., & Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241. doi: 10.6018/rie.32.1.154251
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona, España: Ariel Practicum.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3c), 1323-1344. doi:10.2466/pr0.1979.44.3c.1323
- Rebollo, M. A., Vega, 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.
- Ryan, M. K., David, B., & Reynolds, K. J. (2004). Who cares? The effect of gender and context on the self and moral reasoning. *Psychology of Women Quarterly*, 28(3), 246-255. doi:10.1111/j.1471-6402.2004.00142.x
- Skoe, E. A., Cumberland, A., Eisenberg, N., Hansen, K., & Perry, J. (2002). The influences of sex and gender-role identity on moral cognition and prosocial personality traits. *Sex Roles*, 46(9/10), 295-309. doi:10.1023/A:1020224512888
- Stewart, C. O., Setlock, L. D., & Fussell, S. R. (2007). Conversational argumentation in decision making: Chinese and U.S. participants in face-to-face and instant-messaging interactions. *Discourse Processes*, 44(2), 113-139. doi:10.1080/01638530701498994
- Tannen, D. (1990). *Tú no me entiendes*. Buenos Aires, Argentina: Vergara.
- Tulviste, P. (1992). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge (MA), Estados Unidos: Harvard University Press.
- Yubero, S., Ovejero, A., & Larragaña, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25(3), 283-293. doi:10.1174/021347410792675589

Fecha de recepción: 31/10/2014.

Fecha de revisión: 02/11/2014.

Fecha de aceptación: 23/03/2015.

Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria

Job satisfaction of secondary school teachers

Daniel Anaya Nieto y Esther López-Martín

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II
Facultad de Educación, UNED

Resumen

El estudio ha estado dirigido a evaluar la satisfacción laboral de los profesores españoles de educación secundaria. La investigación ha contado con una muestra de 2943 profesores de centros públicos distribuidos por toda la geografía nacional y los datos se han recogido mediante el procedimiento de encuesta a través de una versión on-line de la Escala de Satisfacción Laboral - Versión para Profesores (ESL-VP). Los resultados indican en el profesorado una satisfacción laboral global media, pero con fuertes discrepancias a nivel de dimensión y de faceta. Además, las medidas externas a la ESL-VP utilizadas en el estudio aportan datos adicionales sobre el gusto con el trabajo actual, el gusto con la vida en el centro de trabajo, el deseo de cambio laboral y el deseo de jubilación anticipada, y ofrece resultados en función del género y de la antigüedad profesional de los profesores.

Palabras clave: satisfacción laboral, evaluación, profesores, educación secundaria.

Abstract

The main purpose of this study was to evaluate the job satisfaction of secondary school teachers in Spain. In this research, the sample was made up of 2943 teachers of public schools, distributed around the country, and the data were collected by conducting a survey on-line, the

Correspondencia: Daniel Anaya Nieto. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación, UNED. C/ Juan del Rosal, 14. 28035, Madrid. Correo electrónico: danaya@edu.uned.es; Esther López-Martín. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación, UNED. C/ Juan del Rosal, 14. 28035, Madrid. Correo electrónico: estherlopez@edu.uned.es

Job Satisfaction Scale - Teacher's Form (Escala de Satisfacción Laboral - Versión para Profesores, ESL-VP). Results indicate that teacher satisfaction is situated at a medium level, but with strong differences at the level of dimension and facet. In addition, external measures to the ESL-VP were used in the study, in order to provide additional information about satisfaction with the current job, pleasure with life in the workplace, desire for job change, and desire for early retirement. The study provides results based on teachers' gender and professional seniority.

Keywords: job satisfaction, assessment, teachers, secondary education.

Introducción y objetivos

La satisfacción laboral, en la literatura científica, se entiende como una relación afectiva al trabajo o como un estado emocional derivado de la evaluación del propio trabajo; esto es, se refiere a cómo la gente se siente en relación con su actividad laboral o con los diferentes aspectos de su trabajo (Belkelman, 2004; Campbell, 1982; Dinham & Scott, 2000; Hagedorn, 2000; Locke, 1976; Perie & Baker, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Spector, 1997; Weiss, 2002).

Los factores relevantes explicativos de la satisfacción laboral varían de unas propuestas teóricas a otras en función de la ponderación que en cada una de ellas se da a determinadas variables sobre una población realmente amplia de posibles intervinientes. Así, nos encontramos con modelos que dan relevancia a las características del trabajo (Hackman & Oldham, 1976, 1980; Weiss, 2002), a la autoeficacia (Connolly & Viswesvaran, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007), a las características personales (Brief & Weiss, 2002), a las expectativas (Judge & Larsen, 2001), a las metas perseguidas (Locke & Latham, 1990) o al ajuste persona-ambiente (Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005). Algunas propuestas, sin embargo, como la de Lent y Brown (2006), consiguen presentar un modelo empíricamente contrastable que incluye gran parte de los factores explicativos relevantes de un modo unificado e integrado. Este modelo, en concreto, referente teórico para este trabajo, asume que las personas tienden a estar laboralmente satisfechas cuando se sienten competentes para realizar la mayoría de las tareas de su trabajo y para conseguir las metas del trabajo, cuando el trabajo se realiza en unas condiciones laborales favorables, cuando perciben que están haciendo progresos en metas del trabajo personalmente relevantes, cuando reciben apoyos para superarse en metas y autoeficacia, y cuando poseen rasgos que las predisponen a experimentar afecto positivo en la mayoría de las situaciones de la vida. El modelo, como también otros, propone la existencia de una relación recíproca entre satisfacción laboral y satisfacción general ante la vida, y efectos potenciales de la satisfacción laboral sobre el rendimiento en el trabajo, la conducta organizacional cívica, la conducta de evitación (absentismo, rotación), el desgaste, la conducta contraproduktiva y la salud física y el bienestar psicológico, cuestiones todas ellas prolijamente comprobadas empíricamente en multitud de estudios referidos en la literatura.

Los estudios específicos sobre el profesorado así lo indican como, también, que la satisfacción laboral está positivamente asociada con la permanencia en el puesto de trabajo, la implicación en la consecución de los objetivos educativos con los alumnos, la disposición a la innovación educativa y a la experimentación de metodologías y recursos didácticos más eficientes en pro de esos objetivos, el compromiso con su

trabajo, y con la disposición a su propio perfeccionamiento como profesor mediante el reciclaje, actualización y especialización convenientes (Adamson & Darling-Hammond, 2012; Borman & Dowling, 2008; Butt et al., 2005; De Pablos, Colás Bravo, & González, 2011; Dinham & Scott, 2000; Evans, 2001; Gilpin, 2011; Hughes, 2012; Maele & Houtte, 2012; Pearson & Moomaw, 2005; Perie & Baker, 1997; Ronfeldt, 2012; Spear, Gould, & Lee, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tesouro, Corominas, Teixidó, & Puiggali, 2014; Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997), aspectos, todos ellos, que contribuyen de una forma importante a la calidad de la educación proporcionada por estos profesionales.

Sin embargo, los estudios sobre satisfacción laboral del profesorado ponen, consistentemente, de manifiesto que los profesores de secundaria expresan una satisfacción laboral inferior a sus colegas de etapas previas (Anaya & Suárez, 2006; Borman & Dowling, 2008; Macdonald, 1999; Mertler, 2002; Perie & Baker, 1997; Klassen & Chiu, 2010; Liu & Ramsey, 2008; Markow, Macia, & Lee, 2013; Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997; Wolters & Daugherty, 2007). Esta evidencia, en principio, se vincula a una menor expresión, en este colectivo, de los fenómenos antes citados ligados a la satisfacción laboral del profesorado. Además, desde la asociación iterativamente encontrada entre la satisfacción laboral y la motivación para vivir con entrega y dedicación la profesión docente (McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008; Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006) y entre la satisfacción laboral y el desgaste emocional del profesorado (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2011), se hace especialmente necesario el seguimiento vigilante del estado de satisfacción laboral de los docentes de esta etapa educativa. Su descuido puede tener consecuencias adversas de calado ya no sólo sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción didáctica y, en general, sobre la relación con los estudiantes sino, también, sobre el clima social a nivel de aula e, incluso, a nivel de centro; sobre las relaciones con los colegas, los padres de los alumnos y la dirección del centro, y sobre la propia salud mental y física del profesor (Day et al., 2007; Hakanen et al., 2006; Scheopner, 2010).

Estos hechos nos han llevado a plantear como objetivo general de este trabajo estudiar en detalle la satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria de nuestro país, al objeto de aportar datos que sirvan a la adopción de medidas eficaces en pro de su mejora, si ello resultara pertinente, y, de ese modo, contribuir a la calidad de nuestra educación secundaria y al bienestar de nuestros profesores.

En relación con este objetivo principal, la investigación ha perseguido los siguientes objetivos concretos:

- 1) Evaluar a nivel global, dimensional y de faceta la satisfacción laboral actualmente presente en los profesores de educación secundaria.
- 2) Analizar la satisfacción laboral en función del género y de la antigüedad profesional. La inclusión de este segundo objetivo se debe a que los hallazgos informados en la literatura sugieren que estas variables pueden ser fuentes importantes de diferencias en satisfacción laboral del profesorado (Anaya y Suárez, 2006; Fraser & Hodge, 2000; Klassen & Chiu, 2010; Maele & Houtte, 2012).
- 3) Finalmente, un objetivo secundario de la investigación ha sido contribuir al proceso de validación de la ESL-VP.

Método

Participantes

La población de interés está constituida por el profesorado de educación secundaria en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato de los centros públicos de nuestro país.

Desestimados aquellos casos con datos incompletos, se ha contado con una muestra incidental de 2943 profesores (49% mujeres) que, en el curso académico 2012/2013, ejercían como docentes de educación secundaria (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) en centros públicos distribuidos por toda la geografía nacional.

Respecto a la antigüedad laboral, el 5.7% de los profesores cuenta con menos de 5 años en el ejercicio de la profesión, el 16.9% se sitúa en una antigüedad entre 5 y 10 años, y el 77.4% lleva más de 10 años trabajando.

Medidas

Para la recogida de información se ha empleado la Escala de Satisfacción laboral - Versión para Profesores (ESL-VP) de Anaya (Anaya y Suárez, 2007), que evalúa la satisfacción laboral a tres niveles: global, dimensional y de faceta, a partir del grado (1= muy bajo; 5= muy alto) en el que el sujeto considera que en su actual trabajo como profesor se dan los hechos correspondientes a las facetas constitutivas del modelo que la cimienta.

La Escala se fundamenta en un modelo subyacente de satisfacción laboral del profesorado elaborado sobre la base de una amplia muestra de profesores de educación infantil, primaria y secundaria de nuestro sistema educativo que respalda su validez de constructo. Cuenta, además, con datos muy satisfactorios referentes a validez convergente y discriminante y con coeficientes *alpha* alrededor de 0.92.

Como complemento a la anterior información se han recogido, también, datos sobre variables molares relacionadas con la satisfacción laboral global, que proporcionan un estimado de ésta externo a la ESL-VP. En concreto, se han utilizado las siguientes: 1) El gusto con el trabajo actual; 2) el gusto con la vida en el centro de trabajo; 3) el deseo de cambio laboral, y 4) el deseo de jubilación anticipada. Las dos primeras son consideradas como variables globales asociadas con una alta satisfacción laboral y, las dos últimas, como variables globales asociadas con una baja satisfacción laboral (Jackson, Potter, & Dale, 1998; Locke, 1976; Belkelman, 2004; Campbell, 1982; Hagedorn, 2000; Weiss, 2002).

Procedimiento

En la ejecución del trabajo se han seguido las siguientes fases:

- Elaboración de la versión *on-line* de la ESL-VP, entre octubre y diciembre de 2012.
- Diseño de la base de datos para la recogida de las respuestas *on-line* de la ESL-VP, entre diciembre de 2012 y enero de 2013.

- Recogida de la información. En los primeros meses de 2013 se envió a las direcciones electrónicas de los centros, facilitadas por las administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas, una carta dirigida al director del centro con la petición de que la reenviara a todos los profesores. La carta contenía una invitación a participar en la investigación y el enlace para acceder a una versión *on-line* de la ESL-VP. Los datos fueron recogidos entre los meses de febrero y mayo, ambos inclusive, del año 2013, garantizando en todo momento el anonimato de las respuestas otorgadas por los participantes.
- Procesamiento de la información y análisis de datos, entre septiembre de 2013 y febrero de 2014.

Análisis de datos

Para la descripción de la satisfacción laboral en la muestra general se han utilizado los porcentajes muestrales por categoría de respuesta en la ESL-VP y en las variables molares externas a ésta, y los porcentajes agrupados correspondientes a las dos categorías inferiores y a las dos superiores. En relación con esto último, se ha empleado la prueba de Chi-cuadrado para analizar las diferencias entre ambos grupos categóricos. El análisis de la satisfacción laboral en función del género se ha realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney y, en función de la antigüedad profesional, mediante la prueba H de Kruskal-Wallis. Finalmente, la relación entre la satisfacción laboral global proporcionada por la ESL-VP y las variables molares externas se ha estimado mediante el coeficiente de correlación de Spearman.

Presentación y discusión de resultados

Satisfacción laboral en la muestra general

La Tabla 1 ofrece los resultados de satisfacción laboral a los tres niveles (global, dimensional y de faceta) medidos por la ESL-VP en la muestra general. En relación con cada uno de estos niveles, la tabla muestra el porcentaje de sujetos por cada una de las 5 categorías (MB= Muy Bajo; B= Bajo; M= Medio; A= Alto; MA= Muy Alto) de la Escala. Las dos columnas siguientes presentan, respectivamente, los porcentajes agrupados correspondientes a las dos categorías inferiores (MB/B) y a las dos superiores (A/MA). La última columna, finalmente, ofrece los valores de Chi-Cuadrado, junto a su probabilidad asociada, correspondientes al análisis de las diferencias entre ambos grupos categóricos.

Respecto a satisfacción laboral global, el mayor porcentaje de profesores, el 28.5%, se sitúa en el grado medio y, a partir de ahí, los porcentajes van disminuyendo en ambos sentidos de la escala, asemejándose la distribución a la normal. De este modo, los porcentajes acumulados en las categorías extremas son muy similares y la diferencia entre ellos está muy lejos de la significación estadística.

Este nivel informativo es, sin embargo, poco operativo a la hora de extraer conclusiones prácticas porque dicho valor global constituye, como cualquier otra medida global de satisfacción laboral, un promedio obtenido a partir de muchas valoraciones

calculadas por el profesor sobre muy diversas cuestiones relacionadas con su trabajo. Veamos, entonces, lo que sucede a nivel de dimensión y de faceta.

A nivel de dimensión se observa que, en tanto que en dos de ellas, *realización personal* y *condiciones de vida asociadas al trabajo*, el grado de satisfacción es superior al del nivel global, en las otras tres es inferior al de dicho nivel, fenómeno este último que es particularmente intenso en lo que respecta a *salario* y a *promoción y superiores*. En todos los casos, la diferencia entre los porcentajes acumulados de las categorías anteriores y posteriores al grupo medio es estadísticamente significativa; sin embargo, en *diseño del trabajo* y en *condiciones de vida asociadas al trabajo* las diferencias, que son muy similares entre sí, son comparativamente insignificantes en relación con las que se dan en *realización personal*, en *promoción y superiores* y, sobre todo, en *salario*.

El nivel de faceta es, no obstante, el más informativo a efectos prácticos. Examinémoslo en orden decreciente de satisfacción de las dimensiones. Respecto a *realización personal*, en todas las facetas integrantes, excepto una (reconocimiento de la calidad de las actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres), el porcentaje acumulado correspondiente a las categorías superiores es mayor que el correspondiente a las categorías inferiores y en todas ellas la diferencia entre ambos es estadísticamente significativa. Es realmente interesante observar que el 64.7% del profesorado considera que en su actual trabajo como profesor se da en un grado alto o muy alto el tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo; que, en ese mismo grado, el 60.4% siente que el trabajo es el adecuado para sí, el 51.4% siente que está realizando algo valioso, el 48.2% encuentra motivador el trabajo que realiza o que el 37.5% siente que el trabajo es adecuado a sus habilidades y talentos. También reviste un interés especial el hecho de que la mayoría del profesorado, en concreto, el 47.5%, considera que el reconocimiento de la calidad de sus actuaciones por parte de los alumnos y/o sus padres se da en un grado bajo o muy bajo en su trabajo cotidiano.

En cuanto a *condiciones de vida asociadas al trabajo*, en cinco de las facetas el porcentaje acumulado correspondiente a las categorías superiores es mayor que el correspondiente a las categorías inferiores y en las restantes dos facetas ocurre lo contrario. En todos los casos la diferencia entre ambos porcentajes es estadísticamente significativa. Entre las facetas del primer grupo destacamos que disponer de una buena seguridad social es algo que el 42.4% de los profesores considera que se da en sus trabajos en un grado alto o muy alto; que, en ese mismo grado, el 49.2% cuenta con facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo, el 40.8% considera disponer de suficiente tiempo para la familia o que el 38.6% considera disponer de suficiente tiempo libre. Entre las del segundo grupo destacamos que tener un horario flexible es algo que el 48.6% de los profesores considera que se da en sus trabajos en un grado bajo o muy bajo.

En *diseño del trabajo*, cuatro de sus facetas ofrecen porcentajes acumulados en las categorías superiores significativamente mayores que los correspondientes a las categorías inferiores, en tanto que ocurre el fenómeno contrario en las restantes siete facetas. En todos los casos, las diferencias entre porcentajes en categorías superiores e inferiores son estadísticamente significativas. Entre las facetas del primer grupo destacamos que

tener una opinión propia es un hecho que el 63.2% de los profesores considera que se da en sus trabajos en un grado alto o muy alto; que, en ese mismo grado, el 55.7% expresa tener autonomía en el desarrollo de las actividades, y que el 45.2% manifiesta tener un plan de trabajo claro. Entre las del segundo grupo, que son mayoría, destacamos que contar con el asesoramiento y ayuda de expertos es algo que el 69.4% de los profesores considera que se da en sus trabajos en un grado bajo o muy bajo; que, en ese mismo grado, el 59.8% estima que se da el hecho de participar en el diseño del puesto de trabajo, y que el 51.5% considera contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo.

Respecto a *promoción y superiores*, sólo en una faceta, tener buenas relaciones con los superiores, el porcentaje acumulado en las categorías superiores es significativamente mayor que el correspondiente al de las categorías inferiores. En el resto de facetas de la dimensión ocurre el fenómeno contrario destacando, en este sentido, que la posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades es algo que el 72.3% del profesorado considera que en su actual trabajo se da en un grado bajo o muy bajo y que, en este mismo grado, el 71.1% manifiesta que su trabajo se desarrolla bajo políticas de personal consistentes e inteligentes.

En cuanto al *salario*, las dos facetas integrantes obtienen porcentajes acumulados en las categorías inferiores significativamente mayores que las correspondientes a las superiores. En concreto, el 73.1% de los profesores considera que el reconocimiento económico del rendimiento laboral se da en sus trabajos en grado bajo o muy bajo y el 52.1% estima en ese mismo grado la obtención de un buen salario.

La Tabla 2, por su parte, ofrece la situación del profesorado de educación secundaria en relación con las variables molares externas a la ESL-VP utilizadas en el estudio. En relación con cada una de ellas, la tabla muestra el porcentaje de sujetos para cada una de las 5 categorías de respuesta, los porcentajes acumulados correspondientes a las dos categorías inferiores (R1/R2) y a las dos superiores (R4/R4), y el valor de Chi-cuadrado, junto a su probabilidad asociada, correspondiente al análisis de las diferencias entre estos dos grupos categóricos.

Los resultados indican que el 45.5% del profesorado considera que está bastante a gusto con su trabajo actual y que el 61.5% está bastante o muy a gusto con su trabajo actual; también, que este porcentaje es significativamente superior al correspondiente al acumulado de las dos categorías inferiores de esta variable.

En sintonía con lo anterior, el 46.3% manifiesta que le gusta bastante su vida en el centro docente en el que trabaja y el 58.6% que le gusta bastante o mucho, porcentaje, este último, que es significativamente superior al correspondiente al acumulado de las dos categorías inferiores de esta variable.

Respecto al cambio de trabajo, el 29.6% expresa que probablemente no cambiaría su actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus o categoría si tuviese la posibilidad de hacerlo, porcentaje que se eleva al 49.1% si se le agrega el 19.5% que, con total seguridad, manifiesta que no haría tal cambio. El anterior porcentaje acumulado es significativamente mayor que el correspondiente al acumulado de las categorías superiores de esta variable.

Tabla 1

Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria a nivel global, dimensional y de faceta

	% de Respuesta					% de Respuesta en categorías extremas		χ^2
	MB	B	M	A	MA	MB/B	A/MA	
DIMENSIÓN I: DISEÑO DEL TRABAJO								
Participar activamente en el establecimiento de objetivos.	14.4	23.8	29.7	24.3	7.9	38.2	32.2	15.1**
Participar en el diseño del puesto de trabajo.	16.1	26.5	31.2	21.0	5.2	42.6	26.2	114.7**
Tener autonomía en el desarrollo de las actividades.	28.5	31.2	23.6	13.5	3.2	59.8	16.6	713.3**
Tener una opinión propia.	3.4	11.2	29.7	41.7	13.9	14.6	55.7	700.9**
Tener un plan de trabajo claro.	4.0	8.8	24.1	40.5	22.6	12.8	63.2	977.8**
Variedad en las actividades del trabajo.	5.4	15.9	33.5	35.3	9.9	21.3	45.2	250.4**
Participación en programas de perfeccionamiento.	7.1	21.1	38.2	26.9	6.7	28.2	33.6	13.8**
Posibilidad de actualización permanente.	11.9	26.4	34.1	22.2	5.4	38.3	27.6	51.0**
Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos.	12.0	27.5	34.0	20.3	6.3	39.4	26.6	73.3**
Posibilidad de desarrollar nuevas habilidades.	36.0	33.4	20.8	7.4	2.5	69.4	9.8	1310.1**
Contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo.	13.4	28.6	30.2	20.9	7.0	42.0	27.9	82.9**
DIMENSIÓN II: CONDICIONES DE VIDA ASOCIADAS AL TRABAJO								
Disponer de suficiente tiempo libre.	20.1	31.4	27.0	17.0	4.5	51.5	21.5	360.9**
Facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo.	13.4	18.2	30.5	26.5	11.3	31.6	37.8	16.1**
Poder establecerse en una localidad determinada.	9.4	17.0	35.0	28.0	10.6	26.4	38.6	67.1**
Disponer de suficiente tiempo para la familia.	14.8	13.7	22.3	24.8	24.4	28.4	49.2	160.9**
Tener un horario flexible.	23.3	19.1	25.4	22.6	9.6	42.4	32.2	41.0**
Disponer de una buena seguridad social.	9.2	17.3	32.8	28.8	11.9	26.5	40.8	89.3**
Contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo.	22.3	26.3	29.2	17.5	4.7	48.6	22.2	287.9**
DIMENSIÓN III: REALIZACIÓN PERSONAL								
Sentir que estás realizando algo valioso.	5.5	15.0	37.1	33.1	9.3	20.5	42.4	223.2**
Sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas.	9.6	19.1	31.8	30.7	8.8	28.7	39.5	49.7**
Reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres.	8.3	17.9	27.7	32.9	13.1	26.2	46.0	158.3**
Encontrar motivador el trabajo que realizas.	8.1	17.2	23.3	30.6	20.8	25.3	51.4	258.7**
Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo.	9.8	21.4	33.8	28.0	7.0	31.2	35.1	6.7**
Sentir que tu rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades.	17.6	30.0	27.3	20.5	4.7	47.5	25.2	201.0**
Sentir que el trabajo es adecuado a tus habilidades y talentos.	7.1	18.0	26.7	33.2	15.1	25.1	48.2	215.2**
Sentir que el trabajo es el adecuado para ti.	1.9	6.5	26.9	47.7	17.0	8.4	64.7	1266.3**
DIMENSIÓN IV: PROMOCIÓN Y SUPERIORES								
Posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades.	10.4	20.9	31.2	29.8	7.7	31.3	37.5	16.4**
Tener buenas relaciones con los superiores.	7.8	17.7	28.6	34.3	11.5	25.5	45.9	169.8**
Tener superiores competentes y justos.	4.1	11.4	24.1	39.1	21.3	15.5	60.4	769.0**
Trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes.	29.9	23.1	24.3	16.9	5.8	53.0	22.7	352.6**
DIMENSIÓN V: SALARIO								
Obtener un buen salario.	44.8	27.6	16.7	8.2	2.7	72.3	10.9	1326.0**
Reconocimiento económico del rendimiento laboral.	7.9	13.1	33.6	33.4	11.9	21.0	45.4	261.0**
SATISFACCIÓN LABORAL GLOBAL								
	23.7	23.7	27.6	18.4	6.7	47.4	25.0	202.5**
	43.0	28.1	19.3	7.7	2.0	71.1	9.6	1363.4**
	27.7	34.9	27.1	8.4	1.9	62.6	10.3	1100.6**
	17.7	34.4	34.3	11.6	2.0	52.1	13.6	663.4**
	37.6	35.5	19.9	5.3	1.7	73.1	7.0	1599.0**
	15.4	21.7	28.5	25.0	9.3	37.1	34.3	3.3

Nota: * = $p < 0.05$ - ** = $p < 0.01$

Tabla 2

Situación del profesorado de educación secundaria en relación con las variables molares externas a la ESL-VP relacionadas con la satisfacción laboral

	% de Respuesta					% de Respuesta en categorías extremas		χ^2
	R1	R2	R3	R4	R5	R1/R2	R3/R4	
¿Estás a gusto con tu trabajo actual?	3.4	14.6	20.6	45.5	16	18	61.5	696.6**
Actualmente, ¿cuánto te gusta tu vida en el colegio o instituto en el que trabajas?	3.1	14.2	24	46.3	12.3	17.3	58.6	661.1**
Si tuvieses la oportunidad de cambiar tu actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, ¿lo harías?	19.5	29.6	21.1	21.6	8.2	49.1	29.8	137.9**
Si tuvieses la oportunidad de acogerte a una jubilación voluntaria anticipada, ¿lo harías?	10.1	14.2	16.9	26.5	32.3	24.3	58.8	420.4**

Nota 1: Las opciones de respuesta para las preguntas, ¿Estás a gusto con tu trabajo actual? y *Actualmente, ¿cuánto te gusta tu vida en el colegio o instituto en el que trabajas?* son: 1 - Nada, 2 - No mucho, 3 - Un poco, 4 - Bastante, y 5 - Mucho. En el caso de las preguntas, *Si tuvieses la oportunidad de cambiar tu actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, ¿lo harías?*, y *Si tuvieses la oportunidad de acogerte a una jubilación voluntaria anticipada, ¿lo harías?*, las diferentes alternativas son: 1 - No, con toda seguridad, 2 - Probablemente no, 3 - No sé lo que haría, 4 - Probablemente sí, y 5 - Sí, con toda seguridad.

Nota 2: * = $p < 0.05$ - ** = $p < 0.01$

Por último, los datos indican que el 32.3% de los profesores se acogería con toda seguridad a una jubilación voluntaria anticipada si tuviese la oportunidad de hacerlo. Si a este porcentaje se agrega el 26.5% que probablemente se acogería, se obtiene un 58.8% de profesorado, porcentaje que es significativamente superior que el correspondiente al acumulado de las dos categorías inferiores de esta variable.

Tabla 3

Situación del profesorado de educación secundaria en relación con las variables molares externas a la esl-vp relacionadas con la satisfacción laboral

	¿Estás a gusto con tu trabajo actual?	Actualmente, ¿cuánto te gusta tu vida en el colegio o instituto en el que trabajas?	Si tuvieses la oportunidad de cambiar tu actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, ¿lo harías?	Si tuvieses la oportunidad de acogerte a una jubilación voluntaria anticipada, ¿lo harías?
Coefficiente de correlación - Spearman	0.685	0.666	-0.481	-0.366
Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000

Nota: * = $p < 0.05$ - ** = $p < 0.01$

Finalmente, la Tabla 3, referida también a la muestra general, ofrece la correlación entre la satisfacción laboral global facilitada por la ESL-VP y cada una de las cuatro medidas molares externas a la escala utilizadas en el estudio. Los datos informan de una correlación de la satisfacción laboral global positiva con el sentimiento de estar a gusto con el trabajo actual y con la vida en el centro docente y negativa con la probabilidad de cambiar el actual trabajo como profesor por otro de similar estatus y categoría y con la posibilidad de acogerse a una jubilación voluntaria anticipada de tener, en ambos casos, la oportunidad de hacerlo. Las correlaciones, que en todas las ocasiones son altamente significativas, avalan la validez convergente y discriminante de la ESL-VP.

Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria en función del género

La Tabla 4 ofrece, a nivel de satisfacción laboral global, a nivel de dimensión y a nivel de faceta, la mediana correspondiente al primer y tercer cuartil en varones y en mujeres y el valor del estadístico U de Mann-Whitney relativo a la diferencia entre ambos grupos junto a su probabilidad asociada. En la última columna se indica el sentido de las diferencias que han resultado estadísticamente significativas.

Los datos muestran que las profesoras manifiestan una satisfacción laboral significativamente superior a sus colegas varones a nivel global, a nivel de cuatro de las cinco dimensiones del modelo (*salario, promoción y superiores, realización personal, y diseño del trabajo*) y a nivel de todas las facetas integrantes de las dos dimensiones citadas en primer lugar y a nivel de la mayoría de las facetas correspondientes a las otras dos dimensiones.

Excepcionalmente, sólo en *condiciones de vida asociadas al trabajo* las mujeres expresan una satisfacción inferior a los varones, que es significativa tanto a nivel de dimensión como a nivel de la mayoría de las facetas integrantes. Así, la disposición de suficiente tiempo libre, la disposición de suficiente tiempo para la familia y la posibilidad de establecerse en una localidad determinada son hechos que las mujeres consideran que se dan en sus trabajos en un grado inferior al estimado por los varones.

La Tabla 5, por su parte, presenta los resultados correspondientes al análisis de las variables molares externas a la ESL-VP en función del género. Los datos indican, claramente, que las profesoras se sienten significativamente más a gusto con su trabajo actual que sus colegas varones, que les gusta su vida en el colegio o instituto en el que trabajan significativamente, también, más que a ellos y que, si tuviesen la oportunidad de acogerse a una jubilación voluntaria anticipada o de cambiar su actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, lo harían con una probabilidad significativamente inferior a la expresada por sus compañeros.

Los datos son congruentes con las, anteriormente expuestas, diferencias de satisfacción laboral en función del género basadas en la información proporcionada por la ESL-VP.

Tabla 4

Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria en función del género

	Varón		Mujer		U de Mann-Whitney	Sig.	Dirección de las diferencias
	1er	3er	1er	3er			
DIMENSIÓN I: DISEÑO DEL TRABAJO	2.3	3.3	2.5	3.5	990502	0.000	V < M
Participar activamente en el establecimiento de objetivos.	2	3	2	4	1004706.5	0.015	V < M
Participar en el diseño del puesto de trabajo.	1	3	1	3	1046042.5	0.342	
Tener autonomía en el desarrollo de las actividades.	3	4	3	4	1037915	0.383	
Tener una opinión propia.	3	4	3	4	1033116.5	0.206	
Tener un plan de trabajo claro.	2	4	3	4	928760	0.000	V < M
Variedad en las actividades del trabajo.	2	4	2	4	997732.5	0.004	V < M
Participación en programas de perfeccionamiento.	2	3	2	4	946155.5	0.000	V < M
Posibilidad de actualización permanente.	2	4	2	4	990579	0.001	V < M
Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos.	1	3	1	3	964235.5	0.000	V < M
Posibilidad de desarrollar nuevas habilidades.	2	4	2	4	1037767.5	0.187	
Contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo.	2	3	2	3	1045102	0.530	
DIMENSIÓN II: CONDICIONES DE VIDA ASOCIADAS AL TRABAJO	2.6	3.6	2.5	3.5	1017993.5	0.013	V > M
Disponer de suficiente tiempo libre.	3	4	2	4	952390	0.000	V > M
Facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo.	2	4	2	5	1029545	0.520	
Poder establecerse en una localidad determinada.	2	4	2	4	1000151	0.023	V > M
Disponer de suficiente tiempo para la familia.	3	4	2	4	966384	0.000	V > M
Tener un horario flexible.	2	3	2	3	1018806.5	0.055	
Disponer de una buena seguridad social.	3	4	3	4	1007231	0.009	V < M
Contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo.	2	4	2	4	1025100	0.066	
DIMENSIÓN III: REALIZACIÓN PERSONAL	2.6	3.8	2.8	3.9	1022858.5	0.023	V < M
Sentir que estás realizando algo valioso.	2	4	3	4	1054568.5	0.925	
Sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas.	2	4	2	4	982190.5	0.001	V < M
Reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres.	2	4	2	3	1053116.5	0.622	
Encontrar motivador el trabajo que realizas.	2	4	3	4	1041028.5	0.151	
Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo.	3	4	3	4	951168	0.000	V < M
Sentir que tu rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades.	2	4	2	4	1017350	0.040	V < M
Sentir que el trabajo es adecuado a tus habilidades y talentos.	2	4	2	4	1063327.5	0.923	
Sentir que el trabajo es el adecuado para ti.	3	4	3	4	985866	0.007	V < M
DIMENSIÓN IV: PROMOCIÓN Y SUPERIORES	1.8	3	2	3	965719	0.000	V < M
Posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades.	1	2	1	3	963528.5	0.000	V < M
Tener buenas relaciones con los superiores.	3	4	3	4	979191.5	0.000	V < M
Tener superiores competentes y justos.	1	3	2	4	986228	0.001	V < M
Trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes.	1	3	1	3	974580	0.000	V < M
DIMENSIÓN V: SALARIO	1.5	3	1.5	3	998858	0.001	V < M
Obtener un buen salario.	2	3	2	3	1020435	0.013	V < M
Reconocimiento económico del rendimiento laboral.	1	3	1	3	987606.5	0.000	V < M
SATISFACCIÓN LABORAL GLOBAL	2.4	3.3	2.5	3.3	1012116	0.006	V < M

Tabla 5

Relación de las variables molares externas a la ESL-VP con el género

	Varón		Mujer		U de Mann-Whitney	Sig.	Dirección de las diferencias
	1er	3er	1er	3er			
¿Estás a gusto con tu trabajo actual?	3	4	3	4	1000748	0.002	V < M
Actualmente, ¿cuánto te gusta tu vida en el colegio o instituto en el que trabajas?	3	4	3	4	1007076	0.002	V < M
Si tuvieses la oportunidad de cambiar tu actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, ¿lo harías?	2	4	2	4	985904.5	0.000	V > M
Si tuvieses la oportunidad de acogerte a una jubilación voluntaria anticipada, ¿lo harías?	3	5	2	5	988175.5	0.000	V > M

Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria en función de la antigüedad profesional

La Tabla 6 ofrece, a nivel de satisfacción laboral global, a nivel de dimensión y a nivel de faceta, la mediana correspondiente al primer y tercer cuartil por cada grupo de antigüedad, los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis, junto a su probabilidad asociada, y el resultado de las comparaciones múltiples.

Los datos muestran que la satisfacción laboral disminuye progresivamente conforme se avanza en antigüedad laboral y esto sucede, de manera significativa, a nivel global, a nivel de cuatro de las cinco dimensiones del modelo (*salario, promoción y superiores, realización personal, y diseño del trabajo*) y a nivel de todas las facetas integrantes de las primeras tres dimensiones citadas y a nivel de la mayoría de las facetas correspondientes a la cuarta, aunque en este último caso las comparaciones múltiples indican que la significatividad se circunscribe, fundamentalmente, a la diferencia entre los grupos de mayor y menor antigüedad.

Por el contrario, en *condiciones de vida asociadas al trabajo* es el grupo de mayor antigüedad el que obtiene, a nivel de dimensión, un resultado significativamente superior al resto de los grupos, como así, también, en dos de sus facetas integrantes (facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo y poder establecerse en una localidad determinada), lo que es lógico dado que estos hechos están ligados al número de años de servicio en la normativa que regula los concursos de traslado de los profesores. Sin embargo, en la faceta 'contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo' los profesores más antiguos consideran que se da en sus trabajos en un grado significativamente menor que el estimado por sus compañeros de inferior antigüedad. En el resto de facetas de la dimensión, las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas.

Tabla 6

Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria en función de la antigüedad profesional

	<5		6-10		>10		χ^2	Comparaciones múltiples		
	1er	3er	1er	3er	1er	3er		<5	6-10	>10
DIMENSIÓN I: DISEÑO DEL TRABAJO	2.5	3.6	2.5	3.5	2.4	3.4	28.5**	C	C	
Participar activamente en el establecimiento de objetivos.	2	4	2	4	2	3	10.6**	C		
Participar en el diseño del puesto de trabajo.	2	3	2	3	1	3	18.9**	C	C	
Tener autonomía en el desarrollo de las actividades.	3	4	3	4	3	4	22.5**	C	C	
Tener una opinión propia.	3	5	3	4	3	4	4			
Tener un plan de trabajo claro.	3	4	3	4	3	4	8.4*		C	
Variedad en las actividades del trabajo.	3	4	3	4	2	4	35.3**	B - C	C	
Participación en programas de perfeccionamiento.	2	4	2	4	2	4	5.9			
Posibilidad de actualización permanente.	2	4	2	4	2	3	29.6**	B - C	C	
Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos.	1	3	1	3	1	3	14.8**	C	C	
Posibilidad de desarrollar nuevas habilidades.	2	4	2	4	2	4	35.4**	B - C	C	
Contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo.	2	3	2	3	2	3	4.7			
DIMENSIÓN II: CONDICIONES DE VIDA ASOCIADAS AL TRABAJO	2.4	3.4	2.4	3.4	2.6	3.6	23.5**			A - B
Disponer de suficiente tiempo libre.	3	4	2	4	2	4	2.1			
Facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo.	1	4	2	4	3	5	142.4**		A	A - B
Poder establecerse en una localidad determinada.	1	3	1	3	2	4	117.5**		A	A - B
Disponer de suficiente tiempo para la familia.	3	4	2	4	2	4	1.5			
Tener un horario flexible.	1	3	2	3	2	3	1.3			
Disponer de una buena seguridad social.	3	4	3	4	3	4	0.3			
Contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo.	3	4	3	4	2	4	25.9**	C	C	
DIMENSIÓN III: REALIZACIÓN PERSONAL	3.1	4.1	2.9	3.9	2.6	3.8	73.4**	B - C	C	
Sentir que estás realizando algo valioso.	3	5	3	4	2	4	56.5**	B - C	C	
Sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas.	3	4	3	4	2	4	70.5**	B - C	C	
Reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres.	2	4	2	4	2	3	19.0**	B - C		
Encontrar motivador el trabajo que realizas.	3	5	3	4	2	4	58.7**	B - C	C	
Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo.	4	4	3	4	3	4	16.0**	C		
Sentir que tu rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades.	3	4	2	4	2	4	34.3**	B - C	C	
Sentir que el trabajo es adecuado a tus habilidades y talentos.	3	4	3	4	2	4	28.7**	B - C	C	
Sentir que el trabajo es el adecuado para ti.	3	5	3	5	3	4	50.6**	C	C	
DIMENSIÓN IV: PROMOCIÓN Y SUPERIORES	2.3	3.8	2	3.3	1.8	3	60.1**	B - C	C	
Posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades.	1	3	1	3	1	3	20.7**	C	C	
Tener buenas relaciones con los superiores.	3	4	3	4	3	4	36.8**	B - C	C	
Tener superiores competentes e justos.	2	4	2	4	1	3	54.9**	B - C	C	
Trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes.	1	3	1	3	1	3	37.2**	B - C	C	
DIMENSIÓN V: SALARIO	2	3	1.5	3	1.5	2.5	57.4**	B - C	C	
Obtener un buen salario.	2	4	2	3	2	3	59.8**	B - C	C	
Reconocimiento económico del rendimiento laboral.	1	3	1	3	1	2	34.5**	B - C	C	
SATISFACCIÓN LABORAL GLOBAL	2.7	3.6	2.6	3.3	2.4	3.3	32.5**	B - C	C	

Nota 1: A = Hasta 5 años - B = Entre 5 y 10 años - C = Más de 10 años

Nota 2: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba U de Mann-Whitney, aplicando la corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas, debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media es significativamente inferior.

Nota 3: * = $p < 0.05$ - ** = $p < 0.01$

En función, también, de la antigüedad laboral, la Tabla 7 presenta los resultados correspondientes al análisis de las medidas molares externas a la ESL-VP. De manera inequívoca, los datos indican que los sentimientos positivos hacia el trabajo y hacia la vida en el centro docente disminuyen significativamente con los años de actividad profesional, en tanto que aumenta el deseo de acogerse a una jubilación voluntaria anticipada y el de un cambio laboral si esto fuera posible.

Los datos son congruentes con las, anteriormente expuestas, diferencias de satisfacción laboral en función de la antigüedad profesional basadas en la información proporcionada por la ESL.VP.

Tabla 7

Relación de las variables molares externas a la ESL-VP con la antigüedad profesional

	< 5		6-10			> 10		χ^2	6-10		
	1er	3er	1er	1er	3er	1er	< 5		6-10	> 10	
¿Estás a gusto con tu trabajo actual?	4	4	3	4	3	4	39.8**	B - C	C		
Actualmente, ¿cuánto te gusta tu vida en el colegio o instituto en el que trabajas?	4	4	3	4	3	4	47.2**	B - C	C		
Si tuvieses la oportunidad de cambiar tu actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, ¿lo harías?	2	3	2	3	2	4	26.0**			A - B	
Si tuvieses la oportunidad de acogerte a una jubilación voluntaria anticipada, ¿lo harías?	2	4	2	4	3	5	91.2**			A - B	

Nota 1: A = Hasta 5 años - B = Entre 6 y 10 años - C = Más de 10 años

Nota 2: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba U de Mann-Whitney, aplicando la corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas, debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media es significativamente inferior.

Nota 3: * = $p < 0.05$ - ** = $p < 0.01$

Conclusiones

En relación con los objetivos de investigación, de los resultados anteriores se extraen las siguientes conclusiones principales:

- El profesorado de educación secundaria muestra, a nivel global, un grado de satisfacción catalogable como medio. Sin embargo, la información a nivel de dimensión indica que los profesores tienen una satisfacción media en *diseño del trabajo* y en *condiciones de vida asociadas al trabajo*, que esta satisfacción es mayor, catalogable como medio-alta, en *realización personal* y que es claramente inferior en *promoción y superiores* y en *salario*, catalogable en ambos casos como baja.

- El nivel de faceta, el más informativo a efectos prácticos, revela que tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo, tener una opinión propia, sentir que el trabajo es el adecuado para sí, tener autonomía en el desarrollo de las actividades y sentir que se está realizando algo valioso son los hechos más destacados que la mayoría de los profesores encuentra en sus trabajos en un grado alto o muy alto y constituyen los puntos fuertes de la satisfacción laboral del profesorado de secundaria. También, que el reconocimiento económico del rendimiento laboral, las posibilidades de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades, el trabajo bajo políticas de personal adecuadas, el contar con el asesoramiento y ayuda de expertos, participar en el diseño del puesto de trabajo, obtener un buen salario y contar con los suficientes medios técnicos y materiales exigidos por el trabajo son los principales hechos que la mayoría de los profesores encuentra en sus trabajos en un grado bajo o muy bajo y constituyen los puntos débiles de esa satisfacción laboral.
- La mayoría de los profesores de secundaria está bastante a gusto con su trabajo actual, les gusta bastante su vida en el colegio o instituto en el que trabajan, no cambiarían su actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría si tuviesen la oportunidad de hacerlo, pero se acogerían a una jubilación voluntaria anticipada si esto fuera posible.
- Las profesoras se sienten laboralmente más satisfechas que sus colegas varones, están más a gusto con su trabajo actual y les gusta su vida en el centro docente más que a ellos y si tuvieran la oportunidad de acogerse a una jubilación voluntaria anticipada o de cambiar su actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría lo harían con una probabilidad inferior a la expresada por sus compañeros. Estas diferencias están en línea con lo expresado en la literatura.
- La satisfacción laboral del profesorado disminuye progresivamente conforme se avanza en antigüedad profesional. En sintonía con este hecho, los profesores más veteranos manifiestan estar menos a gusto con su trabajo actual y con la vida en el centro docente que sus colegas de menor antigüedad y, al tiempo, se acogerían a una jubilación voluntaria anticipada o a un cambio laboral, de tener la oportunidad, con una probabilidad superior a la de aquellos. Estos hallazgos están, también, en línea con lo expresado en la literatura.
- Los datos facilitados por la ESL-VP son congruentes con la información relativa a las variables externas a la escala, relacionadas positiva o negativamente en la literatura con la satisfacción laboral, tanto a nivel de la muestra general como a nivel de las diferencias examinadas en función del género y de la antigüedad profesional. Los hechos apoyan la validez convergente y discriminante de la ESL-VP y, junto al resto de hallazgos del estudio, constituyen significativas aportaciones al proceso de validación del instrumento.

Limitaciones y sugerencias

La muestra incidental utilizada no refleja con exactitud la distribución poblacional en función del género y de la antigüedad profesional y los autores somos conscientes de los sesgos que este hecho ha podido producir en los resultados.

El conocimiento actualizado de la satisfacción laboral de nuestro profesorado es la base de actuaciones fundamentadas en pro de su mejora constante, que debe ser pretendida por todos los responsables del sistema educativo si, verdaderamente, el objetivo a perseguir es la mejora constante de la calidad educativa. En este sentido, los autores de este artículo pretenden seguir proporcionando datos periódicos sobre muestras ajustadas a la proporcionalidad poblacional que incorporen, además, análisis en función de otras variables de interés.

Referencias

- Adamson, F., & Darling-Hammond, L. (2012) Funding disparities and the inequitable distribution of teachers: Evaluating sources and solutions. *Education Policy Analysis Archives*, 20(37), 128-139.
- Anaya, A., & Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 541-556.
- Anaya, D., & Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Belkelman, S. (2004). Job satisfaction. *CQ Weekly*, 62(40), 2420-2423.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 279-307.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW Pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455-471.
- Campbell, P. B. (1982). *Job satisfaction: Antecedents and associations*. Columbus (OH), Estados Unidos: Universidad Estatal de Ohio.
- Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 265-281.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire, Inglaterra: Open University Press.
- De Pablos, J. M., Colás Bravo, P., & González, M. T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Investigación Educativa*, 29(1), 59-81.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. Re-examining the leadership dimension. *Educational Management Administration & Leadership*, 29(3), 291-306.
- Fraser, J., & Hodge, M. (2000). Job satisfaction in higher education: Examining gender in professional work settings. *Sociological Inquiry*, 70(2), 172-178.
- Gilpin, G. A. (2011). Reevaluating the effect of non-teaching wages on teacher attrition. *Economics of Education Review*, 30(4), 598-616.

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading (MA), Estados Unidos: Addison-Wesley
- Hagedorn, L. S. (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction: Components, theories, and outcomes. *New Directions for Institutional Research*, 105, 5-20.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 105(4), 245-255.
- Jackson, C. J., Potter, A., & Dale, S. (1998). Utility of facet descriptions in the prediction of global job satisfaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 14(2), 134-140.
- Judge, T. A., & Larsen, R. J. (2001). Dispositional affect and job satisfaction: A review and theoretical extension. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 67-98.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281-342.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago (IL), Estados Unidos: Rand McNally.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246.
- Maele, D. V., & Houtte, M. V. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889.
- Markow, D., Macia, L., & Lee, H. (2013). *The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for school leadership*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Metropolitan Life Insurance Company. Recuperado de <https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/MetLife-Teacher-Survey-2012.pdf>
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401.
- Mertler, C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31(1), 43-53.

- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Perie, M. Y., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington D.C. (WA), Estados Unidos: National Center for Education Statistics.
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3-26.
- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher?: A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers*. Slough, Inglaterra: National Foundation for Educational Research.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks (CA), Estados Unidos: Sage.
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J., & Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: Relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186.
- Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 7-37.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.

Fecha de recepción: 18/07/2014.

Fecha de revisión: 20/07/2014.

Fecha de aceptación: 07/01/2015.

Trastornos fonológicos en niños: resultados de la aplicación de un programa

Phonological disorders in children: results of the application of a programme

José Luis Gallego Ortega, Isabel Angustias Gómez Pérez y M^a Fernanda Ayllón Blanco
Universidad de Granada

Resumen

El objetivo de esta investigación fue evaluar la eficacia de un programa de entrenamiento fonológico en niños del último curso de Educación Infantil y primero de Educación Primaria. Participaron en el estudio 100 escolares, que estaban escolarizados en dos Centros públicos muy alejados entre sí (uno urbano y otro rural). Los niños fueron distribuidos en dos grupos (experimental y control), según participaban o no en el programa de entrenamiento. La aplicación del programa se realizó en los Centros a los que acudían los niños, combinándose una fase en el aula habitual con otras en la sala de logopedia. Se ha seguido un diseño cuasi experimental pre-post con grupo control no equivalente. Concluida la implementación del programa, se evaluó su eficacia contrastando los resultados de la evaluación inicial y final. Los resultados obtenidos reflejan avances significativos en todas las variables analizadas.

Palabras clave: trastorno fonológico, niños, programa de enseñanza, evaluación.

Abstract

The objective of this research was to evaluate the effectiveness of a children's phonological training programme in the last year of kindergarten and first year of Primary Education. 100

Correspondencia: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja, s/n. Granada. 18071. E-mail: jlgalleg@ugr.es; maribelgomez@ugr.es; mayllonblanco@ugr.es. Teléfono: 958244184.

students participated in the study who were enrolled in two public schools far apart (one urban and one rural). The children were divided into two groups (experimental and control) as involved or not in the training programme. The programme was implemented at the schools the children were attending, combining a habitual phase in the classroom with another in the speech therapy clinic. We followed a quasi-experimental pre-post design with a non-equivalent control group. After the implementation of the programme, effectiveness was evaluated by contrasting the results of the initial evaluation and the final evaluation. The results show significant progress in all the variables analyzed.

Keywords: phonological disorder, children, teaching programme, evaluation.

Introducción

En la bibliografía especializada se contemplan cuatro períodos en la adquisición de las habilidades fonológicas (Cervera e Igual, 2003). La etapa prelingüística, en la que el niño/a progresa desde la no emisión de palabras hasta el balbuceo y la lación. La etapa del ‘consonantismo mínimo’ (6 a 12-18 meses), caracterizada por el uso de un grupo reducido de consonantes. El período comprendido entre los 18-20 meses y los 4 años, asociado a las primeras combinaciones de palabras. Y la etapa de culminación del desarrollo fonológico (4-6 años).

Sin embargo, esta tendencia común del desarrollo fonológico no siempre es uniforme, pudiendo aflorar dificultades. La denominación ‘trastornos fonológicos’ (en adelante TF), especialmente frecuentes en el habla infantil (Schonhaut, Maggiolo, Barbieri, Rojas y Salgado, 2007), se utiliza genéricamente para referirse a dificultades por afectación de la producción, percepción y/o representación mental de los sonidos de la lengua (Bosch, 2004); de ahí que puedan apreciarse trastornos que afecten solo al sistema fonológico o perturbaciones puramente fonéticas (Crystal, 1983).

Por ello, el diseño de propuestas y/o programas para facilitar el desarrollo lingüístico es frecuente. Unos se elaboraron para facilitar el desarrollo integral del lenguaje (p.ej., Rius, 1995) y otros fueron ideados para atender algunos de sus componentes (p. ej., Moreno, Axpe y Acosta, 2012). Los hay con un enfoque conductista (p. ej., Kent, Basil y Del Río, 1982) o cognitivo (p. ej., De la Torre, Guerrero, Conde y Claros, 2002).

Sin embargo, son inusuales los programas elaborados para habilitar solo el componente fonológico y más aún los que han sido validados experimentalmente. Por ello, se elaboró y evaluó un programa para el desarrollo de la articulación infantil (PRODEARIN), con énfasis en la discriminación auditiva, habilidad motora y expresión oral (inducida y espontánea) de los sonidos del habla.

Con este estudio se pretende: 1) Evaluar las habilidades fonológicas de los niños/as para detectar posibles dificultades; 2) Diseñar e implementar el programa PRODEARIN; 3) Evaluar los efectos de este programa en el habla de los niños/as.

Metodología

Selección de la muestra: instrumentos y procedimiento

La muestra se obtuvo a partir de un *screening* inicial en dos centros de Granada (uno urbano y otro rural), de similar nivel socioeconómico, entre los niños/as de 5 y 6

años. Previamente, el profesorado completó un “Protocolo de observación del lenguaje” (Cfr. Gallego, 2013) para detectar a los niños/as que “hablaban mal”. Se seleccionaron, inicialmente, 118 niños/as.

Después, el investigador administró en lugares silenciosos, fuera del aula habitual, un test estandarizado y pruebas no estandarizadas: producción verbal espontánea, provocada e imitación (Cfr. Forns, 1989). Asimismo, se utilizaron las pruebas de Glatzel y Rosenthal, para determinar la funcionalidad respiratoria de los niños/as, y el equipo MAICO *Pilot Hearing Test*, para descartar dificultades de discriminación auditiva.

Para la valoración fonológica, se acudió al Registro Fonológico Inducido (en adelante RFI), test estandarizado que permite dicha evaluación en expresión inducida y en repetición, mediante un material de 57 tarjetas, con una baremación para niños entre 3 y 7 años (Cfr. Juárez y Monfort, 1996). El RFI reveló definitivamente los fonemas con errores (/l/, /θ/, /s/, /io/, /ie/, /oa/, /ei/, /au/, /ue/, /ia/, /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV/) y el tipo de error (sustitución, omisión, distorsión e inserción).

Finalmente, después de apartar de la muestra los niños/as con limitaciones auditivas o problemas de tipo orgánico, se logró una muestra de 100 niños/as ($M = 6,146$, $DT = ,7836$), que fueron distribuidos en dos grupos con igual número de miembros (Tabla 1): GE ($M = 6,100$, $DT = ,7775$) y GC ($M = 6,192$, $DT = ,7948$). Todos contaron con el consentimiento informado de sus padres.

Tabla 1

Muestra global

		Grupo experimental	Grupo control	Total muestra
Sexo	Niño	30	33	63
	Niña	20	17	37
Edad	5 años	25	25	50
	6 años	25	25	50
Centro Educativo	Urbano	30	29	59
	Rural	20	21	41

Descripción e implementación del programa

Es una propuesta flexible, pensada para implementarse en dos escenarios a tres niveles: 1º en el aula (gran grupo), 2º en la sala de logopedia (pequeño grupo), 3º en la sala de logopedia (individual). Inicialmente, tutores y logopedas fueron suficientemente informados sobre los contenidos del programa y el procedimiento de implementación.

En el 1º nivel se realizó un trabajo colaborativo (tutor-logopeda), de carácter preventivo fundamentalmente (Vaughn, Liann-Thompson y Hickman, 2003), en el que participaron todos los niños/as del aula, dado su potencial para ofrecer en el grupo de iguales experiencias ricas de aprendizaje (Cardona, 2003). Si bien fueron los niños con

TF los verdaderos protagonistas (Ibáñez, 1992), ya que debían informar al resto de sus compañeros sobre algún hecho o acontecimiento del día anterior, para después tratar de responder a diferentes cuestiones. Los adultos se encargaron de proporcionar una enseñanza a partir de estrategias típicas de andamiaje (Palincsar, 2003). La actividad, de 15-20 minutos de duración, se realizó diariamente a primera hora de la mañana y durante dos meses (enero-febrero de 2013).

En el 2º nivel se procedió a estimular las bases funcionales de la articulación: discriminación auditiva, motricidad bucofacial, respiración y soplo, y a la enseñanza de los fonemas. El trabajo se desarrolló en la sala de logopedia en pequeño grupo, para incrementar la motivación entre los niños/as. También fue de naturaleza colaborativa (logopeda e investigador). Se realizaron sesiones de 35 minutos, tres veces por semana, durante marzo y abril de 2013. En estas sesiones, de carácter más intensivo, se procuró la integración de diferentes percepciones: auditiva (discriminación auditiva del fonema así como la descripción oral de la forma correcta de colocación de los órganos), visual (mostrando lo que se describe oralmente: colocación de órganos buco-faciales) e incluso táctil.

En el 3º nivel se trabajó la automatización y generalización de la correcta articulación, también en la sala de logopedia. Las sesiones, de media hora de duración aproximadamente, dos veces por semana, tuvieron ahora una orientación más clínica y se realizaron por el investigador, de forma individual, durante dos meses (mayo-junio de 2013). Se efectuaron principalmente tres tipos de tareas: 1) actividades de repetición, con palabras de fácil pronunciación. Se tuvo en cuenta que las palabras como unidades son tan influyentes en el proceso de aprendizaje fonológico como son los sonidos individuales que las componen (Gierut y Morrisette 2012). Se trabajaron las sílabas en posición inicial, media y final y en sus formas directa/inversa. Para afianzar el patrón articulatorio correcto, se demandó al niño/ala correcta articulación del sonido en proposiciones y frases. 2) actividades de expresión dirigida, mediante el uso de estímulos visuales y formulación de preguntas cuyas respuestas contienen el fonema trabajado. También completando frases incompletas o solicitando la identificación y producción de un fonema dentro de una serie de palabras. 3) actividades de conversación, para facilitar la transferencia de lo aprendido a situaciones de comunicación diferenciadas.

En la Tabla 2, se presenta una síntesis del programa.

Diseño y análisis de datos

Se utilizó un diseño cuasiexperimental pre-post con grupo control no equivalente. Se obtuvieron frecuencias, medias y porcentajes en ambos grupos, según la medida de la variable.

Para comparar ambos grupos, se utilizaron pruebas no paramétricas (Chi-cuadrado y U de Mann-Whitney). La prueba de Shapiro-Wilk desaconsejó el uso de pruebas paramétricas para medir el contraste entre variables, dado que no se cumplían los supuestos necesarios (normalidad y homocedasticidad). Tampoco pudo realizarse una regresión logística binaria, pues la variable dependiente (resultados) era constante.

Los datos se analizaron con el software estadístico SPSS, v. 19.0. En todas las pruebas se estableció un nivel de confianza del 5%.

Tabla 2

Niveles, escenarios y actividades

Nivel	Escenario	ACTIVIDADES-TIPO
1º	Aula Ordinaria	<ul style="list-style-type: none"> -Rutinas habituales: darse los buenos días, comprobar quién falta, comentar el tiempo, etc. -Comentar anécdotas, acontecimientos o vivencias del día anterior por el protagonista. -Relatar la historia de vida del protagonista del día, a partir de sus fotografías. -Comunicar gustos y preferencias del protagonista. -Hablar sobre el tema de la Unidad didáctica. -Responder a preguntas de interés. -Memoria auditiva. -Identificación y pronunciación de fonemas en sílabas y palabras. -Cantar canciones.
2º		<ul style="list-style-type: none"> -Discriminar sonidos ambientales. -Diferenciar sonidos de la naturaleza y corporales. -Distinguir tonos y timbres de voz: de una persona mayor/niño, risa, llanto, etc. -Discriminar sonidos musicales: flauta, tambor, etc. -Reconocer sonidos onomatopéyicos (reloj: tictac, silbato: ¡Piiiiii...!, etc.). -Tareas de inspiración y espiración buconasal (juegos de imitación respiratoria). -Tareas de motilidad lingual: sacar/meter la lengua con distintos ritmos, etc. -Tareas de motilidad labial: apretar/aflojar los labios sin abrir la boca, sonreír, reír, etc. -Tareas de motilidad mandibular: mover la mandíbula inferior en zigzag, mascar, etc. -Articular sencillos trabalenguas. -Reproducir onomatopeyas: guau, miau, ruunnngruunnng, etc. -Denominar dibujos e imágenes que contengan diversos fonemas y sinfonos en sílabas directas, inversas, mixtas. -Añadir, omitir y sustituir fonemas para construir otras palabras. -Inventar trabalenguas a partir de sonidos (fonemas) que planteen dificultades en su articulación.
	Sala de logopedia	<ul style="list-style-type: none"> -Pronunciar logotomas de dificultad creciente. -Emitir palabras con significados distintos, pero cuya diferenciación acústica estribe en alguna de las oposiciones siguientes (oclusiva/fricativa, bilabial/dental, oral/nasal, sorda/sonora). -Repetir palabras y frases a diferentes ritmos: muy despacio, despacio, deprisa, muy deprisa. -Narrar sucesos, acontecimientos, experiencias de la vida cotidiana. -Describir las acciones realizadas por los adultos. -Detectar frases mal construidas. -Verbalizar la propia actividad del niño o de alguno sus compañeros. -Evocar conceptos expresados en láminas o imágenes, a través preguntas representativas: ¿qué es, para qué sirve...?
3º		<ul style="list-style-type: none"> -Explicar la escena o historia representada en una lámina, con preguntas como ¿qué hace, qué sucederá si...? -Exponer una historia a partir de unas viñetas presentadas de forma ordenada. -Responder a las cuestiones que se les formulan, a partir de narraciones, descripciones, verbalizaciones, evocaciones, explicaciones previas. -Comprensión oral de cuentos: preguntas orales. -Conversaciones espontáneas con andamiaje.

Resultados

Concluida la implementación del programa, se evaluó su eficacia contrastando los resultados de la evaluación inicial y final. La evaluación final se ejecutó en dos momentos: uno, inmediatamente después de aplicar el programa; otro, dos meses y medio después de su implementación (al inicio del curso), para constatar sus efectos. Los resultados obtenidos fueron idénticos.

Estos hallazgos permiten aceptar la validez del programa, en términos generales. No obstante, para facilitar su lectura e interpretación, se presentan de forma gráfica (Tablas), evitando así una exposición repetitiva de los mismos.

Inicialmente (Gráficos 1-2) se muestra la situación de partida de ambos grupos (diagnóstico inicial) con respecto a la adquisición del sistema fonológico.

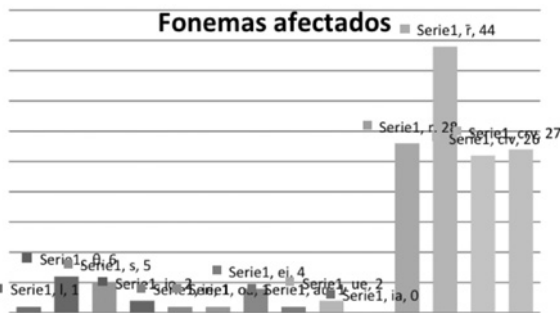


Gráfico 1. Identificación de fonemas afectados en ge (pre-)

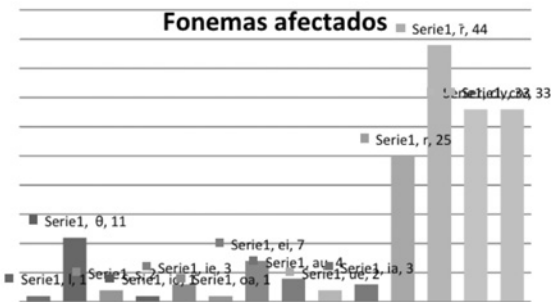


Gráfico 2. Identificación de fonemas afectados en gc (pre-)

Análisis diferencial según el tipo de error articulatorio

Según la prueba Chi-cuadrado ($p > 0.05$), no se observaron diferencias significativas entre grupos (Tabla 3), antes de la aplicación del programa. Sin embargo, después de su implementación (Tabla 4), se hallaron diferencias significativas ($p < 0.05$) en los fonemas /θ/, /r/y /r̄/, en los sinfonemas (/CLV/ y /CRV/) y en el diptongo /ei/. En el resto de los fonemas y diptongos no se pudieron comprobar estadísticamente las diferencias entre grupos, debido al escaso número de niños/as que cometieron esos errores.

Tabla 3

Diferencias entre grupos según tipo de error (pre-)

TIPO DE GRUPO							p valor
Grupo Experimental			Grupo Control				
Fonemas	Sin error	Con error	Tipo-error	Sin error	Con error	Tipo-error	
/l/	49 (98%)	1 (2%)	D	49 (98%)	1 (2%)	D	1
/θ/	44 (88%)	6 (12%)	S, D	39 (17%)	11 (22%)	S, S-D	0.287
/s/	45 (90%)	5 (10%)	S,O,D,S-D	48 (96%)	2 (4%)	S,O	0.436
/io/	48 (96%)	2 (4%)	S, I	49 (98%)	1 (2%)	O	1
/ie/	49 (98%)	1 (2%)	O	47 (94%)	3 (6%)	O	0.617
/oa/	49 (98%)	1 (2%)	S	49 (98%)	1 (2%)	O	1
/ei/	46 (92%)	4 (8%)	O	43 (86%)	7 (14%)	S,O	0.525
/au/	49 (98%)	1 (2%)	I	46 (92%)	4 (8%)	O	0.362
/ue/	48 (96%)	2 (4%)	I	48 (96%)	2 (4%)	O	1
/ia/	50 (100%)	0 (0%)	N	47 (94%)	3 (6%)	O	0.242
/r/	22 (44%)	28 (56%)	S,O,D,I	25 (50%)	25 (50%)	S,O,D,I	0.689
/r̄/	6 (12%)	44 (88%)	S,O,S-D	6 (12%)	44 (88%)	S,O,S-O,S-D	1
/CLV/	24 (48%)	26 (52%)	S,O	17 (34%)	33 (66%)	S,O,D,S-O	0.222
/CRV/	23 (46%)	27 (54%)	S,O	17 (34%)	33 (66%)	S,O,D	0.307

Tipo error S: sustitución. O: Omisión. D: Distorsión. I: Inserción. N: No error

Tabla 4

Diferencias entre grupos según tipo de error (post-)

TIPO DE GRUPO							p valor
Grupo Experimental			Grupo Control				
Fonemas	Sin error	Con error	Tipo error	Sin error	Con error	Tipo-error	
Fonema /l/	50 (100%)	0 (0%)	N	49 (98%)	1 (2%)	D	1
Fonema /θ/	50 (100%)	0 (0%)	N	40 (80%)	10 (20%)	S,S-D	0.01
Fonema /s/	50 (100%)	0 (0%)	N	48 (96%)	2 (4%)	S,O	0.495
Diptongo /io/	50 (100%)	0 (0%)	N	49 (98%)	1 (2%)	O	1
Diptongo /ie/	50 (100%)	0 (0%)	N	47 (94%)	3 (6%)	O	0.242
Diptongo /oa/	50 (100%)	0 (0%)	N	49 (98%)	1 (2%)	O	1
Diptongo /ei/	50 (100%)	0 (0%)	N	43 (86%)	7 (14%)	S,O	0.012
Diptongo /au/	50 (100%)	0 (0%)	N	46 (84%)	4 (16%)	O	0.117
Diptongo /ue/	50 (100%)	0 (0%)	N	48 (96%)	2 (4%)	O	0.495
Diptongo /ia/	50 (100%)	0 (0%)	N	47 (94%)	3 (6%)	O	0.242
Fonema /r/	50 (100%)	0 (0%)	N	25 (50%)	25 (50%)	S,O,D,I	0.000
Fonema /r̄/	50 (100%)	0 (0%)	N	6 (12%)	44 (88%)	S,O,S-O,S-D	0.000
Sinfones /CLV/	50 (100%)	0 (0%)	N	17 (34%)	33 (66%)	S,O,D,S-O	0.000
Sinfones/CRV/	50 (100%)	0 (0%)	N	17 (34%)	33 (66%)	S,O,D	0.000

Análisis diferencial según tipo de error y género

Antes de la aplicación del programa (Tabla 5), no se apreciaron diferencias significativas, según la Chi-cuadrado ($p > 0,05$). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre los niños ($p < 0,05$) en los fonemas /θ/, /r/ y /̄r/, diptongo /ei/ y los sinfonos (/CLV/, /CRV/), después de implementado el programa (Tabla 6). Entre las niñas se hallaron en los fonemas /r/ y /̄r/ y en los sinfonos/CLV y /CRV/.

Para los demás fonemas, no fue posible comprobar estadísticamente las diferencias, porque fueron muy pocos el número de niños y niñas que cometieron esos errores.

Tabla 5

Diferencias entre grupos según género (pre-)

Sexo	Fonemas	TIPO DE GRUPO						p valor
		Grupo Experimental			Grupo Control			
		Sin error	Con error	Tipo-error	Sin error	Con error	Tipo-error	
Niños	/l/	29 (96.7%)	1 (3.3%)	D	33(100%)	0 (0%)	N	0.476
	/θ/	26 (86.7%)	4 (13.3%)	S	25 (75.8%)	8 (24.2%)	S,S-D	0.344
	/s/	26 (86.7%)	4 (13.3%)	S,O,D,S-D	31 (93.3%)	2 (6.1%)	S,O	0.412
	/io/	28 (93.3%)	2 (6.7%)	S,I	32 (97%)	1 (3%)	O	0.61
	/ie/	29 (96.7%)	1 (3.3%)	S	32 (97%)	1 (3%)	O	1
	/oa/	29 (96.7%)	1 (3.3%)	S	33 (100%)	0 (0%)	N	0.476
	/ei/	26 (86.7%)	4 (13.3%)	O	27 (81.8%)	6 (18.2%)	S,O	0.735
	/au/	29 (96.7%)	1 (3.3%)	I	29 (87.9%)	4 (12.1%)	O	0.357
	/ue/	28 (93.3%)	2 (6.7%)	I	31 (93.9%)	2 (6.1%)	O	1
	/ia/	30 (100%)	0 (0%)	N	30 (90.9%)	3 (9.1%)	O	0.240
	/r/	9 (30%)	21 (70%)	S,O,D	16 (48.5%)	17 (51.5%)	S,D	0.198
	/̄r/	1 (3.3%)	29 (96.7%)	S,S-D	3 (9.1%)	30 (90.9%)	S,S-O,S-D	0.614
	/CLV/	13 (43.3%)	17 (56.7%)	S,O	10 (30.3%)	23 (69.7%)	S,O,S-O	0.308
	/CRV/	13 (43.3%)	17 (56.7%)	S,O	10 (30.3%)	23 (69.7%)	S,O	0.308
	Niñas	/l/	20 (100%)	0 (0%)	N	16 (94.1%)	1 (5.9%)	D
/θ/		18 (90%)	2 (10%)	S,D	14 (82.4%)	3 (17.6%)	S	0.644
/s/		19 (95%)	1 (5%)	S	17 (100%)	0 (0%)	N	1
/io/		20 (100%)	0 (0%)	N	17 (100%)	0 (0%)	N	-
/ie/		20 (100%)	0 (0%)	N	15 (88.2%)	2 (11.8%)	O	0.204
/oa/		20 (100%)	0 (0%)	N	16 (94.1%)	1 (5.9%)	O	0.459
/ei/		20 (100%)	0 (0%)	N	16 (94.1%)	1 (5.9%)	O	0.459
/au/		20 (100%)	0 (0%)	N	17 (100%)	0 (0%)	N	-
/ue/		20 (100%)	0 (0%)	N	17 (100%)	0 (0%)	N	-
/ia/		20 (100%)	0 (0%)	N	17 (100%)	0 (0%)	N	-
/r/		13 (65%)	7 (35%)	S,O,I	9 (52.3%)	8 (47.1%)	S,O,D,I	0.516
/̄r/		5 (25%)	15 (75%)	S,O,S-D	3 (17.6%)	14 (82.4%)	S,O	0.701
/CLV/		11 (55%)	9 (45%)	S,O	7 (41.2%)	10 (58.1%)	O,D,S-O	0.515
/CRV/		10 (50%)	10 (50%)	O	7 (41.2%)	10 (58.1%)	O,D	0.743

Tabla 6

Diferencias entre grupos según género (post-)

Sexo	Fonemas	TIPO DE GRUPO						p valor
		Grupo Experimenta			Grupo Control			
		Sin error	Con error	Tipo error	Sin error	Con error	Tipo-error	
Niños	/l/	30 (100%)	0 (0%)	N	33 (100%)	0 (0%)	N	1
	/θ/	30 (100%)	0 (0%)	N	26 (78.9%)	7 (21.1%)	S,S-D	0.01
	/s/	30 (100%)	0 (0%)	N	31 (93.3%)	2 (6.7%)	S,O	1
	/io/	30 (100%)	0 (0%)	N	32 (96.9%)	1 (3.1%)	O	1
	/ie/	30 (100%)	0 (0%)	N	32 (96.9%)	1 (3.1%)	O	0.490
	/oa/	30 (100%)	0 (0%)	N	33 (100%)	0 (0%)	N	1
	/ei/	30 (100%)	0 (0%)	N	27 (81.8%)	6 (18.2%)	S,O	0.05
	/au/	30 (100%)	0 (0%)	N	29 (87.9%)	4 (12.1%)	O	0.490
	/ue/	30 (100%)	0 (0%)	N	31 (93.3%)	2 (6.7%)	O	1
	/ia/	30 (100%)	0 (0%)	N	30 (90.9%)	3 (9.1%)	O	0.490
	/r/	30 (100%)	0 (0%)	N	16 (48.5%)	17 (51.5%)	S,D	0
	/ĩ/	30 (100%)	0 (0%)	N	3 (9.1%)	30 (90.9%)	S,S-O,S-D	0
	/CLV/	30 (100%)	0 (0%)	N	10 (30.3%)	23 (69.7%)	S,O,S-O	0
/CRV/	30 (100%)	0 (0%)	N	10 (30.3%)	23 (69.7%)	S,O	0	
Niñas	/l/	20 (100%)	0 (0%)	N	16 (94.1%)	1 (5.9%)	D	No se calcula p, valor constante
	/θ/	20 (100%)	0 (0%)	N	13 (76.5%)	3 (23.5%)	S	0.235
	/s/	20 (100%)	0 (0%)	N	17 (100%)	0 (0%)	N	1
	/io/	20 (100%)	0 (0%)	N	17 (100%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ie/	20 (100%)	0 (0%)	N	15 (88.2%)	2 (11.8%)	O	1
	/oa/	20 (100%)	0 (0%)	N	16 (94.1%)	1 (5.9%)	O	No se calcula p, valor constante
	/ei/	20 (100%)	0 (0%)	N	16 (94.1%)	1 (5.9%)	O	0.490
	/au/	20 (100%)	0 (0%)	N	17 (100%)	0 (0%)	N	0.490
	/ue/	20 (100%)	0 (0%)	N	17 (100%)	0 (0%)	N	1
	/ia/	20 (100%)	0 (0%)	N	17 (100%)	0 (0%)	N	1
	/r/	20 (100%)	0 (0%)	N	9 (52.9%)	8 (47.1%)	S,O,D,I	0
	/ĩ/	20 (100%)	0 (0%)	N	3 (17.6%)	14 (82.4%)	S,O	0
	/CLV/	20 (100%)	0 (0%)	N	7 (41.2%)	10 (58.8%)	O,D,S-O	0
/CRV/	20 (100%)	0 (0%)	N	7 (41.2%)	10 (58.8%)	O,D	0	

Análisis diferencial según tipo de error y centro educativo

Antes de implementarse el programa (Tabla 7), se demostró que ambos grupos eran homogéneos ($p > 0.05$). Después (Tabla 8), de acuerdo con la Chi-cuadrado ($p < 0.05$), se constataron diferencias significativas entre grupos, en los niños del centro urbano en los siguientes fonemas y sinfones (/θ/, /r/, /r̄/, /CLV/, /CRV/). Para los niños del centro rural sólo se han encontrado en los fonemas /r/ y /r̄/ y en lossinfones /CLV/ y /CRV/, por las mismas razones que en los casos anteriores.

Tabla 7

Diferencias entre grupos según centro educativo (pre-)

Centro	Fonemas	TIPO DE GRUPO						p valor
		Grupo Experimental			Grupo Control			
		Sin error	Con error	Tipo error	Sin error	Con error	Tipo-error	
Urbano	/l/	29 (96.7%)	1 (3.3%)	D	28 (95.5%)	1 (4.5%)	D	1
	θ/	26 (86.7%)	4 (13.3%)	S,D	23 (79.3%)	6 (20.7%)	S	0.506
	/s/	26 (86.7%)	4 (13.3%)	S,O,D,S-D	28 (96.5%)	1 (4.5%)	S	0.353
	/io/	28 (93.3%)	2 (6.7%)	S,I	28 (96.5%)	1 (4.5%)	O	1
	/ie/	30 (100%)	0 (0%)	N	27 (93.1%)	2 (6.9%)	O	0.237
	/oa/	30 (100%)	0 (0%)	N	27 (93.1%)	1 (4.5%)	O	0.492
	/ei/	27 (90%)	3 (10%)	O	25 (86.2%)	4 (13.8%)	S,O	0.706
	/au/	29 (96.7%)	1 (3.3%)	I	26 (89.6%)	3 (10.4%)	O	0.353
	/ue/	29 (96.7%)	1 (3.3%)	I	28 (96.5%)	1 (4.5%)	O	1
	/ia/	30 (100%)	0 (0%)	N	28 (96.5%)	1 (4.5%)	O	0.492
	/r/	22 (73.3%)	18 (26.7%)	S,O,D,I	16 (55.2%)	13 (44.8%)	S,O,D,I	0.301
	/r̄/	3 (10%)	27 (90%)	S,O,S-D	4 (13.8%)	25 (86.2%)	S,O	0.706
	/CLV/	16 (53.3%)	14 (46.7%)	S,O	10 (34.5%)	19 (65.5%)	S,O,D,S-O	0.116
/CRV/	16 (53.3%)	14 (46.7%)	S,O	10 (34.5%)	19 (65.5%)	S,O,D	0.192	
Rural	/l/	20 (100%)	0 (0%)	N	21 (100%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	θ/	18 (90%)	2 (10%)	S	16 (72.2%)	5 (27.8%)	S,S-D	0.410
	/s/	19 (95%)	1 (5%)	S	20 (95.2%)	1 (4.8%)	O	1
	/io/	20 (100%)	0 (0%)	N	21 (100%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ie/	19 (95%)	1 (5%)	O	20 (95.2%)	1 (4.8%)	O	1
	/oa/	19 (95%)	1 (5%)	S	21 (100%)	0 (0%)	N	0.488
	/ei/	19 (95%)	1 (5%)	O	18 (85.7%)	3 (14.3%)	O	0.606
	/au/	20 (100%)	0 (0%)	N	20 (95.2%)	1 (4.8%)	O	1
	/ue/	19 (95%)	1 (5%)	I	20 (95.2%)	1 (4.8%)	O	1
	/ia/	20 (100%)	0 (0%)	N	19 (90.5%)	2 (9.5%)	O	0.488
	/r/	10 (50%)	10 (50%)	S,O	9 (42.8%)	12 (57.2%)	S,D	0.758
	/r̄/	3 (15%)	17 (85%)	S	2 (9.5%)	19 (90.5%)	S,S-O,S-D	0.663
	/CLV/	8 (40%)	12 (60%)	S,O	7 (33.3%)	14 (66.7%)	O,S-O	0.751
/CRV/	7 (35%)	13 (65%)	O	7 (33.3%)	14 (66.7%)	O	1	

Tabla 8

Diferencias entre grupos según centro educativo (post-)

Centro		TIPO DE GRUPO						p valor
		Grupo Experimental			Grupo Control			
		Sin error	Con error	Tipo error	Sin error	Con error	Tipo-error	
Urbano	/l/	30 (100%)	0 (0%)	N	28 (96.5%)	1 (3.5%)	D	0.492
	/θ/	30 (100%)	0 (0%)	N	23 (79.3%)	6 (20.7%)	S	0.011
	/s/	30 (100%)	0 (0%)	N	28 (96.5%)	1 (3.5%)	S	0.492
	/io/	30 (100%)	0 (0%)	N	28 (96.5%)	1 (3.5%)	O	0.492
	/ie/	30 (100%)	0 (0%)	N	27 (93.1%)	2 (6.9%)	O	0.237
	/oa/	30 (100%)	0 (0%)	N	28 (96.5%)	1 (3.5%)	O	0.492
	/ei/	30 (100%)	0 (0%)	N	25 (86.2%)	4 (13.8%)	S,O	0.052
	/au/	30 (100%)	0 (0%)	N	26 (89.6%)	3 (10.4%)	O	0.112
	/ue/	30 (100%)	0 (0%)	N	28 (96.5%)	1 (3.5%)	O	0.492
	/ia/	30 (100%)	0 (0%)	N	28 (96.5%)	1 (3.5%)	O	0.492
	/r/	30 (100%)	0 (0%)	N	16 (55.2%)	13 (44.8%)	S,O,D,I	0
	/ī/	30 (100%)	0 (0%)	N	4 (13.8%)	25 (86.2%)	S,O	0
	/CLV/	30 (100%)	0 (0%)	N	10 (34.5%)	19 (65.5%)	S,O,D,S-O	0
/CRV/	30 (100%)	0 (0%)	N	10 (34.5%)	19 (65.5%)	S,O,D	0	
Rural	/l/	20 (100%)	0 (0%)	N	21 (100%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/θ/	20 (100%)	0 (0%)	N	17 (80.9%)	4 (19.1%)	S,S-D	0.107
	/s/	20 (100%)	0 (0%)	N	20 (95.2%)	1 (4.8%)	O	1
	/io/	20 (100%)	0 (0%)	N	21 (100%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ie/	20 (100%)	0 (0%)	N	20 (95.2%)	1 (4.8%)	O	1
	/oa/	20 (100%)	0 (0%)	N	21 (100%)	0 (0%)	N	No se calcula p, valor constante
	/ei/	20 (100%)	0 (0%)	N	18 (85.7%)	3 (14.3%)	O	0.232
	/au/	20 (100%)	0 (0%)	N	20 (95.2%)	1 (4.8%)	O	1
	/ue/	20 (100%)	0 (0%)	N	20 (95.2%)	1 (4.8%)	O	1
	/ia/	20 (100%)	0 (0%)	N	19 (90.5%)	2 (9.5%)	O	0.488
	/r/	20 (100%)	0 (0%)	N	9 (42.8%)	12 (57.2%)	S,D	0
	/ī/	20 (100%)	0 (0%)	N	2 (9.5%)	19 (90.5%)	S,S-O,S-D	0
	/CLV/	20 (100%)	0 (0%)	N	7 (33.3%)	14 (66.7%)	O,S-O	0
/CRV/	20 (100%)	0 (0%)	N	7 (33.3%)	14 (66.7%)	O	0	

Análisis diferencial según el número de fonemas afectados

Ambos grupos pueden considerarse homogéneos, antes de implementarse el programa (Tabla 9), de acuerdo con la prueba U de Mann-Whitney ($p=0.412$). Sin embargo, esta misma prueba evidenció, después de ser implementado (Tabla 10), diferencias significativas entre ellos ($p=0.000$).

Tabla 9

Diferencias por el número de fonemas afectados (pre-)

Número fonemas afectados	TIPO DE GRUPO				p valor
	Grupo Control		Grupo Experimental		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
1 fonema	11	22.0	11	22%	0,412
2 fonemas	11	22.0	18	36%	
3 fonemas	8	16.0	3	6%	
4 fonemas	7	14.0	7	14%	
5 fonemas	5	10.0	5	10%	
6 fonemas	3	6.0	4	8%	
7 fonemas	1	2.0	1	2%	
8 fonemas	1	2.0	1	2%	
9 fonemas	3	6.0	0	0%	
Total	50	100.0	50	100%	

Tabla 10

Diferencias por el número de fonemas afectados (post-)

Número fonemas afectados	TIPO DE GRUPO			p valor
	Grupo Control	Grupo Experimental		
	Frecuencia	Frecuencia		
0 fonemas	0 (0%)	50 (100%)		0,000
1 fonema	11 (22%)	0 (0%)		
2 fonemas	12 (24%)	0 (0%)		
3 fonemas	7 (14%)	0 (0%)		
4 fonemas	7 (14%)	0 (0%)		
5 fonemas	5 (10%)	0 (0%)		
6 fonemas	3 (6%)	0 (0%)		
7 fonemas	1 (2%)	0 (0%)		
8 fonemas	1 (2%)	0 (0%)		
9 fonemas	3 (6%)	0 (0%)		
Total	50 (100%)	50 (100%)		

Análisis diferencial según número de fonemas afectados y género

Tampoco se apreciaron diferencias significativas entre grupos, antes de aplicarse el programa (Tabla 11). Implementado el programa (Tabla 12), sí se observaron diferencias significativas. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney fueron $p=0.412$ y $p=0.000$, respectivamente.

Tabla 11

Diferencias por el número de fonemas afectados según el género (pre-)

SEXO	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO				p valor
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Niño	1 fonema	7	21.2%	4	13.3%	0.412
	2 fonemas	5	15.2%	10	33.3%	
	3 fonemas	6	18.2%	2	6.7%	
	4 fonemas	5	15.2%	5	16.7%	
	5 fonemas	4	12.1%	3	10.0%	
	6 fonemas	2	6.1%	4	13.3%	
	7 fonemas	1	3.0%	1	3.3%	
	8 fonemas	1	3.0%	1	3.3%	
	9 fonemas	2	6.1%	0	0.0%	
	Total	33	100%	30	100%	
Niña	1 fonema	4	23.5%	7	35.0%	0.412
	2 fonemas	6	35.3%	8	40.0%	
	3 fonemas	2	11.8%	1	5.0%	
	4 fonemas	2	11.8%	2	10.0%	
	5 fonemas	1	5.9%	2	10.0%	
	6 fonemas	1	5.9%	0	0.0%	
	7 fonemas	0	0.0%	0	0.0%	
	8 fonemas	0	0.0%	0	0.0%	
	9 fonemas	1	5.9%	0	0.0%	
	Total	17	100.0%	20	100.0%	

Tabla 12

Diferencias por el número de fonemas afectados según el género (post)

SEXO	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO		p valor
		Grupo Control	Grupo Experimental	
Niño	0 fonemas	0 (0%)	30 (100%)	0.000
	1 fonema	7 (21.2%)	0 (0%)	
	2 fonemas	6 (18.2%)	0 (0%)	
	3 fonemas	5 (15.1%)	0 (0%)	
	4 fonemas	5 (15.1%)	0 (0%)	
	5 fonemas	4 (12.1%)	0 (0%)	
	6 fonemas	2 (6.1%)	0 (0%)	
	7 fonemas	1 (3%)	0 (0%)	
	8 fonemas	1 (3%)	0 (0%)	
	9 fonemas	2 (6.1%)	0 (0%)	
	Total	33 (100%)	30 (100%)	
Niña	0 fonema	0 (0%)	20 (100%)	0.000
	1 fonema	4 (23.5%)	0 (0%)	
	2 fonemas	6 (35.2%)	0 (0%)	
	3 fonemas	2 (11.8%)	0 (0%)	
	4 fonemas	2 (11.8%)	0 (0%)	
	5 fonemas	1 (5.9%)	0 (0%)	
	6 fonemas	1 (5.9%)	0 (0%)	
	7 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	
	8 fonemas	0 (0%)	0 (0%)	
	9 fonema	1 (5.9%)	0 (0%)	
	Total	17 (100%)	20 (100%)	

Análisis diferencial según número de fonemas afectados y centro educativo

Según los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney, antes de aplicarse el programa (Tabla 13), ambos grupos pueden considerarse homogéneos ($p=0.412$). Implementado el programa (Tabla 14), la diferencia entre grupos fue significativa ($p=0.000$).

Tabla 13

Diferencias por el número de fonemas afectados según centro (pre-)

Centro educativo	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO				p valor
		Grupo Control		Grupo Experimental		
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Urbano	1 fonema	8	27.6%	7	23.3%	0.412
	2 fonemas	6	20.7%	12	40.0%	
	3 fonemas	3	10.3%	1	3.3%	
	4 fonemas	5	17.2%	2	6.7%	
	5 fonemas	2	6.9%	4	13.3%	
	6 fonemas	2	6.9%	2	6.7%	
	7 fonemas	0	0.0%	1	3.3%	
	8 fonemas	1	3.4%	1	3.3%	
	9 fonemas	2	6.9%	0	0.0%	
	Total	29	100%	30	100%	
Rural	1 fonema	3	14.3%	4	20.0%	0.412
	2 fonemas	5	23.8%	6	30.0%	
	3 fonemas	5	23.8%	2	10.0%	
	4 fonemas	2	9.5%	5	25.0%	
	5 fonemas	3	14.3%	1	5.0%	
	6 fonemas	1	4.8%	2	10.0%	
	7 fonemas	1	4.8%	0	0.0%	
	8 fonemas	0	0.0%	0	0.0%	
	9 fonemas	1	4.8%	0	0.0%	
	Total	21	100.0%	20	100.0%	

Tabla 14

Diferencias por el número de fonemas afectados según centro (post-)

Centro Educativo	Fonemas afectados	TIPO DE GRUPO		p valor
		Grupo Control	Grupo Experimental	
		Frecuencia	Frecuencia	
Urbano	0 fonema	0 (0%)	30 (100%)	0.000
	1 fonema	8 (27.6%)	0 (0%)	
	2 fonemas	6 (20.7%)	0 (0%)	
	3 fonemas	3 (10.3%)	0 (0%)	
	4 fonemas	5 (17.2%)	0 (0%)	
	5 fonemas	2 (6.9%)	0 (0%)	
	6 fonemas	2 (6.9%)	0 (0%)	

	7 fonemas	0 (0%)	0 (0%)
	8 fonemas	1 (3.4%)	0 (0%)
	9 fonema	2 (6.9%)	0 (0%)
	Total	29 (100%)	30 (100%)
	0 fonema	0 (0%)	20 (100%)
	1 fonema	3 (14.2%)	0 (0%)
	2 fonemas	6 (28.6%)	0 (0%)
	3 fonemas	4 (19%)	0 (0%)
	4 fonemas	2 (9.5%)	0 (0%)
Rural	5 fonemas	3 (14.3%)	0 (0%)
	6 fonemas	1 (4.8%)	0 (0%)
	7 fonemas	1 (4.8%)	0 (0%)
	8 fonemas	0 (0%)	0 (0%)
	9 fonema	1 (4.8%)	0 (0%)
	Total	21 (100%)	20 (100%)

Discusión y conclusiones

En esta investigación se ha evaluado la efectividad de un programa para el desarrollo fonológico de niños/as con TF, en contextos educativos diferenciados (rural/urbano). Los resultados revelaron su eficacia tanto en niños/as de 5 años como de 6, lo cual está en línea con los estudios que subrayan la pertinencia de las intervenciones tempranas para la mejora del habla infantil (Romero, 2000; Schonhautet al., 2007; Gómez, 2012).

En el estudio se observaron los procesos de simplificación del habla, descritos por Ingram (1983), y se verificó que en determinados fonemas (/r/, /rə/) y sinfonos (/CLV/, /CRV/) es donde los niños/as muestran sus mayores dificultades. Sin embargo, no se apreciaron diferencias significativas por razón de género, algo que cuestiona los resultados de otros estudios en los que las niñas mostraron desempeños fonológicos superiores a los niños (Dodd, Holm, Hua y Crosbie, 2003). Pero concuerda con los estudios que sostienen que la variable género no condiciona el desarrollo fonológico infantil (Pávez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma, 2009).

Se comprobó asimismo que la conquista del sistema fonológico se acrecienta si se expone a los niños/as a una intervención fuera del aula, como ya demostraron otras investigaciones (Romero, 2000; Gierut, Morrisettey Ziemer, 2010; Gómez, 2012).

Interesa subrayar, además, que este programa combina, en contextos de colaboración, las sesiones grupales con las individuales y el aula ordinaria con la sala de logopedia, lo que le diferencia de otros programas elaborados para rehabilitar TF (Gómez, 2012).

Los resultados también sugieren, teniendo en cuenta las características de la implementación del programa, una visión emergente según la cual la fonología y el léxico interactúan para facilitar la adquisición fonológica (Gieruty Morrisette, 2012).

Finalmente, el programa puede considerarse como un instrumento valioso para prevenir dificultades en el aprendizaje lecto-escritor, habida cuenta de la relación

existente entre habilidades fonológicas y lecto-escritoras. En futuras investigaciones, no obstante, convendría implementarlo en otros contextos, dadas las peculiaridades de esta muestra y su mismo localismo.

Referencias

- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona, España: Masson.
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.
- Cervera, J. F., & Ygual, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Neurología*, 36(1), 39-53.
- Crystal, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Madrid, España: Cátedra.
- De la Torre, M. C., Guerrero, M. D., Conde, M. L., & Claros, R. M. (2002). *KOMUNICA. Programa para el desarrollo del conocimiento fonológico*. Málaga, España: Aljibe.
- Dodd, B., Holm, A., Hua, Z., & Crosbie, S. (2003). Phonological development: A normative study of british english children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17(8), 617-643.
- Forns, M. (1989). Consideraciones acerca de la evaluación del lenguaje. En C. Triadó & M. Forns (Eds.), *La evaluación del lenguaje* (pp. 47-102). Barcelona, España: Anthrophos.
- Gallego, J. L. (2013). *Los trastornos de lenguaje en el niño. Estudios de caso*. Sevilla, España: Eduforma.
- Gierut, J. A., & Morrisette, M. L. (2012). Age-of-word-acquisition effects in treatment of children with phonological delays. *Applied Psycholinguistics*, 33, 121-144.
- Gierut, J. A., Morrisette, M. L., & Ziemer, S. M. (2010). Nonwords and generalization in children with phonological disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 167-77.
- Gómez, M. A. (2012). *Diseño y evaluación de un programa de intervención didáctica para alumnado de educación infantil y primaria con trastorno fonológico* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/108229>
- Ibáñez, C. (1992). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid, España: La Muralla.
- Ingram, D. (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona, España: Médica-Técnica.
- Juárez, A., & Monfort, M. (1996). *Registro fonológico inducido*. Madrid, España: CEPE.
- Kent, L., Basil, C., & Del Río, M. J. (1982). *P.A.P.E.L. Programa para la adquisición de las primeras etapas del lenguaje*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Moreno, A. M., Axpe, A., & Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 71-86.
- Palincsar, A. S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. En A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 99-114). Nueva York (NY), Estados Unidos: Guilford.
- Pávez, M. M., Maggiolo, M., Peñalosa, C., & Coloma, C. (2009). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: Incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 89-109.

- Rius, M. D. (1995). *Proyecto de metodología científica para el desarrollo de la comunicación en la escuela*. Toledo, España: Koiné.
- Romero, M. (2000). *Trastornos del desarrollo del lenguaje: Diseño de un programa de intervención* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83678>
- Schönhaut, L., Maggiolo M., Barbieri, Z., Rojas, P., & Salgado, A. M. (2007). Dificultades de lenguaje en preescolares: Concordancia entre el test TEPSI y la evaluación fonoaudiológica. *Revista Chilena de Pediatría*, 78(4), 369-375.
- Vaughn, S., Liann-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-409.

Fecha de recepción: 10/09/2014.

Fecha de revisión: 12/09/2014.

Fecha de aceptación: 27/01/2015.

Escarbajal de Haro, Andrés; Martínez de Miguel López, Silvia Margarita; Salmerón Aroca, Juan Antonio (2015). La percepción de la calidad de vida en las mujeres mayores y su envejecimiento activo a través de actividades socioeducativas en los centros sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 471-488.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.213211>

La percepción de la calidad de vida en las mujeres mayores y su envejecimiento activo a través de actividades socioeducativas en los centros sociales

Perception of the quality of life in older women and their active ageing through socio educational activities in the social centers

Andrés Escarbajal de Haro, Silvia Margarita Martínez de Miguel López
y Juan Antonio Salmerón Aroca
Universidad de Murcia

Resumen

En el presente artículo se da cuenta de una investigación sobre la percepción de la calidad de vida en las mujeres mayores usuarias de los centros sociales, y la importancia de participar en actividades socioculturales para un envejecimiento activo, así como sus opiniones acerca del modelo educativo más adecuado a sus intereses y motivaciones vitales. Se ha llevado a cabo en centros sociales de los municipios que conforman el valle de Ricote de la Región de Murcia. A todas las participantes se les administró la escala de valoración psicoafectiva Yesavage (GDS) y el cuestionario sobre estereotipos negativos hacia la vejez CENVE. Una vez obtenidos los resultados, fueron analizados en varios grupos de discusión. Se seleccionaron inicialmente 77 participantes; no obstante hubo "muerte experimental" de 13 usuarias, por lo que la muestra definitiva se conformó con 64 usuarias. El análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico SPSS v. 15.0. Respecto a la percepción que tienen de sí mismas expresan un grado de satisfacción elevado con la manera en que transcurren sus vidas, aunque existen diferencias interindividuales. En lo que concierne a la vivencia de su participación en centros sociales, se puede señalar que las actividades socioeducativas desarrolladas hacen

que el asociacionismo se vaya asentando entre las mujeres mayores. También presentan una actitud abierta hacia nuevos aprendizajes, mostrando preferencia por las actividades de grupo.

Palabras clave: mujeres mayores, calidad de vida, asociacionismo, actividades socioeducativas.

Abstract

This article presents a study on the perception of quality of life among female users of social institutions, and the relevance for taking part in sociocultural activities for an active ageing, as well as womens' opinions about the most suitable educational model according to their interests and motivations. The study was conducted in social institutions located in the valley of Ricote in the Region of Murcia (Spain). Participants completed the GDS scale (psychoaffective rating scale) and CENVE (questionnaire about negative stereotypes towards aging). Results were analyzed in several discussion groups. Seventy seven women were initially selected, yet only 64 made up the final sample. Statistics analyses were conducted with SPSS v.15.0. In terms of participants' experience in social institutions, results show that social and educational activities are well established among women. Moreover, they have an open attitude toward learning and prefer group activities.

Keywords: mature women, quality of life, associations, social and educational activities.

Introducción

La mayor longevidad de la población está considerada como una de las características definitorias del presente siglo XXI (Pérez Díaz, 2010). En el contexto europeo, además, subyace un concepto de envejecimiento activo que encierra la idea de que envejecer supone, más que la aceptación de las disfunciones y alteraciones asociadas al avance de la edad, la optimización de las potencialidades y posibilidades de crecimiento y desarrollo personal. Igualmente, se debe destacar que en la población de personas mayores se está dando un creciente desequilibrio de género a medida que aumenta la edad, con lo que se está produciendo una *feminización del envejecimiento* (IMSERSO, 2011). En España las mujeres mayores (casi el 10% de la población) presentan mayor esperanza de vida que sus generaciones precedentes y diferencialmente respecto a los hombres: 85.4 años de vida por término medio para mujeres y 79.5 para hombres (INE, 2014). Sin embargo, los estudios de género en mayores son relativamente recientes en nuestro país, pues hasta finales de los 80 del pasado siglo existía escasa bibliografía al respecto (Alcain, Rubio y Sevillano, 2003); de este modo, "la invisibilidad de la mujer, es la nota dominante en la bibliografía sobre envejecimiento, y gerontología, así como la escasez de estudios e investigaciones referentes al tema" (Serdio, 2006, p. 14).

En cuanto a la relación que existe entre la percepción personal del envejecimiento y la longevidad, hay evidencias acerca de que las percepciones, actitudes y pensamientos positivos en los mayores aumentan sus años de vida. Varios estudios (Barefoot, Maynard, Beckham, Brummet, Hooker & Siegler, 1998; Hamarat, Thompson, Steele, Matheny & Simmons, 2002; Levy, 2002; Moor, Zimprich, Schmitt, & Kliegel, 2006) demuestran la existencia de correlación entre ambas variables, así como la posibilidad de modificarlas con una adecuada intervención socioeducativa.

Por esa razón, el trabajo de investigación que a continuación se expone se ha centrado en las vivencias de envejecer, expresadas en forma de sentimientos y valoraciones generales ante la vida, de percepciones personales del proceso evolutivo y de aspectos vitales que pueden acontecer en la vejez y en su repercusión para la educación, ya que tener en cuenta las creencias, expectativas y atribuciones es básico para los planteamientos educativos con las personas mayores (Vega, Buz y Bueno, 2002).

En la investigación se ha constatado lo que otros autores estudiaron hace años: la importancia de afrontar la etapa de la vejez a través de la participación ciudadana en centros sociales donde se pueden desarrollar actividades socioeducativas (Barnés, 2005; Puigvert, 2005). En esos centros se ponen en juego procesos de dinamización e implicación en proyectos de diversa índole, pero también se percibe, en general, que en el caso de las mujeres mayores asociadas todavía hay un porcentaje muy significativo que no se atreven a alzar la voz para opinar o explicar su postura, que se instalan fácilmente en las inercias, rutinas y estereotipos de las prácticas sociales tradicionales.

Por los motivos anteriores, el estudio que se presenta aborda un análisis descriptivo y exploratorio de cómo perciben las mujeres mayores su propia situación. Se ha desarrollado revisando la bibliografía más destacada existente al respecto y en base a una investigación empírica, complementada con el desarrollo de grupos de discusión, en mujeres mayores usuarias de centros sociales de los municipios que conforman el valle de Ricote de la Región de Murcia. El motivo de circunscribirlo a ese entorno geográfico obedece a que registra la mayor tasa de longevidad de la Región de Murcia.

Marco teórico

El envejecimiento como tal no será bien entendido hasta que dejen de prevalecer las connotaciones negativas asentadas en esquemas biologicistas del siglo pasado no superados todavía, identificando erróneamente el aumento de la edad con procesos de deterioro, síntomas de decadencia, desaceleración, pérdida de vigor, etc. Tampoco, como señala Pérez Díaz (2006), han ayudado, en absoluto, las previsiones catastrofistas acerca del aumento demográfico de mayores, donde se vaticinaba un futuro problemático causado por el crecimiento de la franja de edad de personas entre los 65 y 85 años, o como consecuencia de ello. Se habla concretamente de factores socioeconómicos como el gasto en pensiones y el aumento de la relación de dependencia. Sin embargo, no es infrecuente que se obvien o se trivialicen los roles tan importantes que están llevando a cabo los mayores en nuestra sociedad, además del soporte económico que suponen para las familias en momentos de crisis económica

Por consiguiente, el proceso de envejecimiento no ha de ser observado como un problema, sino como un desafío para todos, tanto para la sociedad como para el individuo que envejece (Abellán y Esparza, 2009; Meléndez, Navarro, Oliver, y Tomás, 2009). Y en ese desafío, algunas voces destacadas en el terreno de la educación de mayores (Montero, García y Bedmar, 2011) han señalado la necesidad e importancia

de enfoques socioeducativos en los centros de mayores; de hecho, es también una de las demandas de las mujeres mayores del estudio, como se verá en los resultados y conclusiones.

En otro orden de cosas, Levy y Myers (2003), tras realizar varios estudios experimentales y longitudinales en personas mayores, concluyeron que los estereotipos negativos sobre la vejez influyen en su memoria, causan estrés y peores estrategias para combatirlos, e incluso, predicen menor longevidad. También demostraron que aquellos mayores que tenían una opinión positiva sobre su propio envejecimiento gozaron (en un seguimiento de 18 años) de una salud funcional mejor que los que tenían una opinión más negativa. En este sentido, y en relación a las mujeres mayores en España, en general, una gran parte de ellas percibe su situación de envejecimiento de forma positiva, según se desprende de un estudio del IMSERSO (2011); la mitad se siente muy o bastante satisfecha con su situación actual, un 90% se encuentra satisfecha con sus relaciones familiares, y un 78.8 % con sus relaciones de amistad; y se sienten seguras y confiadas con la gente que les rodea. Al respecto, es interesante la aportación de Moor et al. (2006), cuando afirman que es posible realizar modificaciones en las actitudes negativas del envejecimiento; los resultados de su investigación indican que las actitudes negativas sobre el propio envejecimiento se pueden modificar con intervenciones socioeducativas.

Otra investigación, de Urquijo, Monchietti y Krzemien (2008), concluyó que aquellas mujeres mayores que utilizaban estrategias de afrontamiento activas, cognitivas y conductuales mejoran su calidad de vida y exploran alternativas de acción para superar los obstáculos que se les presenta en la vida; en cambio, aquellas que poseen estilos de personalidad caracterizados por preservación, acomodación y protección, suelen interesarse en atender las necesidades de los demás y se muestran prudentes, reservadas y sin intención de intervenir activamente en el curso de los hechos.

En cuanto a la calidad de vida, existe consenso al aceptar que ese concepto presenta un carácter multidimensional. Si en la década de los sesenta del siglo XX se editaban artículos sobre *satisfacción con la vida*, años después aparece el tema de *envejecimiento con éxito*; en los setenta surge el concepto de *calidad de vida*; y más tarde, a partir de los ochenta, el de *bienestar subjetivo* se convierte en dominante (Fernández Ballesteros, 2009). Actualmente, es de interés el concepto de *envejecimiento activo*, que es generalmente aceptado como un proceso de adaptación a través del cual se logra un óptimo desarrollo físico, psicológico y social (Rodríguez, 2013).

De ese modo, 2012 fue declarado como «Año europeo del envejecimiento activo y de la solidaridad intergeneracional» con el objetivo de promover la creación en Europa de un envejecimiento saludable en el marco de una sociedad para todas las edades. Además, por iniciativa del gobierno de España, se publicó el *Libro blanco del envejecimiento activo* (2011) para orientar las políticas dirigidas a mejorar la calidad de vida de las personas mayores. En él se recogen los determinantes que favorecen el envejecimiento activo: economía, salud, actividad física, educación a lo largo de la vida, participación, etc. La acepción *activo* se refiere a la participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales..., y no solamente a la capacidad de estar físicamente activo. Ello requiere el ejercicio del *control vital*, que puede ser considerado como “el producto del proceso de adaptación que ocurre a lo largo de

la vida, a través del cual se logra un óptimo desarrollo físico (incluyendo la salud), psicológico (óptimo funcionamiento cognitivo y autorregulación emocional) y social del individuo” (Fernández Ballesteros, 2009, p. 182).

No obstante, para conseguir ese propósito es ineludible tener una visión positiva del envejecimiento (Lehr, 2009); y, para tenerla, la educación y la participación social son elementos esenciales (Villaplana, 2010). De tal manera, que ese argumento se reveló primordial para el desarrollo de esta investigación; perspectiva que entronca directamente con la posibilidad de “cambio” en cualquier momento de la vida, donde las personas mayores son consideradas con capacidades y recursos, “sujetos del futuro, protagonistas activos, dispuestos a redefinirse a sí mismos mediante su capacidad de ser mentalmente abiertos a nuevas experiencias, a los cambios y a las oportunidades que puedan desarrollar ellos mismos” (Escotorin y Roche, 2011, p. 18).

En todo caso, no se trata de “prescribir” ni de “imponer” un patrón único de envejecimiento activo, dada la heterogeneidad que supone el envejecimiento y la variabilidad que existe en la manera de envejecer de una persona a otra; de tal forma que se debe destacar que la acción educativa se tiene que desarrollar de modo consensuado, reflexivo, dialógico, partiendo de las necesidades de los mayores y respetando su autonomía.

Objetivos

Los objetivos propuestos en la investigación fueron:

- a) Describir a las mujeres mayores que están participando en centros sociales del valle de Ricote de la Región de Murcia.
- b) Caracterizar la percepción que tiene ese colectivo sobre vejez y calidad de vida.
- c) Analizar sus vivencias en procesos de participación socioeducativa.
- d) Recabar sus opiniones sobre las actividades socioeducativas en las que participan para valorar el modelo educativo más adecuado para ellas.

Metodología

La población de estudio se enmarca en la denominada Comarca del valle de Ricote de la Región de Murcia. En esa zona hay censadas 12.292 personas mayores de 65 años, lo que supone un 15.7% de su población total (de los cuales el 56.9% corresponde a mujeres y el 43.1% corresponde a hombres). Estos datos no son diferentes en cuanto a la feminización del envejecimiento tanto a nivel nacional como regional; ahora bien, en cuanto al índice de vejez, que es el indicador que mide la proporción de mayores de 65 años respecto a los menores de 20 años, esta zona presenta una ratio muy elevada. Esto hace que se convierta en la zona más envejecida de la Región de Murcia. Los datos proporcionados tanto por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2012) como los aparecidos en el Boletín Epidemiológico de la Región de Murcia (2010), y que pueden observarse en la tabla 1, ilustran que esta zona geográfica presenta los registros más elevados de esperanza de vida femenina de toda la Región de Murcia.

Tabla 1

Población de mayores de 65 años del valle de Ricote

Municipio	Nº mayores >65 años (ambos sexos)	Nº mujeres mayores > 65 años	% de mujeres mayores > 65 años	Esperanza de vida media (años)
Abarán	2.194	1.240	56.52%	81.1
Archena	2.641	1.4.60	55.28%	80.5
Blanca	1.180	685	58.05%	82.8
Cieza	5.401	3.140	58.14%	80.6
Ojós	117	71	60.68%	80.0
Ricote	364	209	57.42%	82.3
Ulea	224	122	54.46%	80.8
Villanueva	415	236	60.51%	78.8

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

Teniendo en cuenta ese contexto, la investigación que se presenta, de carácter exploratorio-descriptivo, se orientaba al estudio del proceso de envejecimiento, buscando las claves diferenciadoras del envejecimiento femenino y su relación con el proceso de participación socioeducativa. Se llevó a cabo la administración de escalas y tests con fines descriptivos. A todas las participantes se les administró una escala de valoración psicoafectiva, así como el cuestionario sobre estereotipos negativos hacia la vejez. Una vez obtenidos los resultados, fueron analizados en varios grupos de discusión para intentar clarificarlos, matizarlos y completarlos.

La escala de valoración del estado psicoafectivo en mayores, conocida con GDS o Escala de Depresión Geriátrica de Yesavage, consta de quince ítems, con respuesta sí/no y validada en población española para el cribado de la depresión en mayores de 65 años. El punto de corte para el diagnóstico de posible depresión se sitúa en una puntuación de 5. Presenta una sensibilidad del 81.1% y una especificidad del 76.7% (Martínez de la Iglesia *et al*, 2002). No obstante, diversos autores recomiendan utilizar un punto de corte superior a 10 (sensibilidad del 80% y una especificidad del 100%) (Agüera, Cervilla y Martín, 2006).

El cuestionario de estereotipos negativos hacia la vejez (CENVE), diseñado por Sánchez Palacios (2004), está compuesto por 15 ítems que saturan en tres factores: salud, motivacional-social y carácter-personalidad, cuyo formato de respuesta sigue un modelo tipo Likert de cuatro escalones. Según los datos proporcionados por la propia autora, la varianza explicada para estos tres factores es del 56.96%. Los resultados de la prueba KMO fueron de .88 y la prueba de esfericidad de Barlett obtuvo

una significación de $p < 0.001$. Respecto al análisis de la fiabilidad de cada uno de los factores obtuvo valores entre .64 y .67 al aplicar el *alfa de Cronbach*.

Los criterios de selección para el estudio fueron los siguientes: mujeres de 65 años o más, residentes en los municipios de la comarca del valle de Ricote, no vivir en residencias o centros institucionales, pertenecer a alguna de las asociaciones o centros sociales de la zona y encontrarse realizando actividades socioeducativas en el momento de la investigación. Fueron seleccionadas inicialmente 77 participantes que cumplieran con esos criterios, aunque hubo “muerte experimental” de 13 usuarias, por lo que la muestra definitiva se conformó con 64 usuarias de 8 centros sociales.

La escala y el cuestionario utilizados fueron corregidos y puntuados siguiendo las normas propuestas por los autores de los mismos. Estas puntuaciones fueron organizadas y volcadas en una base de datos diseñada específicamente para tal fin a través del programa de Microsoft, Excell 2007 previo al análisis estadístico. El análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico SPSS v. 15.0 para Windows. Para el procesamiento estadístico se analizaron los porcentajes y frecuencias de respuesta de los ítems de las variables categóricas establecidas. Además se analizaron las relaciones entre los ítems del CENVE con las categorías comunes de los datos sociodemográficos, empleándose pruebas de *chi-cuadrado*.

Para complementar la consecución de los objetivos propuestos en este trabajo, también se procedió al desarrollo de 8 grupos de discusión en los 8 centros sociales finalmente seleccionados, tal y como se indicaba en párrafos anteriores. Básicamente el análisis de contenido se realizó mediante procesos de teorización (exploración, descripción e interpretación de los datos), procedimientos analíticos generales (mediante reducción y exposición de los datos mediante categorías descriptivas) y estrategias de selección secuencial para generar constructos (Lecompte y Goetz, 1982).

Resultados

Las edades de las integrantes de la muestra oscilan entre 65 y 84 años, siendo la media de edad de 70.5 años. Por franjas etarias la muestra se estructuraba en: 31 mujeres sexagenarias, 30 septuagenarias y 3 octogenarias. Respecto al estado civil de la muestra queda recogido en el cuadro siguiente:

Tabla 2

Distribución del estado civil

Soltera	Casada	Separada	Viuda
(6)	(39)	(1)	(18)

Mayoritariamente, las participantes de la muestra están casadas (60.9%); aproximadamente 1/3 de la muestra son viudas; siendo las situaciones de soltería (9.3%) y separación (1.5%). En cuanto a las profesiones desarrolladas en su vida:

Tabla 3

Diferenciación laboral de las participantes

Ama de casa	Ama de casa + Hortofrutícola	Ama de casa + Servicios	Ama de casa + Empresaria
(20)	(28)	(10)	(6)

Domina el sector hortofrutícola (43.9%), seguido del sector servicios (15.9%); y, en menor porcentaje, había participantes que fueron empresarias autónomas (9.3%) con pequeños comercios o en el sector hostelero.

En cuanto al nivel de formación adquirido, la mayor parte realizaron estudios primarios, y es escaso el porcentaje de las que cursaron estudios medios o superiores (4%). Un 10% de la muestra no tuvieron la suficiente continuidad en la formación, lo que las hace reconocerse con estudios inferiores a los primarios.

Tabla 4

Nivel de instrucción alcanzado

< Primarios	Estudios primarios	Estudios Medios o Sup.
(7)	(54)	(3)

En referencia al modo de convivencia, se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 5

Forma de convivencia de las participantes

En casa – sola	En casa – acompañada	En casa de un familiar
(23)	(41)	(0)

Se puede observar cómo mayoritariamente viven acompañadas en su casa (64%), y en menor medida solas.

En cuanto al rol de cuidadora que desempeñan, el siguiente cuadro refleja los datos recogidos:

Tabla 6

Personas a su cargo

Enfermo o discapacitado	Hijo	Nieto	Nadie
(6)	(12)	(10)	(36)

La principal dedicación en su rol de cuidadoras se dirige a los hijos (19%), seguida de los nietos (16%) y de personas que presentan alguna enfermedad o discapacidad (9%). Más de la mitad de la muestra (56%) no eran cuidadoras principales en ese momento.

Por último, referente a los años de participación en los centros sociales, se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 7

Años de participación socio-comunitaria

0- 5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	>36
(20)	(32)	(8)	(2)	(0)	(0)	(2)	(0)

De esos datos se desprende que el 50% llevaba al menos 6 años en los centros, el 29% cerca de 11 años, y el 31% de participantes en el estudio llevaba hasta cinco años participando.

Se presentan seguidamente los resultados obtenidos para la valoración del estado anímico y afectivo tras la administración de la escala Yesavage-15 (tabla 8) con el formato de frecuencias y porcentajes, a través de tabla y figura.

En los ítems de la escala relacionados con la satisfacción en el transcurso de sus vidas (ítems 1, 3, 7, 11) cabe decir que los datos obtenidos muestran unos valores elevados, con una media de 86.35%; respecto a los datos que se pueden relacionar con su estado de salud (ítems 10 y 15), el 85.9% de la muestra refiere no tener más problemas de memoria que el resto y sentirse mejor que otras personas (84.4%). También los ítems 5, 12 y 14, referidos a estado de ánimo, utilidad y esperanza respectivamente, muestran buenos índices entre las mujeres mayores, con una media de aceptación de 82.3% para los tres *items*.

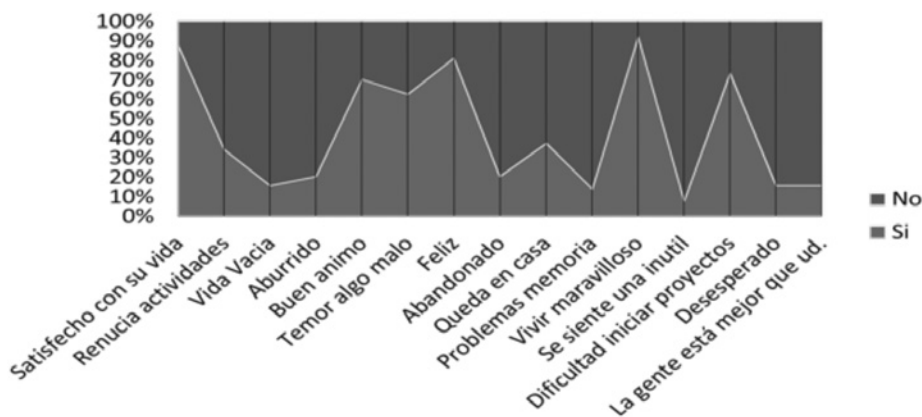


Figura 1. Respuestas Yesavage-15.

Tabla 8

Frecuencia y porcentaje de respuesta de la escala (YESAVAGE-15)

	Elementos	Frecuencia		Porcentaje	
		Sí	No	Sí	No
1.	¿Está satisfecho con su vida?	56	8	87.5%	12.5%
2.	¿Ha renunciado a muchas actividades?	22	42	34.4%	65.6%
3.	¿Siente que su vida está vacía?	10	54	15.6%	84.4%
4.	¿Se encuentra a menudo aburrido/a?	13	51	20.3%	79.7%
5.	¿Tiene a menudo buen ánimo?	45	19	70.3%	29.7%
6.	¿Teme que le pase algo malo?	40	24	62.5%	37.5%
7.	¿Se siente feliz muchas veces?	52	12	81.3%	18.8%
8.	¿Se siente a menudo abandonado/a?	13	51	20.3%	79.7%
9.	¿Prefiere quedarse en casa a salir?	24	40	37.5%	62.5%
10.	¿Cree tener más problemas de memoria que el resto de la gente?	9	55	14.1%	85.9%
11.	¿Piensa que es maravilloso vivir?	59	5	92.2%	7.8%
12.	¿Actualmente se siente una inútil?	5	59	7.8%	92.2%
13.	¿Le cuesta iniciar nuevos proyectos?	47	17	73.4%	26.6%
14.	¿Siente que su situación es desesperada?	10	54	15.6%	84.4%
15.	¿Cree que mucha gente está mejor que usted?	10	54	15.6%	84.4%

Frente a los datos optimistas, también hubo algunas puntuaciones en sentido contrario: hay un porcentaje considerable de mujeres mayores (20.3%) que se sienten aburridas y abandonadas (ítems 4 y 8). El ítem que con mayor frecuencia fue respondido en sentido negativo fue el que hace referencia a la dificultad para iniciar nuevos proyectos (ítem 13), con el 73.4% de la muestra. También llama la atención el alto porcentaje obtenido respecto a la creencia generalizada de que algo malo pueda suceder en sus vidas (ítem 6), donde más de la mitad responde afirmativamente (62.5%). De la misma manera, el 34.4% opina que habían renunciado a muchos de sus intereses y actividades anteriores (ítem 2), así como que preferían quedarse en casa a salir a la calle (37.5%) (ítem 9).

Para la medición de los estereotipos negativos se utilizó el cuestionario, anteriormente comentado, de Sánchez Palacios (2004). El 98.4% de la muestra presentó algún estereotipo negativo en sus respuestas. Entre los estereotipos del cuestionario, aquellos que se presentaron con más frecuencia en la muestra fueron los que hacen referencia al estado físico y la salud (57.7%), seguidos de los que hacen referencia al carácter y la personalidad (50.3%) y de los referidos a las motivaciones y vida social (48.78%). Hay también una serie de ítems del cuestionario (4, 5, 6, 8, 10, 14, 15) que, si bien estuvieron presentes en las respuestas de algunos informantes, no fueron señalados por la mayoría de la muestra. La tabla 9 refleja el análisis de los resultados diferenciados para cada ítem del cuestionario.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes de respuesta en los ítems del CENVE (N=64)

		Puntuación				Mediana	Moda	Media	DT
	Elementos	1	2	3	4				
1.	La mayor parte de las personas, cuando llegan a los 65 años de edad, aproximadamente, comienzan a tener un considerable deterioro de la memoria	(10) 15.6%	(5) 7.8%	(22) 34.4%	(27) 42.4%	3	4	3.03	1.06
2.	Las personas mayores tienen menos interés por el sexo	(11) 17.2%	(10) 15.6%	(26) 40.6%	(17) 26.6%	3	3	2.76	1.03
3.	Las personas mayores se irritan con facilidad y son "cascarrabias"	(16) 25%	(15) 23.4%	(16) 25%	(17) 26.6%	3	4	2.53	1.14
4.	La mayoría de las personas mayores de 70 años tienen alguna enfermedad mental lo bastante seria como para deteriorar sus capacidades normales	(20) 31.3%	(19) 29.7%	(11) 17.2%	(14) 21.9%	2	1	2.29	1.13
5.	Las personas mayores tienen menos amigos que las más jóvenes	(19) 29.7%	(15) 23.4%	(16) 25%	(14) 21.9%	2	1	2.39	1.13
6.	A medida que las personas mayores se hacen mayores, se vuelven más rígidas	(17) 26.6%	(18) 28.1%	(18) 28.1%	(11) 17.2%	2	2	2.35	1.05
7.	La mayor parte de los adultos mantienen un nivel de salud aceptable hasta los 65 años aproximadamente, en donde se produce un fuerte deterioro de la salud	(10) 15.6%	(13) 20.3%	(22) 34.4%	(19) 29.7%	3	3	2.78	1.04
8.	A medida que nos hacemos mayores perdemos el interés por las cosas	(23) 35.9%	(13) 20.3%	(19) 29.7%	(9) 14.1%	2	1	2.21	1.09
9.	Las personas mayores son, en muchas ocasiones, como niños	(14) 21.9%	(7) 10.9%	(23) 35.9%	(20) 31.3%	3	4	2.76	1.12
10.	La mayor parte de las personas mayores de 65 años tienen una serie de incapacidades que les hacen depender de los demás	(21) 32.8%	(19) 29.7%	(17) 26.6%	(7) 10.9%	2	1	2.15	1.01
11.	A medida que nos hacemos mayores perdemos la capacidad de resolver los problemas a los que nos enfrentamos	(12) 18.8%	(18) 8.1%	(20) 31.3%	(14) 21.9%	3	3	2.56	1.03
12.	Los defectos de la gente se agudizan con la edad	(14) 21.9%	(11) 17.2%	(18) 28.1%	(21) 32.8%	3	4	2.71	1.14
13.	El deterioro cognitivo (pérdida de memoria, desorientación, confusión) es una parte inevitable de la vejez	(12) 18.8%	(13) 20.3%	(19) 29.7%	(20) 31.3%	3	4	2.73	1.10
14.	Casi ninguna persona mayor de 65 años realiza un trabajo tan bien como lo haría otra más joven	(24) 37.5%	(19) 29.7%	(13) 20.3%	(8) 12.5%	2	1	2.07	1.04
15.	Una gran parte de las personas mayores de 65 años "chochean"	(30) 46.9%	(17) 26.6%	(7) 10.9%	(10) 15.6%	2	1	1.95	1.10

Notas: 1=Muy en desacuerdo; 2=Bastante en desacuerdo; 3=Bastante de acuerdo; 4=Muy de acuerdo

En los ítems que se relacionan con el factor salud (ítems 1, 4, 7, 10, 13) se obtuvieron los siguientes resultados: el 77% de las mujeres mayores del estudio creen que

inevitablemente en la vejez hay un empeoramiento de la memoria (ítem 1), el 64% sostienen que en la vejez se da un deterioro general de la salud (ítems 7), y un 61% de las participantes afirman que hay un deterioro cognitivo inevitable (ítem 13).

En cuanto a los estereotipos referidos al factor motivacional-social (ítems 2, 5, 8, 11, 14), el 67.2% responden que a medida que se hacen mayores se pierde la capacidad de resolver problemas (ítem 11). En cambio los resultados fueron más optimistas en el ítem 5 (las personas mayores tienen menos amigos que las más jóvenes), el ítem 8 (a medida que se envejece, se pierde el interés por las cosas) y en el ítem 14 (casi ninguna persona mayor de 65 años realiza un trabajo tan bien como lo haría otra más joven).

Finalmente, en los resultados obtenidos en el factor carácter-personalidad (ítems 3, 6, 9, 12, 15) destacar que el 51.6% de la muestra creen que los mayores se irritan con facilidad y son “cascarrabias” (ítem 3), el 67.2% que se comportan “como niños” (ítem 9), mientras que el 60.9% afirman que los defectos se agudizan a medida que pasan los años (ítem 12).

En los grupos de discusión, además de analizar los datos expuestos, fueron introducidas cuestiones referidas a la educación (ver ANEXO con la guía de cuestiones). La información complementaria que se extrae de los grupos de discusión realizados se podría sintetizar en los siguientes resultados:

En relación a la percepción que poseen de la vejez, en general, como ciclo vital, existen opiniones diversas, pero es destacable el hecho de que el mayor porcentaje de opiniones ofrece respuestas argumentadas y desarrolladas que hacen referencia a capacidades funcionales (autocuidado, independencia, nivel de actividad etc.) aunque también hacen referencia a percepciones de tipo psicológico (estado de ánimo, ilusión, carácter, personalidad, etc.).

En cuanto a la percepción de su propia vejez, los resultados reflejan que la mayoría de las participantes en los grupos de discusión tienen una autopercepción positiva, con una buena valoración de su proceso de envejecimiento. También existe una argumentación positiva de la percepción personal de la vejez en base a la relación que mantienen con la familia y a la valoración que hacen de la misma,

Con respecto a la experiencia participativa propiamente dicha en las actividades de los centros sociales, en primer lugar, cabe decir que la actitud de las entrevistadas es abierta y colaboradora. Incluso, se encuentran de una manera explícita quejas sobre déficit de actividades y una actitud reivindicativa con demanda de más proyectos en los centros, lo que puede reflejar un cambio en su actitud de participación respecto a las concepciones más clásicas conocidas. No obstante, cabe señalar que, mayoritariamente, con estas actividades consiguen objetivos de estimulación, crecimiento personal, experiencias compartidas, intercambio de saberes entre ellas mismas y entre ellas y los educadores... Indican también la necesidad de las mismas, para paliar el déficit de formación que han sufrido, fruto de su historia personal, así como también conceden a la educación beneficios terapéuticos por lo que supone el ejercicio de sus capacidades cognitivas y socioafectivas. En este sentido, los sentimientos asociados a las narraciones de sus experiencias educativas actuales manifiestan un sentimiento de satisfacción.

Por último referente al planteamiento educativo que más se ajusta a sus expectativas, ha sido común en sus discursos encontrar referencias en las que comparan sus experiencias educativas actuales con las que llevaron a cabo cuando fueron jóvenes.

No obstante narran cambios respecto al modelo clásico de enseñanza y aprendizaje. Los resultados muestran un reconocimiento de sí mismas en sus compromisos vitales, sus deseos por aprender, una reexperimentación de sus vivencias y, en la mayoría de los casos, una reafirmación en el “ahora”, y en el “sí mismas”. En este sentido, destacan su preferencia por un formato donde tengan la ocasión de participar desde sus esquemas cognitivos y sus experiencias personales, con predilección por el aprendizaje en grupo, señalando la necesidad de un profesional que participe en sus actividades educativas y formativas.

Discusión

Los resultados expuestos no distan mucho de los obtenidos en otros estudios similares llevados a cabo en la Región de Murcia (Barnés, 2005; Hernández Pedreño, 2000; Martínez de Miguel, 2003; Miñano y Martínez de Miguel (2011). Sin embargo, existen diferencias con otros estudios realizados en entornos geográficos diferentes, como el estudio de Solé et al. (2005) desarrollado en la zona metropolitana de Barcelona, sobre todo en lo referente al nivel educativo, por encima de la media habitual en estas generaciones, por lo que el itinerario laboral y socioeducativo de la muestra se perfila como uno de los hechos causantes de una situación de desigualdad. En este sentido, los resultados refieren la existencia de dependencia económica respecto al varón, datos que son congruentes con otros estudios (Abellán y Esparza, 2009; Pérez Ortiz, 2004), cuyos resultados confirman que es probable que las mujeres experimenten la pobreza en la ancianidad más que los hombres.

Siendo la salud uno de los principales valores al que aspiran las personas mayores, como refleja el estudio realizado por Lorenzo, Millán-Calenti, Lorenzo-López y Maseda (2013), no siempre las mujeres mayores de la muestra refieren actitudes adecuadas hacia los estilos de vida y comportamientos saludables, lo que a la postre puede traducirse en enfermedades. Esta información es concordante con los datos del informe sobre las mujeres mayores del IMSERSO (2011), que reflejan una mayor concurrencia de patologías crónicas en mujeres mayores que en varones.

Otros resultados destacados tienen que ver con la presencia de estereotipos negativos sobre la vejez, datos que encajan con los aportados por Sánchez Palacios (2004). No obstante los datos no confirman resultados de investigaciones previas en los que la visión de los mayores era esencialmente negativa (Triadó y Villar, 1997), sino que la opinión de la muestra al respecto es matizable en función de diferentes dimensiones. Probablemente, si bien el hecho de participar en los centros sociales no es una condición suficiente para que no aparezcan estos estereotipos negativos, si es cierto que se presentan con un perfil valorativo distinto respecto a la población general, tal y como también recogen los resultados de Sánchez Palacios (2004) respecto a la variable participación social.

En cuanto a las estrategias que ponen en marcha las mujeres mayores frente a situaciones de crisis, los resultados son concordantes con los obtenidos por Urquijo, Monchietti y Krzemien (2008). Las estrategias para afrontar estas situaciones son principalmente cognitivas, tanto activas como pasivas, y centradas tanto en la emoción como en el problema.

En referencia a los argumentos empleados por las mayores de la muestra para participaren los centros sociales, coinciden con otras investigaciones en la importancia del asociacionismo en las personas mayores, como la realizada por Miñano y Martínez de Miguel (2011), o la de Rodríguez (2013). En las mayores de la muestra las motivaciones son numerosas, y destacan entre ellas la participación en actividades socioeducativas; en este sentido, los resultados son concordantes con los del estudio de Barnés (2005), Krzemien, Urquijo y Monchietti (2004) y Serdio (2004).

En relación a las necesidades educativas expresadas en los grupos de discusión, los resultados son similares, en sus líneas generales, a las conclusiones obtenidas en investigaciones como la de Martínez de Miguel y Escarbajal de Haro (2009), que indican tres grandes grupos de necesidades: informativas, formativas/educativas y de ocio y tiempo libre creativo en las mujeres mayores. Los resultados entroncan en la línea de la progresiva demanda de realización de cursos de aprendizaje que se recoge en el estudio de Abellán y Esparza (2009) o los trabajos realizados por Montero, García Mínguez y Bedmar (2011), y que evidencian la elevada motivación que existe en esta área por parte de las participantes.

Conclusiones

Se puede afirmar que los resultados y discusión expuestos responden a los objetivos específicos propuestos al inicio de la investigación.

Los procesos de socialización que han vivido las mujeres mayores, fruto de un marco histórico, generacional y sociocultural de desigualdad, marcaron de una manera muy clara tanto los aspectos formales de su formación (muy insuficiente) como su dedicación a las actividades laborales (trabajos en el sector primario para ayudar a la economía doméstica). No obstante, las mujeres mayores de la muestra se definen como más activas, participativas y abiertas al aprendizaje que los hombres. Manifiestan bienestar participando en actividades formativas para su desarrollo personal intelectual, social y familiar. Suelen ser solidarias y con un comportamiento prosocial elevado.

Respecto a la imagen, la percepción que tienen de sí mismas expresa un grado de satisfacción elevado con la manera en que transcurren sus vidas, aunque existen diferencias interindividuales respecto a la apreciación cognitiva sobre este período de la vida.

Las mujeres estudiadas muestran una gran preocupación por las enfermedades, por mantener un estado físico y psicológico libre de discapacidad, siendo éste el principal problema detectado junto a la preocupación del bienestar de sus familiares y la conciliación de su vida familiar con el rol de cuidadoras que muchas de ellas desempeñan. De la misma manera, cabe decir que más de la mitad de las mujeres estudiadas han aprendido estrategias socioeducativas de afrontamiento activo que les permite resolver las situaciones de crisis de forma efectiva.

En lo que concierne a la vivencia de su participación en centros sociales, si bien hay que ser conscientes de que es manifiestamente mejorable, se debe señalar no obstante que la tradición de asociacionismo se va asentando con el paso del tiempo, creando un entorno y una referencia en este nivel para futuras generaciones. También presentan inquietudes personales y una actitud abierta hacia el aprendizaje, lo que les ha llevado a demandar y continuar recibiendo formación.

La participación en actividades socioeducativas de los centros les repercute positivamente tanto a nivel individual, mejorando su autoestima, como en una mejor disposición a la realización de actividades en su día a día: a nivel familiar, mejorando la manera que tienen de relacionarse con los miembros de la familia; y a nivel social, buscando el apoyo de los iguales, aumentando el nivel de sus redes sociales y ejercitando su ciudadanía y el sentimiento de integración social. Su participación en los centros les reporta la posibilidad de ampliar su red de relaciones sociales.

Además, las actividades socioeducativas que desarrollan les facilita la posibilidad de reflexionar y de poder evaluarse desde otras miradas que no son las familiares. Este hecho les permite, incluso, la oportunidad de reconstruir sus historias personales y la posibilidad de intercambiar saberes y conocimientos entre ellas mismas, y entre ellas y los educadores. Todo ello significa para muchas mujeres del estudio un proceso gradual de emancipación personal y de libertad hacia la autorrealización que anteriormente no habían tenido ocasión de experimentar.

En lo que respecta a las características del modelo educativo más adecuado para ellas, y que daría respuesta al último de los objetivos propuestos en la investigación, según los resultados obtenidos se puede concluir que las mujeres mayores de los centros sociales que participan en actividades socioeducativas del valle de Ricote de Murcia presentan preferencia por un formato donde se les de protagonismo en la realización de actividades, donde el aprendizaje dialógico sea el referente, donde haya situaciones de diálogo horizontal, interactividad, trabajo colaborativo... Por eso son tan gratificantes, según expresaron en los grupos de discusión, las actividades de grupo que realizan en los centros. Aparece nítidamente la inclinación por entornos de aprendizaje grupales frente a los individuales, ya que, afirman, el grupo refuerza sus posibilidades de interacción y por tanto de aprendizaje y de socialización.

Referencias

- Abellán, A., & Esparza, C. (2009). *Percepción de los españoles sobre distintos aspectos relacionados con los mayores y el envejecimiento*. Madrid: IMSERSO.
- Agüera, L., Cervilla, J., & Martín, M. (2006). *Psiquiatría geriátrica*. Barcelona, España: Masson.
- Alcain, M. D., Rubio, M. C., & Sevillano, A. (2003). *Análisis bibliométrico de la producción científica española sobre mujeres mayores*. Madrid, España: Portalmayores.
- Barefoot, J. C., Maynard, K. E., Beckham, J. C., Brummet, B. H., Hooker, K., & Siegler, I. C. (1998). Trust, health, and longevity. *Journal of Behavior Medicine*, 21(6), 517-526. doi: 10.1023/A:1018792528008
- Barnés, P. (2005). *El asociacionismo de las mujeres en la Región de Murcia*. Murcia, España: Consejería de Presidencia.
- Boletín Epidemiológico de la Región de Murcia (2010). Esperanza de vida al nacer en la Región de Murcia, 2004-2007. *Servicio de Epidemiología*, 30, 725.
- CARM (2012). *Mujeres de la Región de Murcia. Estadística desde la perspectiva de género 2011*. Murcia, España: Autor.
- Escotorin, P., & Roche, R. (Eds.) (2011). *Cómo y por qué prosocializar la atención sanitaria. Reflexiones, desafíos y propuestas*. Barcelona, España: Fundació Universitaria Martí L'humà.

- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo: Contribuciones de la psicología*. Madrid, España: Pirámide.
- Hamarat, E., Thompson, D., Steele, D., Matheny, K., & Simmons, C. (2002). Age differences in coping resources and satisfaction with life among middle-aged, young-old adults. *Journal of Genetic Psychology*, 163 (3), 360-367. doi: 10.1080/00221320209598689
- Hernández Pedreño, M. (2000). *Desigualdades según género en la vejez*. Murcia, España: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud.
- IMSERSO (2011). *Envejecimiento activo. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- INE (2014). Estimación de la población española actual. Recuperado de www.ine.es
- Krzemien, D., Urquijo, S., & Monchietti, A. (2004). Aprendizaje social y estrategias de afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino. *Psicothema*, 16(3), 350-356.
- Lehr, U. (2009). Prólogo. En R. Fernández-Ballesteros, *Envejecimiento activo* (pp. 11-13). Barcelona, España: Pirámide.
- Levy, B. (2002). Longevity increased by positive self-perceptions of aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (2), 261-270. doi: 10.1037/00223514.83.2.261
- Levy, B., & Myers, L. M. (2003). Preventive health behaviors influenced by self-perceptions of aging. *Prevention Medical*, 39(3), 203-211.
- Lecompte, M., & Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 57-76.
- Lorenzo, T., Millán-Calenti, J. C., Lorenzo-López, L., & Maseda, A. (2013). Efectos del programa educativo GERO-HEALTH sobre el nivel de interiorización de conocimientos de prevención y promoción de la salud en personas mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 501-516. doi: 10.6018/rie.31.2.163391
- Martínez de la Iglesia, J. et al. (2002). Versión española del cuestionario de Yesavage abreviado (GDS) para el despistaje de depresión en mayores de 65 años: Adaptación y validación. *Medifam*, 12, 620-630.
- Martínez de Miguel, S. (2003). *Reconstruyendo la educación de personas mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez de Miguel, S., & Escarbajal de Haro, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid, España: Dykinson.
- Meléndez, J. C., Navarro, F., Oliver, A., & Tomás, J. M. (2009). La satisfacción vital en los mayores. Factores sociodemográficos. *Boletín de Psicología*, 95, 29-42.
- Miñano, L., & Martínez de Miguel, S. (2011). El asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los Centros de Mayores del municipio de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 325-340.
- Montero, I., García Mínguez, J., & Bedmar, M. (2011). Ciudadanía activa y personas mayores. Contribuciones desde un modelo de educación expresiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-13.
- Moor, C., Zimprich, D., Schmitt, M., & Kliegel, M. (2006). Personality, aging self-perceptions, and subjective health: A mediation model. *International Journal of Aging Human Development*, 63(3), 241-57. doi: 10.2190/AKRY-UMYK-PB1V-PBHF
- Pérez Díaz, J. (2006). *Demografía y envejecimiento*. Recuperado de <http://www.imserso-mayores.csic.es/documentos/documentos/perez-demografia-01.pdf>.

- Pérez Díaz, J. (2010). El envejecimiento de la población Española. *Investigación y Ciencia*, 410, 34-42.
- Pérez Ortiz, L. (2004). *Envejecer en femenino. Las mujeres mayores en España a comienzos del siglo XXI*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Puigvert, L. (2005). *Las otras mujeres*. Barcelona, España: El Roure.
- Rodríguez, G. (Ed.) (2013). *Las personas mayores que vienen. Autonomía, solidaridad y participación social*. Madrid, España: Fundación Pilares.
- Sánchez Palacios, C. (2004). *Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con variables sociodemográficas, psicosociales y psicológicas* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16704046.pdf>
- Serdio, C. (2004). *Envejecimiento, mujer y educación. Estudio cualitativo sobre la participación educativa de la mujer mayor*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Serdio, C. (2006). *Mujeres que envejecen, mujeres que aprenden*. Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Solé, C. et al. (2005). La educación en la vejez: Razones para participar en programas educativos y beneficios que se extraen. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 453-464.
- Triadó, C., & Villar, F. (1997). Modelos de envejecimiento y percepción de cambios en una muestra de personas mayores. *Anales de psicología*, 73, 43-55.
- Urquijo, S., Monchetti, A., & Krzemien, D. (2008). Adaptación a la crisis vital del envejecimiento: Rol de los estilos de personalidad y de la apreciación cognitiva en adultas mayores. *Anales de psicología*, 24(2), 299-311.
- Vega, J. L., Buz, J., & Bueno, B. (2002). Niveles de actividad y participación social en las personas mayores de 60 años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 33-53.
- Villaplana, C. (2010). Relación entre los programas universitarios para mayores y la satisfacción durante la jubilación y la calidad de vida. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 195-216.

ANEXO. GUÍA DE CUESTIONES PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN**a) GUÍA DE CUESTIONES ACERCA DE LA PERCEPCIÓN DE LA VEJEZ Y LA CALIDAD DE VIDA**

1. ¿Qué imagen tienen del envejecimiento en general y cómo ven su propio proceso de envejecimiento?
2. ¿Cómo se ven con respecto a la manera de envejecer de sus madres y cómo creen que envejecerán y se comportarán sus hijas cuando tengan su misma edad?
3. ¿Es posible seguir creciendo y desarrollándose cuando se es mayor?
4. ¿Qué cosas creen que están aportando y qué pueden aportar a la sociedad?
5. ¿Cómo creen que la sociedad ve a las mujeres mayores y qué piensan al respecto?
6. ¿Creen que es necesario trabajar para favorecer o potenciar una imagen más positiva de la mujer mayor?
7. ¿Cómo podríamos hacer para que los problemas que afectan a las mujeres mayores pudieran ser mejor entendidos por la sociedad.

b) GUÍA DE CUESTIONES ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LOS CENTROS SOCIALES

1. Mayoritariamente ninguna de Uds. desea quedarse estancada en la vida. ¿Cómo le podríamos ayudar desde los centros sociales?
2. Para aprender a vivir mejor, ¿qué temas son los que les interesan?
3. ¿Son importantes las actividades culturales y educativas en estas edades?
4. ¿Cómo les gustaría llevar a cabo las actividades socioeducativas?
5. ¿Cómo son los educadores/monitores y cómo les gustaría que fuesen las sesiones?
6. ¿Por qué piensan que las mujeres mayores aprenden cosas diferentes respecto a como lo hacen los hombres?
7. ¿Qué favorece su participación en actividades culturales y educativas?

Fecha de recepción: 26/11/2014.

Fecha de revisión: 26/11/2014.

Fecha de aceptación: 30/04/2015.

Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria

Secondary education md: students' expectations on their initial teacher training

Rocío Serrano Rodríguez* y Alfonso Pontes Pedrajas**

*Dpto. Educación. Facultad de Ciencias de la Educación.

**Dpto. Física Aplicada. Escuela Politécnica Superior.
Universidad de Córdoba (España)

Resumen

En este trabajo pretendemos contribuir a la mejora del proceso de formación inicial docente, investigando las expectativas formativas de los futuros y las futuras docentes sobre las competencias profesionales de carácter general que trabajan en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (FPES). En el estudio han participado 353 estudiantes de la Universidad de Córdoba, durante los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011. Mediante un cuestionario de escala Likert se han identificado varios núcleos de opiniones, que podrían considerarse como subdimensiones diferenciadas, dentro del pensamiento inicial sobre las competencias docentes. Los primeros resultados muestran la existencia de unas expectativas elevadas en la mayoría de los fines formativos y competencias deseables, aunque existen diferencias apreciables entre los diversos núcleos. También observamos la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de variables del conjunto (competencias básicas de carácter general) y dos factores secundarios que incluyen al resto (competencias secundarias).

Palabras clave: expectativas del profesorado en formación, competencias básicas, formación inicial del profesorado, enseñanza secundaria.

Correspondencia: Rocío Serrano Rodríguez Dpto. Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España). rocio.serrano@uco.es; Dpto. Física Aplicada. Escuela Politécnica Superior. Universidad de Córdoba (España). apontes@uco.es

Abstract

In this paper we contribute to the improvement of the initial teacher training processes with an empirical research on future teachers' training expectations of the general competences established in the Master's programme for the training of secondary teachers. 353 students from this Master's programme at the University of Córdoba were surveyed during two academic courses: 2009-2010 and 2010-2011. By using a Likert scale questionnaire we identified several sets of opinions, which could be considered as distinct subdomains within the initial thinking on the teaching competences. The first results indicate the existence of high expectations in most competences, although significant differences were also identified among the various sets. We also noted the existence of a main factor, which represents most of the variables in the set (basic general competences), as well as two secondary factors that included the rest (secondary competences).

Keywords: prospects of future teachers, basic competences, initial teacher training, secondary education.

Introducción

Numerosos autores y autoras han destacado el importante papel que desempeña en la mejora de la calidad educativa la acción pedagógica de un profesorado que ha adquirido una buena formación inicial docente (Esteve, 1997; Aranda y Pantoja, 2000; Marcelo, 2007; Imbernón, 2007; Palomero, 2009; Medina, 2010; Rosales, 2012). Sin embargo, podría parecer que la formación inicial docente no ha sido un tema de interés prioritario para quienes realizan investigaciones educativas, a juzgar por los datos que aportan Ariza y Quevedo (2013), en su estudio bibliométrico sobre los principales temas que se han investigado en Ciencias de la Educación durante la última década. Tales autores analizaron 366 documentos publicados, desde 2000 a 2012, en la Revista de Investigación Educativa y encontraron sólo un 4,6% de trabajos dedicados a la formación inicial del profesorado y un 2,5% de estudios dedicados al tema del desarrollo profesional docente. Resultados similares se han encontrado en otros estudios citados en dicho trabajo, referidos a las investigaciones educativas publicadas en otras revistas españolas (Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Educación XX1, Aula Abierta y otras).

En una investigación anterior hemos realizado una revisión bibliográfica de algo más de trescientos trabajos previos sobre la formación inicial docente (Serrano, 2013), observando que sólo una cuarta parte de las investigaciones publicadas (hasta esa fecha) sobre esta temática en revistas españolas se refieren a la formación del profesorado de secundaria, ya que la mayor parte de tales trabajos se refieren a la formación de estudiantes de magisterio o la formación docente en general. Algunos de los trabajos revisados en el citado estudio, relacionados con la formación inicial del profesorado de secundaria (FIPS), apuntan hacia la necesidad de prestar mayor atención a esta línea de trabajo porque la investigación educativa sobre este tema puede ayudar a detectar los problemas existentes, identificar las necesidades prioritarias y a mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria (González Sanmamed, 2009; Pontes y Serrano, 2010; Benarroch, 2011; Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé, 2011; Hernández y Carrasco, 2012; Estebaranz, 2012; Solís, Rivero y Porlán, 2013; Manso-Ayuso y Martín, 2014).

Dentro de la investigación sobre formación del profesorado el tema de las competencias docentes está alcanzando una atención especial en los últimos tiempos, tanto en lo que se refiere a la formación de estudiantes de magisterio, como a la formación de profesores y profesoras de secundaria y universidad (González y López, 2010; Rosales, 2012; Rodríguez, Olmos y Martínez, 2013; Elizondo, 2013). En esta importante línea de investigación se aborda fundamentalmente el análisis de los conocimientos teórico-prácticos necesarios para desarrollar una enseñanza de calidad en los diferentes niveles educativos (Perrenoud, 2004; Gairín, 2011; Medina, Domínguez y Sánchez, 2013) y la forma en la que se pueden adquirir tales conocimientos a través del proceso de formación inicial docente. Esta temática, por otra parte, está bastante relacionada con el estudio de las necesidades formativas de los futuros y las futuras docentes y sus expectativas respecto de la formación inicial (Muñoz, Fuentes y González, 2012; Solís et al., 2013) o con el desarrollo inicial de la profesionalidad docente (Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Consideramos, por tanto, que podemos contribuir a mejorar la FIPS desarrollando investigaciones educativas que ayuden a conocer el pensamiento inicial de los futuros y las futuras docentes o que permitan identificar las necesidades formativas, las expectativas sobre el proceso de formación inicial y las competencias docentes que logran desarrollar durante dicho proceso (Serrano, 2013). En este trabajo mostraremos los resultados de un estudio parcial centrado en conocer las opiniones de los alumnos y alumnas sobre las competencias profesionales desarrolladas en el máster de formación del profesorado de enseñanza secundaria (Máster FPES) –distinguiendo entre el nivel de desarrollo y la importancia que se les concede a tales competencias para el desarrollo de la profesionalidad docente– con vistas a analizar las fortalezas y debilidades del proceso actual de formación inicial docente del profesorado de secundaria, y con la intención de elaborar propuestas curriculares bien fundamentadas, que ayuden a mejorar la FIPS en el futuro (Vilches y Gil, 2010; Vázquez y Ortega, 2011).

Un nuevo marco para la formación inicial del profesorado de secundaria

En los últimos años la FIPS ha experimentado un cambio notable ya que el denostado curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), cuyas limitaciones para atender adecuadamente a las necesidades formativas del profesorado de secundaria (Esteve, 1997; Imbernón, 2007; González Sanmmamed, 2009), se ha transformado en un máster educativo (MECD, 2007), adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este hecho ha permitido acometer la necesaria renovación del modelo de formación inicial docente (Medina, 2010) y al mismo tiempo ha crecido notablemente el interés de los investigadores sobre esta temática (Benarroch, 2011; Pérez y Rodríguez, 2012; Sans de Castro, 2013; Manso-Ayuso y Martín, 2014).

En este contexto venimos trabajando, desde hace varios años, en un programa de investigación e innovación educativa orientado a mejorar el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria en la Universidad de Córdoba, durante el periodo de transición del modelo anterior de formación docente (CAP) al nuevo modelo formativo que se ha configurado en torno al Máster de Profesorado de Secundaria, estudiando las motivaciones del alumnado universitario hacia la profesión docente (Córdoba, Ortega

y Pontes, 2006) y las opiniones de los futuros y las futuras docentes sobre la formación necesaria para el ejercicio de dicha profesión (Pontes y Serrano, 2010; Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Compartimos con Marcelo (2011) la idea de que la formación de los docentes se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, y que, la formación inicial no es más que la primera etapa del trayecto formativo, lo que nos lleva a preguntarnos cómo tiene que ser esa formación al preparar a los docentes para que puedan atender a las necesidades educativas de sus alumnos. En la Orden ECI/3858/2007, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en el Estado Español. Esta estructura del nuevo modelo de formación inicial del profesorado aparece definida por trece competencias de carácter general que el alumnado deberá acreditar al finalizar el Máster FPES (MECD, 2007).

La formación del profesorado basada en competencias es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el nuevo modelo curricular (Gairín, 2011). En cualquier caso, la puesta en marcha del nuevo máster FPES se ha traducido en el desarrollo de múltiples propuestas, proyectos y estudios sobre esta temática, poniendo de manifiesto las debilidades y fortalezas del nuevo modelo de formación que abren a paso al debate.

Benarroch, Cepero y Perales (2013), han realizado una evaluación de diferentes aspectos de la puesta en marcha del máster FPES impartido en las Universidades de Granada y Almería. Las opiniones del alumnado encuestado en este estudio ponen de manifiesto la prioridad que representa la adquisición de un aprendizaje instrumental (esencialmente más práctico), que les ayude a dar respuesta a las demandas formativas y contextuales de la docencia futura.

En el estudio de valoración de las competencias generales y específicas de Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé (2011) en el Máster FPES, concluyen que las competencias generales mejor valoradas entre el alumnado son: el fomento del espíritu crítico, reflexivo y emprendedor, la adquisición de estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y la ampliación de recursos que ayuden a mejorar los problemas de disciplina, convivencia y resolución de conflictos en el aula. Es necesario que además de adquirir un conocimiento disciplinar y habilidades pedagógicas y didácticas, se desarrolle en el alumnado un pensamiento crítico relacionado con la habilidad de razonamiento de verbal y análisis de argumento, habilidad de explicar, predecir y controlar acontecimientos de la vida cotidiana y capacidad de reflexionar acerca de los mismos, la habilidad de razonamiento en el reconocimiento y definición de un problema a partir de ciertos datos, la selección de la información relevante y la contrastación de las diferentes alternativas de solución y de sus resultados (Yanes y Ries, 2013).

Otros estudios recientes muestran que tanto el alumnado como el profesorado de secundaria presentan una formación deficiente en competencias informacionales (evaluación, comprensión y utilización de la información disponible en la red) y no en el aspecto técnico y dominio de las TIC (Rodríguez, Olmos y Martínez, 2013).

Estebaranz (2012), destaca como aspecto negativo del Máster FPES que las competencias docentes se reduzcan al conocimiento de la materia y probablemente a la unión

de reflexiones inconexas, sobrecargadas y solapadas en ocasiones. A este respecto, propuestas ya clásicas como las de Perrenoud (2004) o más actuales como Manso-Ayuso y Martín (2014) ponen de manifiesto la necesidad de incluir entre las competencias docentes no solo las relacionadas con la didáctica de los conocimientos disciplinares, sino también, las competencias relacionadas con sus capacidades pedagógicas, de comunicación, de empatía, de trabajo con otros, reflexiva, etc.

Los datos de estos estudios indican que se está generando un creciente interés entre los investigadores por la formación inicial de las y los docentes de secundaria. Aunque se apuntan deficiencias y problemas del nuevo marco formativo, también es cierto que las perspectivas de trabajo que se ofrecen con la puesta marcha del Máster FPES son bastante esperanzadoras. Por otra parte, hay que tener en cuenta que ningún modelo de formación es perfecto y que todo puede ir mejorando a través de la innovación, la experimentación y la investigación (Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Metodología de la investigación

Objetivos

Teniendo en cuenta las consideraciones previas y los antecedentes citados sobre esta temática, la principal finalidad de nuestro proyecto de investigación ha sido explorar las expectativas de los futuros y las futuras docentes respecto de la formación inicial y conocer cómo valoran la formación adquirida en torno a cada una de las competencias profesionales previstas para el Máster FPES (MECD, 2007). Por limitaciones de espacio, en este estudio nos hemos centrado en analizar los resultados obtenidos en la exploración de las expectativas sobre la formación, que están directamente relacionadas con la importancia que estos docentes asignan a los objetivos y competencias generales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente. Hemos dejado para un estudio posterior el análisis de las opiniones sobre las competencias a desarrollar en el módulo “prácticum”, que requieren un tratamiento más específico y pormenorizado.

Población y Muestra

La población del estudio corresponde a dos cohortes de estudiantes matriculados en el Máster FPES de la Universidad de Córdoba, durante los cursos académicos 2009-2010 (168 estudiantes matriculados) y 2010-2011 (216 estudiantes matriculados). En la encuesta realizada durante este estudio se han analizado los datos correspondientes al 92% de dicha población, ya que la encuesta era voluntaria y algunos sujetos no la cumplimentaron por diversos motivos. Por tanto, la muestra de la investigación quedó constituida por 353 estudiantes, cuyo rango de *edad* principal oscila entre 20-25 años (43.9%), seguido del rango de edad 26-30 (36.5%) y el resto (19.6%) corresponde a sujetos con edad superior a 30 años. La distribución de la muestra en la cuatro macroáreas de conocimiento se recoge en la tabla 1.

En relación al *género* se puede observar un moderado grado de feminización (53.8%) entre las y los aspirantes a ejercer la docencia en enseñanza secundaria.

Tabla 1

Datos de la muestra por curso y área de conocimiento

Áreas (CE, TIM, CS y HUM)	Curso 2009-10 Frecuencia (%)	Curso 2010-11 Frecuencia (%)	Total
Ciencias Experimentales	42 (11.9%)	69 (19.5%)	111(31.5%)
Tecnología, Informática y Matemáticas	34 (9.6%)	72 (20.4%)	106 (30%)
Ciencias Sociales	30 (8.5%)	42 (11.9%)	72 (20.4%)
Humanidades	36 (10.2%)	28 (8%)	64 (18.1%)
Total	142 (40.2 %)	211 (59.8 %)	353 (100 %)

Instrumento

Con el fin de alcanzar los objetivos de la investigación hemos elaborado un cuestionario tipo Likert con una escala de valoración que incluye cinco categorías posibles de 1 (mínimo) a 5 (máximo). Mediante un sistema de validación interjueces constituido por 4 expertos (profesoras y profesores doctores de la Universidad de Córdoba), eliminamos aquellas cuestiones que -en una escala tipo Likert- obtuvieron valores por debajo de 4 en claridad e importancia del ítem para valorar los objetivos propuestos (5 ítems). Se seleccionó una pequeña muestra (12 sujetos) y se aplicó el cuestionario. Después de esta aplicación, verificamos el contenido del cuestionario y se estableció el cuestionario final.

El cuestionario incluye una sección inicial de datos generales (edad, género, año de finalización de estudios y especialidad del máster). Las preguntas siguientes se distribuyen en tres secciones destinadas a valorar las expectativas sobre los objetivos (A), las competencias generales (B) y las competencias establecidas para el prácticum (C) del máster FPES. Del total de los 30 ítems que recoge el cuestionario, este estudio se refiere a 19 de ellas: Objetivos (A) y competencias generales (B) del Máster FPES. El estudio de las opiniones de los futuros y las futuras docentes tiene un carácter descriptivo y no se han considerado otras variables que las indicadas anteriormente. La consistencia interna del cuestionario completo y de cada una de las secciones que lo integran (tabla 2) presenta un grado muy elevado de fiabilidad.

Tabla 2

Valores del coeficiente de fiabilidad Alfa de Crombach

Cuestionario	Alfa Crombach
Primera sección (A)	0.903
Segunda sección (B)	0.923
Tercera sección (C)	0.911
Cuestionario completo (A, B y C)	0.956

Para comprobar, de modo complementario, que el cuestionario es fiable y que proporciona resultados similares en diferentes submuestras de una misma población, se ha realizado un estudio de comparación de medias entre los grupos de sujetos correspondientes a las diversas áreas de conocimiento (Kruskall-Wallis). En primer lugar se ha aplicado dicha prueba a los cuatro grupos de las diferentes áreas sin encontrar diferencias significativas entre los valores medios de la primera y segunda parte del cuestionario. Después se han comparado los valores medios de tales ítems entre los grupos de estudiantes del área de ciencias experimentales (CE) y los del área tecnológica e instrumental (TIM), utilizando las pruebas K-S y M-W, sin observar diferencias significativas en la mayoría de los ítems. Por ello hemos incluido a los sujetos de ambos grupos en la submuestra de la macroárea de ciencia, tecnología y matemáticas (CTM). Lo mismo ha ocurrido con los grupos de estudiantes del área de ciencias sociales (CS) y del área de humanidades (HUM), incluyendo a los sujetos de ambos grupos en la submuestra de la macroárea de ciencias sociales y humanidades (CSH).

A continuación, se ha realizado un estudio comparativo entre las submuestras CHS y CTM, aplicando de nuevo la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) al contraste de valores medios de los ítems en la primera (A) y la segunda (B) parte del cuestionario. En las tablas 3 y 4 se muestran los valores Z de la prueba K-S y la significatividad asintótica bilateral (p), observando que no existen diferencias significativas entre las submuestras de letras (CSH) y de ciencias (CTM).

Tabla 3

Contraste de valores medios en ítems de la sección A entre los grupos CHS y CTM

Parámetros de contraste	Ítems (Sección A)					
	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Z (K-S)	1.718	.841	.492	1.200	.165	1.128
p	.086	.400	.622	.230	.869	.259

Tabla 4

Contraste de valores medios en ítems de la sección B entre los grupos CHS y CTM

Parámetros de contraste	Ítems (Sección B)						
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
Z (K-S)	2.474	.427	.045	.806	.845	.121	.163
p	.013*	.669	.964	.420	.398	.903	.870

Parámetros de contraste	Ítems (Sección B)						
	B8	B9	B10	B11	B12	B13	--
Z (K-S)	1.472	1.201	.815	.227	.237	1.806	--
p	.141	.230	.415	.821	.813	.071	--

Para la validez del constructo realizamos un análisis discriminante en cada una de las secciones del cuestionario (A y B). Se ha definido una variable global, denominada Dimensión 1 (Dim-1) con el fin de medir la importancia atribuida a los objetivos formativos del máster y una variable global denominada Dimensión 2 (Dim-2), para medir la importancia generada entre el alumnado en relación a las competencias generales que se recogen en los ítems de la sección B del cuestionario. Los sujetos se han clasificado en tres grupos con un número de sujetos similar (un tercio por cada grupo). La prueba de Kruskal-Wallis, aplicada a los valores medios de las variables integradas en la sección A y B del cuestionario, muestra la existencia de diferencias significativas entre los sujetos de los diferentes niveles.

La capacidad de discriminar tales sujetos puede apreciarse en los datos de las tablas 5 y 6, donde se muestran los resultados derivados de aplicar la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (K-S) al contraste de valores medios de los ítems de ambas secciones, entre los alumnos y alumnas de los niveles extremos I y III de dicha subescala, existiendo diferencias significativas ($p^{**} < 0.001$) en todas las variables analizadas. Por tanto, podemos considerar que todos los ítems (sección A y B) del cuestionario poseen una capacidad elevada de discriminación.

Tabla 5

Contraste de valores medios en los ítems de la sección A entre sujetos de niveles I y II

<i>Parámetros de contraste</i>	Ítems (Sección A)					
	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Z (K-S)	5.907	6.686	5.759	6.222	6.356	5.817
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Tabla 6

Contraste de valores medios en los ítems de la sección B entre sujetos de niveles I y II

<i>Parámetros de contraste</i>	Ítems (Sección B)						
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
Z (K-S)	5.438	5.219	5.912	6.326	6.826	6.025	6.380
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<i>Parámetros de contraste</i>	Ítems (Sección B)						
	B8	B9	B10	B11	B12	B13	--
Z (K-S)	6.818	5.681	4.647	5.851	6.016	6.345	--
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	--

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los datos fueron recogidos durante el desarrollo del curso académico mediante la Plataforma Moodle en un seminario virtual incluido en el módulo "Prácticum". El alumnado cumplimentaba el cuestionario a través de una tarea planificada que debían adjuntar conjuntamente a la entrega de otros trabajos relacionados con dicho módulo. Sin embargo, algunos y algunas estudiantes del curso no cumplimentaron el cuestionario ya que se trataba de una actividad de carácter voluntario y, por tanto, la muestra global es algo menor que la población de estudio.

Los datos recogidos se han codificado como datos numéricos de una escala ordinal y con ayuda del paquete informático SPSS V.20 se han aplicado varios tratamientos estadísticos. A continuación se citan los principales tipos de análisis realizados, cuyos resultados se muestran más adelante.

- Análisis descriptivo de frecuencias y valores medios para conocer el grado de acuerdo (o desacuerdo) con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario.
- Pruebas de escalamiento multidimensional y análisis de coeficientes de correlación, para identificar núcleos de opinión que permiten definir subdimensiones diferenciadas dentro del pensamiento inicial.
- Análisis de conglomerados para identificar las agrupaciones de sujetos que muestran un conjunto de opiniones similares en las diversas subescalas que integran el cuestionario.

Resultados

Tras los análisis estadísticos previos (K-S y M-W) hemos considerado que todos los sujetos, de las diferentes especialidades, forman parte de una misma muestra representativa de la población de estudiantes del Máster FPES de la UCO. Por otra parte, con objeto de simplificar el análisis descriptivo se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta de los diferentes ítems, definiendo los siguientes niveles: I = nada o poco de acuerdo; II = acuerdo intermedio; III = bastante o muy de acuerdo.

(A)Expectativas respecto a los objetivos generales del Máster FPES

Al realizar el análisis factorial parcial en cada una de las secciones del cuestionario hemos observado que los seis ítems de la sección A están agrupados en torno a una componente única. Este resultado se confirma al realizar un análisis de conglomerados de tales variables y observar que forman un clúster único. El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que tales variables aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene. Podemos decir, por tanto, que existe una subdimensión o subescala del cuestionario que podemos denominar "Expectativas sobre los objetivos formativos del Máster FPES" y que agrupa a todas las variables de la sección 1A (Dim1A).

En la Figura 1 se muestran los enunciados de los ítems de la sección A y los datos correspondientes a la importancia asignada a los objetivos del Máster FPES para la formación inicial, alcanzando un valor medio muy elevado en la mayor parte de los ítems, con porcentajes de acuerdo comprendidos entre el 85.3% (A6) y el 80.5% (A3).

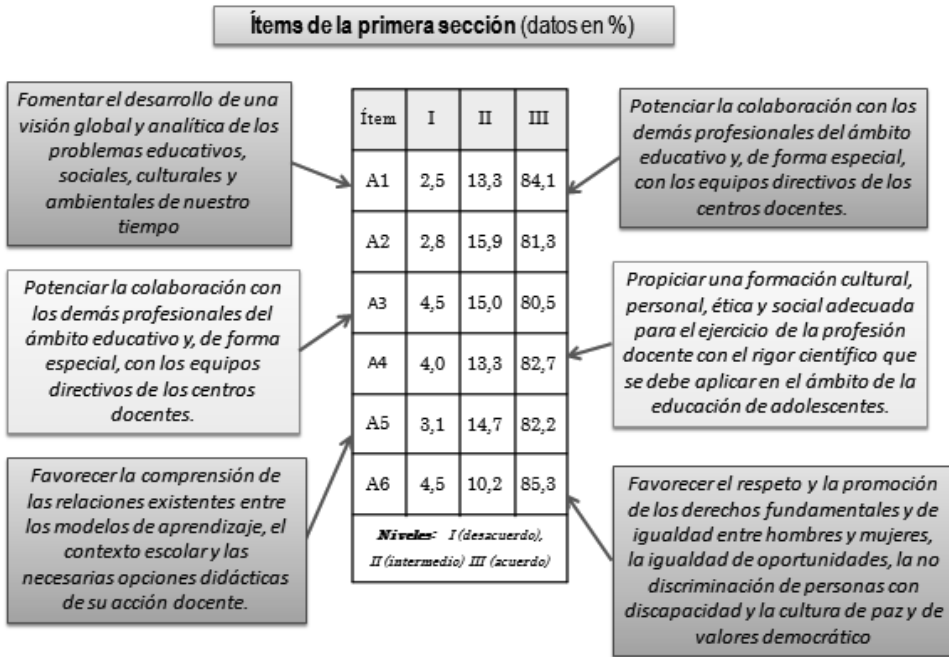


Figura 1. Resultados de la subescala Dim1A, correspondientes a la importancia asignada a los objetivos formativos del Máster FPES

Tabla 7

Correlaciones entre variables de la subescala Dim1A

	A2	A3	A4	A5	A6
A1	.602(**)	.556(**)	.693(**)	.536(**)	.579(**)
A2	--	.552(**)	.603(**)	.559(**)	.543(**)
A3	--	--	.568(**)	.490(**)	.517(**)
A4	--	--	--	.595(**)	.554(**)
A5	--	--	--	--	.575(**)

En la tabla 7 se muestran los resultados del análisis de correlación entre las variables agrupadas en esta subescala y la variable global que las aglutina a todas ellas (Dim1A). Los valores que se muestran en dicha tabla corresponden a los coeficientes de correlación “Rho de Spearman”, por tratarse de variables medidas en una escala ordinal, aunque se han obtenido resultados parecidos al aplicar otras pruebas no paramétricas (coeficiente Tau de Kendall) o paramétricas (Coeficiente R de Pearson). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son importantes y significativas ($p^* < 0.01$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado muy elevado de consistencia interna.

(B) Expectativas respecto a las competencias generales del Máster FPES

En el análisis factorial parcial aplicado a las trece variables que integran la sección B del cuestionario hemos observado la existencia de un factor principal, que agrupa a la mayoría de variables de esta sección, y un segundo factor secundario que incluye al resto. Si se realiza un análisis de conglomerados de tales variables también se puede observar la existencia de un clúster principal, que agrupa a nueve variables (B2, B3, B4, B5, B6, B7, B9, B11 y B12), y otro clúster un poco más desligado del anterior, que engloba a las cuatro restantes (B1, B8, B10 y B13).

El escalamiento multidimensional también corrobora este resultado, ya que las nueve variables del conglomerado principal aparecen muy juntas en el mapa bidimensional que se obtiene y las otras cuatro se alejan un poco del núcleo central. Tales hechos indican que conviene analizar por separado las variables que corresponden a ambos factores y definir dos subescalas o subdimensiones dentro de esta sección del cuestionario (Dim2B1 y Dim2B2).

(B1) Competencias básicas de carácter general (Dim2B1)

En la Figura 2 se muestran los datos correspondientes a la importancia asignada a las competencias básicas de carácter general del Máster FPES, incluyendo los enunciados de los ítems correspondientes. De igual forma que en la sección anterior, también se ha realizado una agrupación por los extremos de las cinco categorías de respuesta, observando también un valor medio muy elevado en la mayor parte de los ítems, con porcentajes de acuerdo comprendidos entre el 90.1 % (B6) y el 79.3% (B9).

Como en la sección anterior, los resultados del análisis de correlación (Rho de Spearman) entre las variables que aglutina esta subescala (Dim2B1) identifica que las asociaciones entre estas son altas y significativas ($p^{**} < 0.001$) en todos los casos, como puede observarse en la tabla 8, de modo que podemos considerar que las ideas agrupadas en esta subescala presentan un grado elevado de consistencia interna.

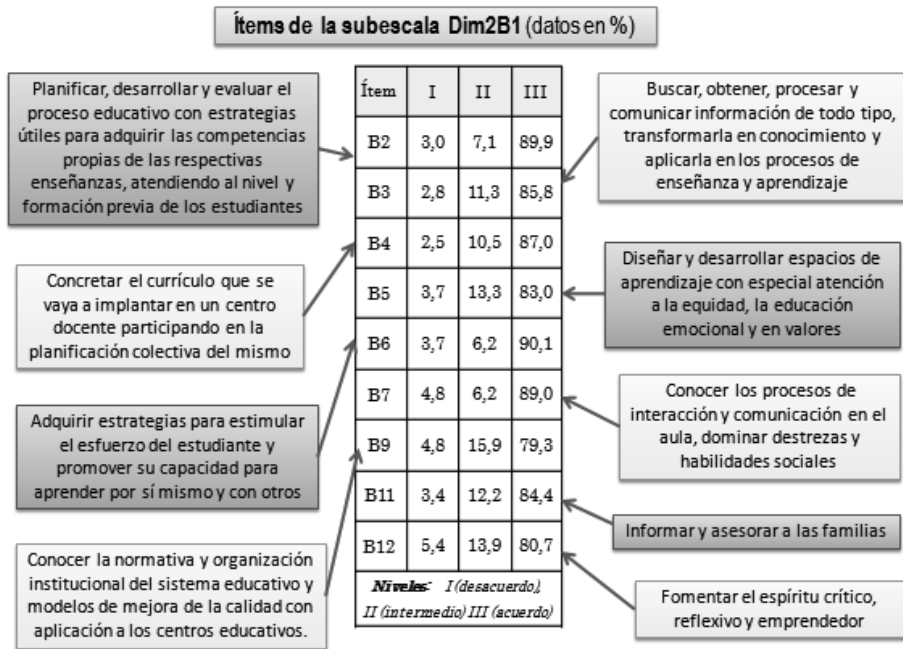


Figura 2. Resultados de la subescala Dim2B1, correspondientes a la importancia asignada a las competencias básicas de carácter general

Tabla 8

Correlaciones entre variables de la subescala Dim2B1

	B3	B4	B5	B6	B7	B9	B11	B12
B2	.458(**)	.549(**)	.533(**)	.511(**)	.496(**)	.489(**)	.406(**)	.383(**)
B3		.574(**)	.574(**)	.518(**)	.545(**)	.452(**)	.427(**)	.490(**)
B4			.623(**)	.513(**)	.488(**)	.504(**)	.505(**)	.489(**)
B5				.522(**)	.530(**)	.485(**)	.521(**)	.546(**)
B6					.614(**)	.487(**)	.482(**)	.473(**)
B7						.488(**)	.439(**)	.424(**)
B9							.433(**)	.391(**)
B11								.533(**)

(B2) Competencias secundarias de carácter general (Dim2B2)

En la Figura 3 se muestran los datos correspondientes a la importancia asignada a las competencias secundarias de carácter general, incluyendo los enunciados de los ítems correspondientes.

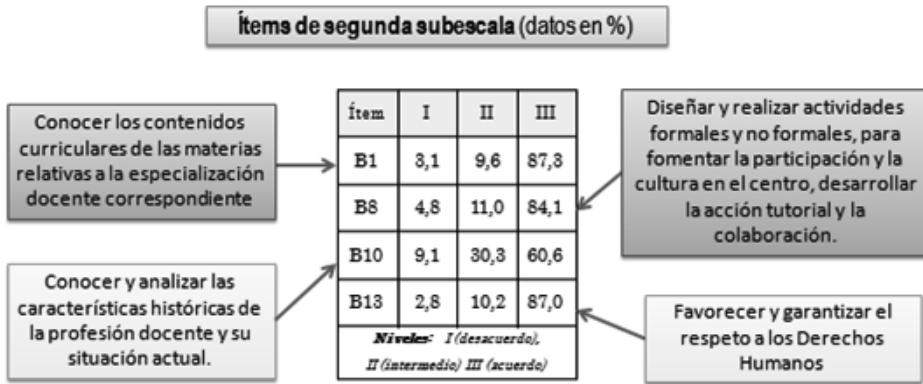


Figura 3. Resultados de la subescala Dim2B2, correspondientes a la importancia asignada a las competencias secundarias de carácter general.

Puede observarse que el nivel medio de valoración en tales variables es bastante alto, de modo que también pueden considerarse como competencias importantes para la formación inicial, pero presentan unos valores bastante elevados de la desviación típica (1,7-2,7), lo cual puede estar relacionado con el hecho de que estas variables formen parte de una componente secundaria distinta del factor principal (Dim2B1) procedente del análisis factorial y del análisis de conglomerados.

En la tabla 9 se muestran los coeficientes de correlación “Rho de Spearman” correspondientes al estudio de las relaciones internas entre las variables agrupadas en esta subescala (Dim2B2). Puede observarse que las asociaciones entre tales variables son altas y significativas ($p^{**} < 0.001$) en todos los casos, de modo que podemos considerar las ideas agrupadas en esta subescala también presentan un grado moderadamente alto de consistencia interna.

Tabla 9

Correlaciones entre variables de la subescala Dim2B2

	B8	B10	B13
B1	.531(**)	.318(**)	.426(**)
B8		.536(**)	.528(**)
B10			.352(**)

Discusión y conclusiones

El estudio nos permite destacar que los futuros y las futuras docentes de secundaria presentan unas expectativas formativas bastante elevadas durante el desarrollo

del Máster FPES. Los resultados de este estudio tienen cierta correspondencia con los resultados que se han obtenido en otras investigaciones recientes, relacionadas con la valoración de las expectativas sobre la formación inicial por parte de los alumnos y alumnas del máster FPES (Solís, Rivero y Porlán, 2013) y los logros alcanzados en el desarrollo de competencias docentes (Benarroch, Cepero y Perales, 2013).

En general, la puesta en marcha del máster FPES en nuestro país durante los últimos años, junto con la necesidad de transformar la formación inicial del profesorado de secundaria en un proceso que permita disponer de docentes mejor preparados y capacitados para la educación del siglo XXI, ha generado muchas expectativas sobre el nuevo modelo de formación. Concretamente en nuestro estudio, las expectativas mejor valoradas entorno a los objetivos generales del *máster* han estado encaminadas a favorecer el respeto y la promoción de los derechos fundamentales (85.3%), el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas sociales, educativos y culturales (84.1%), la formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente (82.7%) y la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y opciones didácticas necesarias para la acción docente (82.2%). Observamos que se trata más de una motivación intrínseca por fomentar valores sociales, culturales y educativos, alejada de la visión del conocimiento teórico-práctico de las materias, como venía ocurriendo tradicionalmente (Imberón, 2007; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010).

La integración de estos pensamientos más reflexivos y personales, y menos disciplinares, vienen acompañados de aspectos como la planificación metodológica, la importancia de los procesos de aprendizaje y la formación y el nivel previo del alumnado. Como hemos podido comprobar, los datos anteriores indican que todas las competencias generales básicas integradas en la subescala Dim2B1 se consideran muy importantes para la formación inicial docente, ya que se alcanzan porcentajes de acuerdo (nivel III) comprendidos entre el 80 y el 90 por ciento en todos los casos.

Al comparar nuestros resultados con los obtenidos en el estudio de Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé (2011) observamos que existe una coincidencia parcial en las competencias generales más relevantes para el alumnado del Máster, ya que en ambos estudios se destaca la adquisición de estrategias para estimular el esfuerzo del estudiantes (B6) como principal competencia, seguida de la capacidad para aprender y el fomento del espíritu crítico, reflexivo y emprender (B12).

Observamos que el desarrollo de los contenidos curriculares ocupa un segundo plano en las expectativas de los alumnos y alumnas del *Máster FPES*. Cuando comienzan su formación inicial docente conocen la materia que tienen que enseñar, pero pronto se dan cuenta de que ser docente es hacer muchas más cosas que enseñar una asignatura a sus alumnos y alumnas, pues requiere convivir con ellos y ellas en un aula donde se producen situaciones inesperadas que requieren una respuesta adecuada, ayudar a educarles y transmitirle valores interesantes, compartir distintos tipos de actividades con ellos, planificar, organizar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionarse con los padres y otros miembros de la comunidad educativa, etc. Ante esta realidad los futuros y las futuras docentes demandan una formación que dé respuestas a sus necesidades como profesionales de la educación y que los cualifique para realizar estas tareas dotándolos de las herramientas necesarias para poder enseñar en esta etapa

educativa y para reflexionar sobre todos los aspectos que pueden ayudarles a mejorar el desarrollo de la profesionalidad docente (Perrenoud, 2010).

A pesar de las limitaciones propias de una investigación de carácter exploratorio, consideramos que los datos recogidos y analizados en este estudio pueden contribuir a conocer mejor las expectativas y demandas formativas de los futuros y las futuras docentes de enseñanza secundaria, como aspecto necesario para favorecer la mejora paulatina de la FIPS y para iniciar el proceso de construcción de la identidad profesional docente (Serrano, 2013). Es evidente que las competencias profesionales deseables no se pueden desarrollar en el marco de un modelo de formación inicial breve y limitado, sino que requieren de un buen periodo de tiempo para poder sembrar ideas, madurar y reflexionar sobre la práctica docente (Marcelo, 2011), de modo que la FIPS debe ser el primer peldaño de un proceso más complejo y prolongado que ha de conectar con la formación permanente posterior y la reflexión sobre la práctica educativa (Pontes et al., 2013). En un estudio posterior trataremos de analizar las opiniones de las y los futuro y futuras docentes sobre las competencias a desarrollar durante el módulo prácticum del máster FPES, que requieren un análisis más específico.

Referencias

- Aranda, T. J., & Pantoja, A. (2000). La formación inicial del profesor de Educación Secundaria: Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 147-174.
- Ariza, T., & Quevedo, R. (2013). Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 31-53.
- Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 20-40.
- Benarroch, A., Cepero, S., & Perales, F. J. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: Metodología y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(nº extra), 594-615.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M., & Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.
- Córdoba, F., Ortega, R., & Pontes, A. (2006). La docencia en Educación Secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales: Un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 519-540.
- Elizondo, L. E. (2013). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218.
- Estebanz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 77-92.

- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González, I., & López, 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.
- Hernández, M. J., & Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria, ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Manso-Ayuso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria: Estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218, 52-62.
- Marcelo, C. (Coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona, España: Davinci.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre de 2007, 12.
- Medina, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (135-150). Barcelona, España: Graó.
- Medina, A., Domínguez, M. C., & Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: Modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-256.
- Muñoz, P. C., Fuentes, E., & González Sanmamed, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 303-321.
- Palomero, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: Diferentes miradas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 15-18.
- Pérez, E., & Rodríguez, J. (2012). Reflexiones del alumnado del Máster de Secundaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Riaices*, 0(1), 31-50.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Grao.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Pontes, A., & Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (151-166). Barcelona, España: Graó.
- Pontes, A., Serrano, R., & Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(nº extra), 533-551.

- Rodríguez, M. J., Olmos, S., & Martínez Abad, F. (2013). Evaluación de competencias informacionales en educación secundaria: Un modelo causal. *Cultura y Educación*, 3(25), 361-373.
- Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus alumnos. *Educar*, 48(1), 149-171.
- Sans de Castro, R. (2013). Experiencia y valoración del máster de secundaria. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 65-72.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11450>
- Solís, E., Rivero, A., & Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (nº extra), 496-513.
- Vázquez, P., & Ortega, J. L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Vilches, A., & Gil, D. (2010). Máster de Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 661-666.
- Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103-126.
- Yanes, C., & Ries, F. (2013). Liderando el cambio: Estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 105-124.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 123-149.

Fecha de recepción: 26/07/2014.

Fecha de revisión: 28/07/2014.

Fecha de aceptación: 27/01/2015.

Para suscribirse rellene este boletín y devuélvalo a:

Dra. Natividad Orellana Alonso (AIDIPE)
Facultad de Filosofía y CC de la Educación
Universidad de Valencia, Av. Blasco Ibáñez, 30
C.P. 46010 – Valencia (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 (Fecha y Firma)
- América: 50 € + 18 € gastos de envío

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 suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

C.C.C. (20 dígitos).....

C.P. Población

Código Internacional de Cuenta Bancaria (IBAN):

IBAN	Entidad	Of.	D.C.	Núm. de cuenta

(Fecha y Firma)

Para **ASOCIARSE** rellene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

Dra. Natividad Orellana Alonso (AIDIPE)
Facultad de Filosofía y CC de la Educación
Universidad de Valencia, Av. Blasco Ibáñez, 30
C.P. 46010 – Valencia (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.....

Código Internacional de Cuenta Bancaria (IBAN):

IBAN				Entidad		Oficina		D.C.		Núm. de cuenta															

(Firma)

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.....

Código Internacional de Cuenta Bancaria (IBAN):

IBAN				Entidad		Oficina		D.C.		Núm. de cuenta														

(Fecha y Firma)

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001), Granada (2003), Tenerife (2005), Donosti, San Sebastián (2007), Huelva (2009), Madrid (2011), Alicante (2013).

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).

