

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

**9**

Vol. 2

E

E

E

E

E

E

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte  
UNIVERSIDADE DE VIGO

# REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 9 (2)  
Octubre 2011

## Editor

**Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.**  
Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte  
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

## Editores Asociados

**Dra. D<sup>a</sup> María ÁLVAREZ LIRES**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Francisca FARIÑA RIVERA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Ángeles PARRILLA LATAS**  
Universidad de Vigo

**Dra. D<sup>a</sup> Margarita PINO JUSTE**  
Universidad de Vigo

## Comité Editorial

- Dra. D<sup>a</sup> Ana ACUÑA TRABAZO**  
Universidad de Vigo
- Dr. D. Mel AINS COW**  
University of Manchester, Inglaterra
- Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa ALONSO ESCONTRELA**  
Universidad de Vigo
- Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO**  
Universidad de Santiago de Compostela
- Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ**  
Universidad de Oviedo
- Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ**  
Universidad de Santiago de Compostela
- Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA**  
Universidad Complutense de Madrid
- Dra. D<sup>a</sup> Pilar BENEJAM ARGIMBAU**  
Universidad Autónoma de Barcelona
- Dra. D<sup>a</sup> María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Granada
- Dra. D<sup>a</sup> Fátima BEZERRA BARBOSA**  
Universidade de Minho, Portugal
- Dr. D. Gualberto BUELA CASAL**  
Universidad de Granada
- Dr. D. José M<sup>a</sup> CANCELA CARRAL**  
Universidad de Vigo
- Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN**  
Universidad de Valladolid
- Dra. D<sup>a</sup> Raquel CASTILLEJO MANZANARES**  
Universidad de Santiago
- Dr. D. Harry DANIELS**  
University of Bath, Gran Bretaña
- Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ**  
Universidad de Vigo
- Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA**  
Universidad de Santiago
- Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES**  
Universidad de A Coruña
- Dr. D. Vítor da FONSECA**  
Universidade de Lisboa, Portugal
- Dra. D<sup>a</sup> Carmen GALLEGO VEGA**  
Universidad de Sevilla
- Dra. D<sup>a</sup> Carmen GARCÍA COLMENARES**  
Universidad de Valladolid
- Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO**  
Universidad de Valencia
- Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH**  
Universidad de A Coruña
- Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ**  
Universidad de Vigo
- Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE**  
Universidad del País Vasco
- Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT**  
Universidad Autónoma de Madrid
- Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA**  
Universidad de Oviedo
- Dra. D<sup>a</sup> Mercè IZQUIERDO AYMERICH**  
Universidad Autónoma de Barcelona
- Dra. D<sup>a</sup> María Mar LORENZO MOLEDO**  
Universidad de Santiago de Compostela
- Dra. D<sup>a</sup> Ana M<sup>a</sup> MARTÍN RODRÍGUEZ**  
Universidad de La Laguna
- Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO**  
Universidad Complutense de Madrid
- Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN**  
Universidad de Granada.
- Dra. D<sup>a</sup> Pilar MATUD AZNAR**  
Universidad de La Laguna
- Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA**  
U.N.E.D.
- Dra. D<sup>a</sup> Lourdes MONTERO MESA**  
Universidad de Santiago de Compostela
- Dra. D<sup>a</sup> María Xesús NOGUEIRA PEREIRA**  
Universidad de Santiago
- Dra. D<sup>a</sup> Mercedes NOVO PÉREZ**  
Universidad de Santiago de Compostela
- Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ**  
Universidad de Oviedo
- Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO**  
Universidad de Murcia
- Dr. D. Alfonso PALMER PROL**  
Universidad de las Islas Baleares
- Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ**  
Universidad de Vigo
- Dra. D<sup>a</sup> Luz PÉREZ SÁNCHEZ**  
Universidad Complutense de Madrid
- Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO**  
Universidad de La Laguna
- Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA**  
Pontificia Universidad Católica de Chile
- Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE**  
Universidade de Porto, Portugal
- Dra. D<sup>a</sup> Nora RÄTHZEL**  
Universidad de Umeå, Suecia
- Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA**  
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)
- Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS**  
Universidad de Santiago de Compostela
- Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ**  
Universidad de Valladolid
- Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ**  
Universidad de Vigo
- Dra. D<sup>a</sup> Mara SAPON-SHEVIN**  
University of Syracuse, E.E.U.U.
- Dra. D<sup>a</sup> María Dolores SELJO MARTÍNEZ**  
Universidad de Santiago
- Dra. D<sup>a</sup> Andiana SCHWINGEL**  
University of Illinois, E.E.U.U.
- Dra. D<sup>a</sup> Carme SILVA DOMÍNGUEZ**  
Universidad de Santiago de Compostela
- Dr. D. Jair SINDRA**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
- Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO**  
Universidad de Vigo
- Dra. D<sup>a</sup> Waneen SPIRDUSO**  
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.
- Dra. D<sup>a</sup> Teresa SUSINOS RADA**  
Universidad de Cantabria
- Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR**  
Universidad de Salamanca
- Dr. D. Francisco TORTOSA GIL**  
Universidad de Valencia
- Dr. D. José Manuel TOURINÁN LÓPEZ**  
Universidad de Santiago
- Dr. D. Antonio VALLE ARIAS**  
Universidad de A Coruña
- Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ**  
Universidad de Santiago
- Dr. D. Enrique VIDAL COSTA**  
Universidad de Vigo
- Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS**  
Universidad de Santiago
- Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA**  
Universidad de Santiago de Compostela
- Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Jaén

## Webmaster

**Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ**  
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO  
ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

## SUMARIO

### ARTÍCULOS

Pág.

Revista de Investigación en  
Educación

Nº 9 (2), Octubre de 2011  
ISSN: 1697-5200  
eISSN: 2172-3427



Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la  
Educación y del Deporte

GONZÁLEZ CABANACH, R., SOUTO GESTAL, A., FERNÁNDEZ CERVANTES, R. y FREIRE RODRÍGUEZ, C. *Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia* ..... 7

ZAGALAZ SÁNCHEZ, M.L., MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, D., CAMPOY ARANDA, T.J. y CACHÓN ZAGALAZ, J. *Las expectativas depositadas en el Máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación* ..... 19

CUENCA GARCÍA, M., JIMÉNEZ PAVÓN, D., ESPAÑA ROMERO, V., G. ARTERO, E., CASTRO PIÑERO, J., B. ORTEGA, F., R. RUIZ, J. y J. CASTILLO, M. *Condición física relacionada con la salud y hábitos de alimentación en niños y adolescentes: propuesta de addendum al Informe de Salud Escolar* ..... 35

CABRERA PÉREZ, L. y CÓRDOBA MENDOZA, M. *Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales* ..... 51

DE JORGE MORENO, J., GIL GIL, L., MERINO DE LUCAS, F. y SANZ TRIGUERO, M. *Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios* ..... 76

CRESPO COMESAÑA, J.M. *Bases para construir una comunicación positiva en la familia* ..... 91

DE LA CALLE VALVERDE, J. *Lecturas de “Antropología de la Sexualidad” como acontecimiento intelectual* ..... 99

ESTRADA ROCA, A. y DÍEZ PALOMAR, J. *Las actitudes hacia las Matemáticas. Análisis descriptivo de un estudio de caso exploratorio centrado en la educación matemática de familiares* ..... 116

FAYÓS, T., GONZÁLEZ GALLARZA, M., SERVERA, D. y ARTEAGA, F. *Análisis y evaluación del servicio de formación universitaria: implicaciones para el marketing estratégico de las universidades* ..... 133

OUTÓN, P. y SUÁREZ, A. *Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de Segundo de Educación Primaria* ..... 153

FRAGUELA VALE, R., LORENZO CASTIÑEIRAS, J. y VARELA GARROTE, L. *Conciliación y actividad física de ocio en familias con hijos en Educación Primaria. Implicaciones para la infancia* ..... 162

JIMÉNEZ RODRIGO, M.L., ROMÁN ONSALO, M. y TRAVERSO CORTÉS, J. *Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario* ..... 174

MÉRIDA SERRANO, R., GONZÁLEZ ALFAYA, E. y OLIVARES GARCÍA, M.A. *Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración Escuela-Universidad* ..... 184

PIEDRA DE LA CUADRA, J., GARCÍA PÉREZ, R., REBOLLO CATALÁN, M.A. y RIES, F.J. *Actitudes hacia la coeducación en Andalucía ¿Es el profesorado de Educación Física diferente?*..... 200

MOLINER MIRAVET, L., FLORES COLL, M. y DURAN GISBERT, D. *Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales* ..... 209

SÁNCHEZ RAMOS, J.M. *Un modelo educativo de atención al entorno familiar: los Centros de Día dirigidos a menores* 223

ANDREU ANDRÉS, M.A. y LABRADOR PIQUÉ, M.J. *Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo* ..... 236

ION, G. y CANO, E. *El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos* ..... 246

#### RESEÑAS

MORAGÓN ARIAS, M.P.: *Valdizán García, M.I. (coord.), Frías González, M.S., López Benito, M.B., Izquierdo Ramírez, B. y Díez Simón, E. (2011). Mediateca escolar. Un recurso para la innovación educativa. Burgos: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional. 180 páginas. ISBN: 978-84-92681-40-2* ..... 260

---

La Revista de Investigación en Educación está indexada en las bases EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, Dialnet y DOAJ.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 60%.

## SUMMARY

### ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en  
Educación

Nº 9 (2), October 2011

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la  
Educación y del Deporte

GONZÁLEZ CABANACH, R., SOUTO GESTAL, A., FERNÁNDEZ CERVANTES, R. y FREIRE RODRÍGUEZ, C. *Emotion regulation and academic burnout in students of Physiotherapy* ..... 7

ZAGALAZ SÁNCHEZ, M.L., MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, D., CAMPOY ARANDA, T.J. y CACHÓN ZAGALAZ, J. *The expectations for the Master of Secondary Education student teachers during their initial training* ..... 19

CUENCA GARCÍA, M., JIMÉNEZ PAVÓN, D., ESPAÑA ROMERO, V., G. ARTERO, E., CASTRO PIÑERO, J., B. ORTEGA, F., R. RUIZ, J. y J. CASTILLO, M. *Health-related fitness and eating habits in children and adolescents: proposal for an addendum to the report of school health* ..... 35

CABRERA PÉREZ, L. y CÓRDOBA MENDOZA, M. *Evaluation of a process of validation and accreditation of professional competences* ..... 51

DE JORGE MORENO, J., GIL GIL, L., MERINO DE LUCAS, F. y SANZ TRIGUERO, M. *Empirical evidence of the grounds of truancy in university students* ..... 76

CRESPO COMESAÑA, J.M. *Bases to build a positive communication in the family*..... 91

DE LA CALLE VALVERDE, J. *Readings of “sexual anthropology” as an intellectual event* ..... 99

ESTRADA ROCA, A. y DÍEZ PALOMAR, J. *Attitudes towards mathematics. A descriptive analysis of an exploratory case study focused in mathematic education with parents* ..... 116

FAYÓS, T., GONZÁLEZ GALLARZA, M., SERVERA, D. y ARTEAGA, F. *Analysis and assessment of the service of Higher Education: strategic marketing implications for universities* 133

OUTÓN, P. y SUÁREZ, A. *The difficulties of accuracy and speed reading on second-grade students of primary education* .... 153

FRAGUELA VALE, R., LORENZO CASTIÑEIRAS, J. y VARELA GARROTE, L. *Work-life balance and leisure-time physical activity in families with children in primary education. Implications to childhood* ..... 162

JIMÉNEZ RODRIGO, M.L., ROMÁN ONSALO, M. y TRAVERSO CORTÉS, J. *Non-sexist language and barriers used. A study in the university area* ..... 174

MÉRIDA SERRANO, R., GONZÁLEZ ALFAYA, E. y OLIVARES GARCÍA, M.A. <i>Acquisition of professional skills of students in early childhood education teaching through a network of collaboration school-university</i> .....	184
PIEDRA DE LA CUADRA, J., GARCÍA PÉREZ, R., REBOLLO CATALÁN, M.A. y RIES, F.J. <i>Attitudes towards coeducation in Andalucía. Are physical education teachers different? ...</i>	200
MOLINER MIRAVET, L., FLORES COLL, M. y DURAN GISBERT, D. <i>Effects on improving language skills and reading self-image through a peer tutoring program</i> .....	209
SÁNCHEZ RAMOS, J.M. <i>A model educational environment care family day centres aimed at children</i> .....	223
ANDREU ANDRÉS, M.A. y LABRADOR PIQUÉ, M.J. <i>Professor-training on methodology and assessment. Qualitative analysis</i> .....	233
ION, G. y CANO, E. <i>Implementing competency-based assessment in higher education. A study on the role of academic managers</i> .....	246

#### BOOK REVIEWS

MORAGÓN ARIAS, M.P.: <i>Valdizán García, M.I. (coord.), Frías González, M.S., López Benito, M.B., Izquierdo Ramírez, B. y Díez Simón, E. (2011). Mediateca escolar. Un recurso para la innovación educativa. Burgos: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional. 180 páginas. ISBN: 978-84-92681-40-2</i> .....	260
--	-----

---

Revista de Investigación en Educación is included in EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, Dialnet and DOAJ databases.

The rejection rate of this journal amounts to 60%.

## ARTÍCULOS

ARTÍCULO ORIGINAL

# Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia

**Ramón González Cabanach\***  
*rgc@udc.es*

**Antonio Souto Gestal\*\***  
*antonio.souto@udc.es*

**Ramón Fernández Cervantes\*\***  
*rafecer@udc.es*

**Carlos Freire Rodríguez\***  
*carlos.freire.rodriguez@udc.es*

\*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

\*\*Departamento de Fisioterapia  
Universidad de A Coruña

**RESUMEN.** En los últimos años, diversos estudios han evidenciado la incidencia de las variables emocionales en la aparición del *burnout*. Habida cuenta de los elevados niveles de este síndrome hallados en la investigación reciente entre los estudiantes universitarios, el objetivo de nuestro trabajo es analizar, en una muestra de estudiantes de Fisioterapia, la relación existente entre las dimensiones que se engloban dentro de la regulación emocional (control emocional, uso de estrategias de regulación emocional, autoconocimiento emocional y claridad emocional) y las tres dimensiones del *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal). Nuestros resultados sugieren que cuando los estudiantes tienen una baja regulación de sus emociones aparecen manifestaciones más claras de *burnout*. En cambio, cuanto mayor es la regulación emocional, menores síntomas de agotamiento y despersonalización, y mayores niveles de realización personal manifiestan los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE.** Regulación emocional, *Burnout*, Estudiantes universitarios

## Emotion regulation and academic burnout in students of Physiotherapy

**ABSTRACT.** In the recent past, several studies have been showed the consequences of emotional variables in burnout. Literature has proved lastly the existence of high levels of burnout among university students. The present study assesses the relationship among emotion regulation factors (emotionally control, use of emotionally regulation strategies, emotionally self-knowledge, and emotionally clarity) and burnout factors (emotionally

exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment) in a sample of Physiotherapy students. Our results suggest that burnout syndrome appears when student's emotion regulation is low. Furthermore, higher levels of emotion regulation show lower levels of emotionally exhaustion and depersonalization, and higher levels of personal accomplishment.

**KEY WORDS.** Emotion regulation, *Burnout*, University students

---

Fecha de recepción: 3/4/2011 · Fecha de aceptación: 15/6/2011

Dirección de contacto:

Ramón González Cabanach

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña.

Campus de Elviña, 15071. A Coruña, España.

Tel. 981 16 70 00 Ext. 1874. Fax: 981 16 71 15

## 1. INTRODUCCIÓN

El concepto de *burnout*, que fue introducido por Freudenberger (1974) y popularizado por Maslach (1976), refleja el desgaste experimentado por los profesionales de los servicios humanos, particularmente por aquéllos que desempeñan una función asistencial en los ámbitos de las ciencias de la salud, las ciencias de la educación o las ciencias psicosociales (García, Herrero y León, 2007; Hernández-Martín, Fernández-Calvo, Ramos y Contador, 2006; Serrano, Garcés e Hidalgo, 2008; Soriana y Herruzo, 2004). Maslach y Jackson (1982) lo caracterizan como la reacción a un estrés crónico, siendo sus rasgos principales el agotamiento (físico y/o psicológico), la depersonalización y un sentimiento de inadecuación a la actividad ocupacional.

La dimensión del agotamiento o cansancio emocional, que incluye la fatiga emocional causada por la actividad desarrollada determina una pérdida de interés y atractivo por la actividad que se desempeña, una disminución notable o pérdida de la satisfacción laboral y la aparición de un sentimiento de indefensión, que es consecuencia de haber intentado modificar las cosas sin haber obtenido ningún resultado positivo. La depersonalización refleja una actitud impersonal y negativa hacia los usuarios. Se manifiesta por una falta de interés, por la objetivización de los problemas, por la pérdida de empatía humana con las dificultades e incluso por la culpabilización del estado de necesidad en que se encuentran. La falta de realización personal consiste en el sentimiento y la creencia de que el trabajo no merece la pena, de que no se pueden cambiar las cosas, de que no vale la pena intentar

la mejora personal ni institucional, así como en la aparición de pensamientos de cambio de ocupación.

Pero estas tres dimensiones no tienen la misma significación psicológica. Mientras que las dos primeras, agotamiento y depersonalización, constituyen el *corazón del burnout* (Durán, Extremera y Rey, 2004; Lee y Ashforth, 1996; Manzano, 2002, 2004), algunos autores consideran que la última dimensión, la realización personal, desempeña un papel diferente de las otras dos. De hecho, se afirma que esta tercera dimensión, formulada en positivo (realización o eficacia personal), satura en el mismo factor que el *engagement*, vinculación o compromiso laboral (y, suponemos, también en el compromiso o implicación en el aprendizaje). Manzano (2004) denomina al factor formado por las tres dimensiones del *engagement* y la de la realización como la "esencia del éxito". En cambio, las dimensiones del cansancio emocional y la depersonalización están negativa y significativamente relacionadas con las tres dimensiones del *engagement* (Manzano, 2002; Menezes, Fernández-Calvo, Hernández-Martín, Ramos y Contador, 2006; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002b).

En los últimos años los estudios sobre *burnout* se han ampliado, abordando también a la población de estudiantes (González y Landero, 2007; Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Lopes da Silva, 2002; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Bakker, 2002a), y específicamente a los universitarios. Diversos especialistas consideran que el ámbito académico es uno de los más vulnerables a la aparición de *burnout*, como consecuencia de diferentes factores (de organización, de interacción, personales, etc.). Surge, de este modo, el interés por el denominado *burnout* académico. Se parte de la premisa de que, al igual que los profesionales, los estudiantes se ven sometidos a presiones y sobrecargas laborales, en este caso a aquellas exigencias propias del contexto académico (Garcés, 1995), exigencias que pueden

propiciar que lleguen a experimentar tal grado de estrés que sientan que física y psíquicamente no dan más de sí, duden de sus propias competencias como estudiantes y desarrollen una actitud cínica y de total desinterés hacia el estudio (Gil-Monte, 2002).

Estas investigaciones han puesto de relieve que los estudiantes universitarios también se “quemán”, mostrando niveles significativos de agotamiento, despersonalización y falta de realización o eficacia personal respecto a sus actividades académicas (Gold y Michael, 1985; Martínez et al., 2002; Martínez y Salanova, 2003; Meier y Schmeck, 1985; Nowack, Gibbons, y Hanson, 1985; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli et al., 2002a, 2002b).

Dentro de estos estudios sobre burnout, la literatura científica ha investigado la existencia de una serie de variables personales que desempeñan un relevante papel en su aparición. Entre ellas, en los últimos años se ha incidido en el papel de la inteligencia emocional, especialmente en su vertiente de regulación emocional, en el *burnout* académico. A tenor de los trabajos de Extremera y colaboradores (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007), parece existir una correlación negativa entre inteligencia emocional y *burnout* académico. De esta manera, una mayor inteligencia emocional por parte de los estudiantes se halla negativamente asociada con las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización. A su vez, mayores puntuaciones en inteligencia emocional correlacionaban positivamente con mayores niveles de eficacia académica.

De hecho, Maslach (1982), dentro de la categorización de la sintomatología propia del desgaste profesional, distingue como uno de los cuatro grandes grupos de síntomas los emocionales (irritabilidad, agotamiento emocional, distanciamiento emocional, etc.). En este sentido, el reciente trabajo de Moral, González y Landero (2011) evidencia que la ira contribuye a la percepción de falta de apoyo y reconocimiento y a la experimentación de cansancio emocional.

En la misma línea, Gil-Monte y Peiró (1997), tras una revisión de la literatura sobre el

tema, establecieron que el ámbito emocional constituye uno de los cuatro grandes índices que se han asociado al síndrome de *burnout*.

Se puede concluir, por tanto, que las emociones, y en concreto su regulación (la regulación emocional), desempeñan un papel relevante en la aparición del *burnout*. Interesa conocer si esta relación también se puede sostener en el ámbito académico. Por esta razón, el objetivo de nuestro trabajo es comprobar la relación existente entre las dimensiones que se engloban dentro de la regulación emocional y las tres dimensiones del *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal), hipotetizando que cuanto mayor sea la regulación emocional, menor será el agotamiento emocional y la despersonalización. Y, en cambio, a mayor control emocional, encontraremos un mayor sentimiento de realización personal. En concreto, las hipótesis planteadas son dos:

1. Cuanto mayor sea la regulación emocional (expresada en forma de control emocional, uso de estrategias de regulación emocional, autoconocimiento emocional y claridad emocional), menor será el cansancio emocional y la despersonalización.
2. Cuanto mayor sea la regulación emocional (expresada en control emocional, uso de estrategias de regulación emocional, autoconocimiento emocional y claridad emocional), mayor será el sentimiento de realización personal.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La muestra utilizada está integrada por 487 estudiantes de los tres cursos de la diplomatura de Fisioterapia de diversas universidades españolas (en concreto, de las de A Coruña, Granada, Vigo (Pontevedra) y Rey Juan Carlos, UEM). La edad de los sujetos oscila entre 18 y 47 años, siendo la media de 21,28 y la desviación típica 4,32. Del total de la muestra, 354 son mujeres (el 72,68%) y el resto, 133, son varones (el 27,32%).

### 2.2. Instrumentos de medida

Se evaluó el *burnout* a través de una adaptación al contexto de los estudios universitarios de la versión española de TEA del

*Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1997). Este instrumento consta de 22 ítems que miden 3 factores: cansancio emocional (también denominado agotamiento emocional o exhaustación emocional), despersonalización y realización personal (también denominado eficacia personal).

Los diversos estudios realizados reprodujeron, en general, esta misma estructura factorial (García et al., 2007; Gil-Monte y Peiró, 1999; Gold, Bachelor y Michael, 1989; Hernández-Martín et al., 2006; Kanste, Miettunen y Kyngäs, 2006; Kim y Ji, 2009; Richardsen y Martinussen, 2004). La consistencia de esta escala fue comprobada en una amplia muestra de sujetos. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en nuestra muestra fueron los siguientes: .90 para Cansancio Emocional; .79 para Despersonalización, y .71 para Realización Personal.

En relación con la validez de este instrumento, numerosos estudios muestran apoyo tanto a su validez convergente como discriminante. El análisis factorial realizado con nuestros datos coincide con la estructura tridimensional del MBI encontrada en numerosos estudios, algunos de los cuales se citan más arriba.

Dado que esta escala fue concebida para profesionales de la salud, se introdujeron algunas modificaciones consistentes en la sustitución de la(s) palabra(s) clave que identifican el contexto.

Para la medida de la regulación emocional hemos utilizado la adaptación española, realizada por Hervás y Jódar (2008), de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional de Gratz y Roemer (2004). Este cuestionario está integrado por cinco dimensiones, que los autores denominan como descontrol emocional, rechazo emocional, interferencia emocional, desatención emocional y confusión emocional. Para nuestro trabajo, hemos prescindido de una de las dimensiones, la de interferencia emocional, dado que mide fundamentalmente la atención de la persona (especialmente, la concentración en la realización de las actividades). Analizando el contenido de las diferentes dimensiones, y para una mejor comprensión de nuestros resultados, los hemos redenido, en línea con la formulación original de Gratz y Roemer (2004), si bien en positivo, como control emocional, que

mide también síntomas depresivos y rumiación; uso de estrategias de regulación emocional, que mide la aparición de emociones negativas hacia sí mismo (enfado, vergüenza, culpabilidad, irritabilidad...); autoconocimiento emocional; y claridad emocional. La escala total está integrada por 28 ítems. Los datos obtenidos en nuestra investigación revelan que la fiabilidad del cuestionario, considerado globalmente, es alta (.934). La fiabilidad de las diferentes dimensiones supera .85. El análisis factorial realizado con nuestros datos revela una estructura coincidente con la aportada por Hervás y Jódar (2008), es decir de cinco dimensiones, que explica el 60,90% de la varianza.

### 2.3. Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en el estudio. A los participantes, que respondieron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los ítems del cuestionario, se les recalcó que era muy importante que contestaran con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les informó del carácter totalmente confidencial de dicha información.

Dado que el objetivo de esta investigación es analizar la posible existencia de diferencias significativas en cada una de las tres dimensiones constitutivas del *burnout* (cansancio o agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) en función del nivel de regulación emocional (alto/medio/bajo) manifestado por los estudiantes de la muestra, se recurrió al ANOVA de un factor, si bien previamente se estableció la correlación entre estas dimensiones. Para la realización del ANOVA se procedió, en primer lugar, a establecer los tres grupos de regulación emocional, empleando como punto de diferenciación la puntuación correspondiente a los percentiles 25, 50 y 75. A continuación se procedió al cálculo del ANOVA. Para averiguar la existencia de diferencias significativas entre los grupos establecidos, se utilizó como prueba de contraste *post hoc* Scheffé o Games-Howell, según la posibilidad de asumir o no homogeneidad en las varianzas. En todos los contrastes efectuados se asumió un nivel de

significación de .05. Asimismo, con el fin de estimar la magnitud del efecto de las diferencias encontradas, se empleó la *d* de Cohen (Cohen, 1988).

### 3. RESULTADOS

En una primera aproximación al estudio de las relaciones entre la regulación emocional y las

tres dimensiones que conforman el *burnout*, hemos procedido a considerar los índices de correlación entre las variables (véase Tabla 1). En concreto, entre las cuatro dimensiones medidas de la regulación emocional (control, uso de estrategias de regulación, autoconocimiento y claridad) y las dimensiones del *burnout*.

	N	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal
<b>Control emocional</b>	487	,487(**)	,335(**)	-,187(**)
<b>Uso de estrategias de regulación emocional</b>	487	,480(**)	,282(**)	-,149(**)
<b>Claridad emocional</b>	487	,343(**)	,294(**)	-,158(**)
<b>Autoconocimiento emocional</b>	487	,131(**)	,159(**)	-,264(**)
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)				

Tabla 1. Correlaciones bivariadas (Pearson) entre las dimensiones de cansancio emocional y las dimensiones de burnout

De acuerdo con los resultados que se exponen en esta tabla, todas las dimensiones de la regulación emocional correlacionan positiva y significativamente, al nivel de confianza del 99%, con las dimensiones de cansancio emocional y despersonalización del *burnout*, y negativa y significativamente con la dimensión de realización personal.

Para profundizar en estos resultados, estableciendo otro tipo de vinculación más directa entre ambas variables, se llevó a cabo un análisis

de varianza de un factor. A través de esta prueba se pretendía determinar si las diferencias en la regulación emocional influirían de forma significativa sobre el grado de *burnout* experimentado por los estudiantes, concretado en las diferentes dimensiones que lo integran. En las Tablas 2 y 3 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta regulación emocional en cada una de estas dimensiones. También se incluyen los valores del estadístico F, acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación.

	Control emocional	N	M	DT	F	Sig.
<b>Control</b>						
<i>Cansancio Emocional</i>	Bajo	124	1,617	1,044	49,421	<b>,000</b>
	Medio	227	2,077	,945		
	Alto	136	2,800	1,199		
<i>Despersonalización</i>	Bajo	124	,408	,608	30,285	<b>,000</b>
	Medio	227	,595	,703		
	Alto	136	1,162	1,150		
<i>Realización Personal</i>	Bajo	124	3,829	1,183	4,968	<b>,007</b>
	Medio	227	3,604	1,029		
	Alto	136	3,403	1,092		
<b>Uso de estrategias de regulación</b>						
<i>Cansancio Emocional</i>	Bajo	139	1,602	,918	51,400	<b>,000</b>
	Medio	205	2,113	1,046		
	Alto	143	2,852	1,147		
<i>Despersonalización</i>	Bajo	139	,403	,597	19,164	<b>,000</b>
	Medio	205	,684	,892		
	Alto	143	1,029	,988		
<i>Realización Personal</i>	Bajo	139	3,699	1,182	9,149	<b>,000</b>
	Medio	205	3,765	1,016		
	Alto	143	3,283	1,059		

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de control y uso de estrategias de regulación emocional respecto al *burnout* experimentado

	Control emocional	N	M	DT	F	Sig.
<b>Claridad</b>						
<b>Cansancio Emocional</b>	Baja	148	1,737	1,058	26,614	<b>,000</b>
	Media	180	2,145	,977		
	Alta	159	2,643	1,214		
<b>Despersonalización</b>	Baja	148	,433	,624	19,938	<b>,000</b>
	Media	180	,640	,772		
	Alta	159	1,033	1,083		
<b>Realización Personal</b>	Baja	148	3,798	1,209	6,619	<b>,001</b>
	Media	180	3,662	,976		
	Alta	159	3,361	1,077		
<b>Autoconocimiento</b>						
<b>Cansancio Emocional</b>	Bajo	156	2,061	1,195	5,253	<b>,006</b>
	Medio	196	2,097	1,015		
	Alto	135	2,452	1,228		
<b>Despersonalización</b>	Bajo	156	,496	,657	7,875	<b>,000</b>
	Medio	196	,742	,910		
	Alto	135	,894	1,014		
<b>Realización Personal</b>	Bajo	156	3,885	1,063	12,864	<b>,000</b>
	Medio	196	3,627	1,095		
	Alto	135	3,248	1,044		

Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de claridad y autoconocimiento emocional respecto al *burnout* experimentado

Asimismo, en la Tabla 4 se presentan las diferencias entre los tres grupos establecidos, así como los valores del tamaño del efecto, los cuales nos permiten determinar la magnitud del efecto obtenido. De acuerdo con Cohen (1988), cabría

considerar que las diferencias son *grandes* a partir de valores iguales o superiores a  $d = .80$ . Estas diferencias serían *moderadas* cuando los valores obtenidos se encuentren en torno a  $d = .50$ . Por debajo de  $d = .20$ , se consideraría que las diferencias entre medias son *pequeñas*.

		Cansancio emocional		Despersonalización		Realización personal	
		p	d	p	d	p	d
<i>Control</i>	Bajo-Medio	<b>.000</b>	.439	<b>.026</b>	.275	.181	.206
	Medio-Alto	<b>.000</b>	.766	<b>.000</b>	.833	.235	.184
	Bajo-Alto	<b>.000</b>	1.206	<b>.000</b>	1.109	<b>.007</b>	.391
<i>Uso de estrategias de regulación</i>	Bajo-Medio	<b>.000</b>	.489	<b>.002</b>	.330	.855	.060
	Medio - Alto	<b>.000</b>	.708	<b>.003</b>	.405	<b>.000</b>	.446
	Bajo -Alto	<b>.000</b>	1.197	<b>.000</b>	.735	<b>.006</b>	.385
<i>Claridad</i>	Baja-Media	<b>.001</b>	.373	<b>.021</b>	.243	.530	.125
	Media-Alta	<b>.000</b>	.456	<b>.001</b>	.462	.039	.277
	Baja-Alta	<b>.000</b>	.830	<b>.000</b>	.706	<b>.002</b>	.402
<i>Autoconocimiento</i>	Bajo-Medio	.952	.031	<b>.010</b>	.282	.082	.240
	Medio-Alto	<b>.016</b>	.312	.343	.174	<b>.007</b>	.353
	Bajo-Alto	<b>.018</b>	.344	<b>.000</b>	.457	<b>.000</b>	.594

Tabla 4. Significación de las diferencias de las medias entre los grupos alto, medio y bajo de control emocional y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos

Como podemos apreciar en las tablas 2, 3 y 4, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes considerados en función de su nivel de regulación emocional en las tres dimensiones que integran el *burnout*. Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, hemos de conocer entre qué grupos en concreto se encuentran tales diferencias. Con este propósito recurrimos a los contrastes *post hoc*. La decisión del procedimiento o prueba más adecuada nos exige determinar previamente si es posible o no asumir varianzas iguales. Para ello, es preciso recurrir al estadístico de Levene, el cual permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas. Los datos obtenidos permiten rechazar la hipótesis nula y, en consecuencia, recurrir a la prueba de contraste de Games-Howell en las dimensiones cansancio emocional y despersonalización. Por contra, en la dimensión realización personal el nivel de significación del estadístico de Levene es superior a .05, con lo cual se acepta la hipótesis de homogeneidad entre

las varianzas y se utiliza como prueba de contraste la de Scheffé.

En las dimensiones que constituyen el *corazón del burnout*, esto es, el cansancio emocional y la despersonalización, nuestros resultados evidenciaron la existencia de diferencias significativas en estas variables entre los tres grupos de regulación emocional (alto, medio y bajo), en tres de sus cuatro dimensiones: control, uso de estrategias de regulación y claridad. De acuerdo con ello, en lo que concierne al cansancio emocional, son los estudiantes que manifiestan una menor capacidad para controlar sus emociones y regularlas por medio de estrategias adaptativas así como una menor claridad emocional quienes, en comparación con los estudiantes encuadrados en los grupos medio y alto, muestran síntomas más evidentes de agotamiento físico y emocional ( $p < .001$  en todos los casos, a excepción del contraste baja-media claridad, cuyo nivel de significación es  $p < .05$ ). Si atendemos a los valores de la magnitud del efecto obtenidos, podemos considerar como *grandes* las

diferencias en cansancio emocional entre los estudiantes con alto y bajo control ( $d=1.206$ ) y alto y medio control ( $d=.766$ ), así como entre los estudiantes con una elevada y una baja utilización de estrategias de regulación ( $d=1.197$ ) y claridad ( $d=.830$ ). Serían *moderadas* las diferencias entre los grupos medio y bajo ( $d=.489$ ) y medio y alto ( $d=.708$ ) uso de estrategias y entre los estudiantes con una alta y una media claridad emocional ( $d=.456$ ).

En cuanto a la dimensión autoconocimiento emocional, nuestros datos indican la existencia de diferencias significativas en los contrastes medio-alto y bajo-alto ( $p<.05$  en ambos casos). Por consiguiente, únicamente los estudiantes que muestran un elevado autoconocimiento de sus emociones se preservan contra la aparición de síntomas de agotamiento emocional. En ambos casos, el tamaño de las diferencias encontradas son *pequeñas* ( $d=.312$  y  $d=.344$ , respectivamente).

Respecto al componente de despersonalización del *burnout*, como ya señalamos, existirían diferencias significativas entre los tres grupos de estudiantes considerados en función de su nivel de control, claridad y empleo de estrategias de regulación emocional. De esta manera, de acuerdo con nuestros resultados, el no lograr elevados niveles en estas dimensiones de la regulación emocional conduciría a la adopción de actitudes y comportamientos cínicos y de desinterés hacia los estudios ( $p<.05$  en todos los casos). Además, considerando la magnitud del efecto de las diferencias entre medias, éstas serían grandes entre los estudiantes con alto y bajo ( $d=1.109$ ) y alto y medio control emocional ( $d=.833$ ) y moderadas en los contrastes entre los grupos alto-bajo uso de estrategias de regulación ( $d=.735$ ) y alto-bajo y alto-medio claridad emocional ( $d=.706$  y  $d=.462$ , respectivamente). En lo relativo al componente de autoconocimiento emocional, se aprecian diferencias significativas entre los estudiantes de bajo y medio ( $p<.05$ ) y bajo y alto autoconocimiento ( $p<.001$ ), alcanzando la consideración de moderadas las diferencias de medias entre estos dos últimos grupos de comparación ( $d=.457$ ). Ello parece indicar que los estudiantes que manifiestan un escaso conocimiento de sus emociones evidencian síntomas de desinterés y falta de implicación hacia las cuestiones de índole académico. Por el contrario, son los estudiantes

con una alta regulación emocional los que tienen menores niveles de despersonalización.

Finalmente, en lo que respecta a la realización personal, nuestros datos revelan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes con un alto y un bajo control emocional y una alta y baja claridad emocional ( $p<.05$  en ambos casos), siendo en ambos casos moderado el tamaño de las diferencias de medias ( $d=.391$  y  $d=.402$ , respectivamente). A tenor de estos resultados, los estudiantes que no son capaces de controlar sus emociones y no tienen claras las mismas muestran elevados niveles de falta de eficacia académica, en este caso. Respecto al uso de estrategias de regulación y al autoconocimiento emocional, en ambos casos se advierten diferencias significativas en los contrastes entre los grupos medio-alto ( $p<.001$  y  $p<.05$ , respectivamente) y bajo-alto ( $p<.05$  y  $p<.001$ , respectivamente). No obstante, sólo en este último caso (bajo-alto autoconocimiento emocional) podemos estimar como moderada la magnitud de esas diferencias ( $d=.594$ ). Así pues, en vista de ello, podemos afirmar que los estudiantes que presentan un elevado autoconocimiento emocional y, además, recurren con frecuencia a estrategias que les permiten regular sus emociones parecen sentirse realizados personalmente.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como hemos visto en el análisis de los resultados obtenidos, los datos permiten confirmar plenamente las hipótesis formuladas. En efecto, se comprueba que cuanto mayor es la regulación emocional de los estudiantes menor es la presencia de las dos dimensiones que conforman el *núcleo duro* del *burnout*, es decir, el cansancio emocional y la despersonalización. En concreto, cuanto mayor control emocional, uso efectivo de estrategias de regulación emocional, autoconocimiento y claridad emocional, menor es el *burnout*. Una elevada regulación emocional, por tanto, funciona previniendo la aparición de *burnout* en los estudiantes universitarios. En cambio, cuando los estudiantes tienen una baja regulación de sus emociones, aparecen manifestaciones más claras de *burnout*.

Asimismo, los estudiantes que regulan de forma más eficaz sus emociones (tienen mayor

control emocional, mayor uso de estrategias de regulación, mayor autoconocimiento y claridad emocional) manifiestan niveles más altos de eficiencia y realización personal. Estos estudiantes se sienten más realizados y eficientes en el desarrollo de su formación académica. En cambio, son los estudiantes con una regulación emocional menos eficaz los que se sienten menos realizados personalmente.

Los resultados obtenidos coinciden, pues, en los aspectos sustanciales con los aportados previamente por Durán et al. (2006) y por Extremera et al. (2007), quienes destacan el papel de la regulación emocional en el *burnout* académico. Pero son bastante más específicos, ya que clarifican el papel de diferentes dimensiones de esta regulación emocional (el control, el uso de estrategias de regulación, el autoconocimiento y la claridad) en la aparición del *burnout*.

Diversos factores, tanto de índole intrapersonal como contextual, parecen incidir en la experimentación del *burnout* académico. Un modelo que aglutina y refleja el papel desempeñado por ambos tipos de variables es el *Modelo de Reserva de Afrontamiento (Coping Reservoir)* propuesto por Dunn, Igliewicz y Moutier (2008) para explicar el *burnout* experimentado por estudiantes de Medicina. De acuerdo con dicho modelo, el estudiante posee una determinada capacidad de reserva o de recursos para afrontar los problemas, la cual depende fundamentalmente de sus variables intrapersonales. Será la combinación de estas variables personales y contextuales y en función del sentido que presenten (positivo o negativo) la que rellenará o vaciará la reserva de afrontamiento. Así, *inputs* positivos, tales como el apoyo social, el estímulo intelectual o la realización de actividades de ocio incrementarán la resiliencia del estudiante. Por el contrario, *inputs* negativos, como el estrés o las demandas excesivas de tiempo y energía favorecerán la experimentación de *burnout*.

Nuestros resultados resaltan el papel de estos recursos personales en la prevención de la aparición del *burnout* y en la mejora de la realización o eficacia personal, en línea con lo señalado por Khrantsova, Saarnio, Gordeeva y Williams (2007) y Salami (2008). Incidiría, por tanto, en el significativo papel desempeñado por los recursos personales (y, en concreto, por una eficaz gestión de los mismos) en el afrontamiento

del estrés en contextos académicos (Cabanach, Fernández-Cervantes, González-Doniz y González, 2007; Cabanach, Valle, Franco y García, 2002).

Coincidirían también con las aportaciones de Schaufelli y Bakker (2004) de que los recursos personales contribuyen al desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas y a la promoción del bienestar psicológico.

Igualmente, nuestros resultados insistirían en el interés suscitado por el desarrollo de programas de mejora de los recursos afectivo-motivacionales para mejorar la autoaceptación y la realización personal de los estudiantes universitarios, en coherencia con la aportación de Salami (2010) que afirma la importancia de diseñar programas de promoción del bienestar psicológico como medio, a la vez, de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Dentro de esta mejora de los recursos personales, y en concreto de los afectivo-motivacionales, como medio más eficaz de prevenir la aparición de estrés crónico en contextos universitarios, la regulación de las emociones se perfila como uno de los instrumentos más potentes. Esta investigación viene a llenar un vacío histórico de la Psicología que, tradicionalmente, ha venido prestando una escasísima atención al estudio del amplio abanico de emociones que se dan dentro del ámbito académico, a excepción de la ansiedad, como queda patente en los datos aportados en la revisión realizada por Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002). Pero todavía hay una escasez mayor de estudios explicativos de cómo los estudiantes regulan sus emociones (Schutz y Davis, 2000).

Falta de atención que se observa también en la práctica educativa. En efecto, apenas se dedica tiempo en las aulas a enseñar a los estudiantes la importancia de entender las emociones como señales o pistas que hacen posible determinar cuándo estamos ante un problema. Del mismo modo, tampoco se trabajan con los estudiantes procedimientos, técnicas y estrategias necesarias para hacer frente de forma positiva a las emociones, especialmente las de signo negativo, que puedan surgir en situaciones educativas, ni cómo regularlas para mantener el compromiso en el aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L. y González, P. (Coords.) (2007). *La atención psicológica al cuidador: El estrés del cuidador*. A Coruña: Psicoeduca.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Franco, V. y García, A. (2002). *El estrés del cuidador de personas mayores con demencia*. Ferrol: In Fieri.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science (2nd edit.)* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Dunn, L. B., Iglewicz, A. y Moutier, C. (2008). A conceptual model of medical student well-being: Promoting resilience and preventing burnout. *Academic Psychiatry, 32 (1)*, 44-53.
- Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout, and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports, 95 (2)*, 386-390.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berocal, P. y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18 (supl.)*, 158-164.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342*, 239-256.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30 (1)*, 159-165.
- Garcés, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema, 7 (1)*, 33-40.
- García, J. M., Herrero, S. y León, J. L. (2007). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory (MBI) en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de Psicología, 25 (2)*, 157-174.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Revista de Salud Pública de México, 44 (1)*, 33-40.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema, 11 (3)*, 679-689.
- Gold, Y., Bachelor, P. A. y Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement, 49 (3)*, 549-561.
- Gold, Y. y Michael, W. B. (1985). Academic self-concept correlates of potential burnout in a sample of first-semester elementary school practice teachers: A concurrent validity study. *Educational and Psychological Measurement, 45*, 909-914.
- González, M. T. y Landero, R. (2007). Factor structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology, 10 (1)*, 199-206.
- Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26 (1)*, 41-54.
- Hernández-Martín, L., Fernández-Calvo, B., Ramos, F. y Contador, I. (2006). El síndrome de burnout en funcionarios de vigilancia de un centro penitenciario. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6 (3)*, 599-611.
- Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud, 19 (2)*, 139-156.
- Kanste, O., Miettunen, J. y Kyngäs, H. (2006). Factor structure of the Maslach Burnout Inventory among Finnish nursing staff. *Nursing & Health Sciences, 8 (4)*, 201-207.
- Khramtsova, I., Saarnio, D. A., Gordeeva, T. y Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with student behaviours and attitudes. *American Journal of Psychological Research, 3(1)*, 8-16.
- Kim H. y Ji, J. (2009). Factor structure and longitudinal invariance of the Maslach Burnout Inventory. *Research on Social Work Practice, 19 (3)*, 325-339.
- Lee, R. T. y Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81 (2)*, 123-133.
- Manzano, G. (2002). *Burnout y engagement en un colectivo preprofesional*. Estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología, 74*, 79-102.

- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 399-416.
- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8, 13-23.
- Maslach, C., 1976. Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1982): *Burnout, the cost of caring*. New York: Prentice Hall Press.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G. Sanders y J. Suls (Eds.), *Socialpsychology of health and illness* (pp. 227-251). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1997). *MBI: Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA Ediciones.
- Menezes, V. A., Fernández-Calvo, B., Hernández-Martín, L., Ramos, F., y Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo burnout-engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18 (4), 791-796.
- Meier, S. F. y Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26, 63-69.
- Moral, J., González, M. T. y Landero, R. (2011). Estrés percibido, ira y burnout en amas de casa mexicanas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (2), 123-143.
- Nowack, K. M., Gibbons, J. M. y Hanson, A. L. (1985). Factors affecting burnout and job performance of resident assistants. *Journal of College Student Personnel*, 26, 137-142.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Richardson A. y Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (3), 377-384.
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16 (2), 155-162.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2 (3), 247-257.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A., (2002b). The measurement of burnout and engagement. A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schutz, P. A. y Davis, H. A. (2000). Emotions during self-regulation: The regulation of emotions during test taking. *Educational Psychologist*, 35 (4), 243-256.
- Serrano, M. F., Garcés, E. e Hidalgo, M. D. (2008). Burnout en fisioterapeutas españoles. *Psicothema* 20 (3), 361-368.
- Soriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial

**M<sup>a</sup> Luisa Zagalaz-Sánchez**  
*lzagalaz@ujaen.es*

**David Molero López-Barajas**  
*dmolero@ujaen.es*

**Tomás J. Campoy-Aranda**  
*tjcampoy@ujaen.es*

**Javier Cachón-Zagalaz**  
*jcachon@ujaen.es*

Universidad de Jaén

**RESUMEN:** Este estudio pretende conocer las expectativas depositadas en el nuevo Máster de Educación Secundaria por parte del profesorado durante su formación inicial. La muestra está compuesta por 147 estudiantes (n=147) del citado postgrado, los cuales realizan sus estudios durante el curso 2010/11 en la Universidad de Jaén (Andalucía, España). Para la recogida de datos se emplea un cuestionario construido *ad hoc*, se informa del proceso de validación y de la consistencia interna ( $\alpha$  Cronbach=.89) del mismo. Se presentan los resultados de un estudio descriptivo de las valoraciones realizadas por los sujetos, y se informa de las diferencias encontradas ( $p < .05$ ) en las expectativas depositadas por los estudiantes en los estudios en función del género, edad e intención de dedicarse a la docencia por los sujetos de la muestra.

**PALABRAS CLAVE:** Expectativas, Educación Superior, Formación del Profesorado, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

## The expectations for the master of Secondary Education student teachers during their initial training

**ABSTRACT:** This study aims to determine the expectations for the new Master of Secondary Education by teachers during their initial training. The sample comprised 147 students (n=147) of that post-degree, who pursue their studies during the 2010/11 academic year at the University of Jaén (Andalusia-Spain). For data collection used a questionnaire designed *ad hoc*, reports the validation process and internal consistency (Cronbach  $\alpha$ =.89) the same. We present the results of a descriptive study of the assessments made by the subjects, and reports of the differences found ( $p < .05$ ) in the legitimate expectations of students in studies of gender, age and intention to engage in teaching of subjects in the sample.

**KEY WORDS:** Expectations, Higher Education, Teacher training, Teaching-Learning Process

Fecha de recepción: 21/3/2011 · Fecha de aceptación: 13/5/2011  
Dirección de contacto:  
María Luisa Zagalaz Sánchez  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Campus de las Lagunillas, s/n 23071. Jaén

## 1. INTRODUCCIÓN

El Máster de Educación Secundaria (de ahora en adelante MES), ha sustituido al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), suprimido el 1-10-2009, y nace siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se inició con la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, y surge como proyecto de armonización de la Educación Superior en Europa. El EEES promueve que los sistemas educativos de cada país sean similares, permitiendo a estudiantes y docentes circular libremente por la Unión Europea, siendo el sistema un polo de atracción para el alumnado de todas las partes del mundo que hagan de Europa un referente internacional en Educación Superior.

Para alcanzar esa convergencia toda la oferta académica universitaria ha debido adaptarse a lo marcado en el RD 1.393/2007 que regula cómo deben ser los nuevos estudios de Grado en España. El Máster, que pretende la preparación pedagógica y didáctica del profesorado de los niveles educativos comprendidos entre Educación Primaria y Universitaria, es exclusivamente profesionalizante e imprescindible para ser docente de Secundaria y de Idiomas. Su diseño viene establecido por el Ministerio de Educación, aunque es susceptible de adaptarse en cada Comunidad Autónoma o por cada Universidad, siempre manteniendo la esencia del mismo.

Este artículo trata de recabar información del alumnado que cursa el MES en la Universidad de Jaén (UJA) sobre las expectativas depositadas en mismo, en el segundo año de su implantación, para mejorar la calidad de enseñanza ofertada conducente a formar un buen profesorado que será el verdadero artífice de la formación integral de los adolescentes y jóvenes españoles en futuro muy próximo. Para ello, conocedores de las carencias y posibles mejoras de estas enseñanzas, hemos querido contrastar nuestras creencias con los sujetos que cursan estos estudios, construyendo un cuestionario *ad hoc*, adaptado a nuestro contexto.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) aprobó el Plan de Estudios del MES de la UJA en octubre de 2009. Éste depende del Vicerrectorado de Convergencia Europea, Posgrado y Formación Permanente de la citada Universidad, dentro del que está la Dirección de Posgrado a la que obedece directamente para cuestiones burocráticas, ya que los asuntos académicos son dirigidos por una coordinadora general, profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y un coordinador de prácticas que pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, ambos nombrados directamente por el Rector. Para la puesta en marcha en la UJA, se nombró la Comisión Académica del Máster el día 7 de mayo de 2009. Este Máster surge a raíz de las modificaciones en legislación educativa introducidas en la Educación Secundaria por la LOE y las nuevas demandas sociales que exigen un nuevo planteamiento en la formación del profesorado de esta etapa; una formación que ha de estar presidida por el rigor, una amplia formación cultural, psicopedagógica y didáctica, y una adecuada integración teórico-práctica de sus enseñanzas. Todo ello a través del desarrollo de los 60 créditos ECTS que lo conforman.

### 1.1 Formación del Profesorado en Europa

En Europa, el tiempo dedicado a la formación didáctica y psicopedagógica del profesorado de Secundaria oscila entre el 16% y el 30% de la duración total de la formación inicial. Alemania, Reino Unido, Malta, Italia, Luxemburgo, Austria y Letonia superan este porcentaje, mientras que, por el contrario, Polonia, Dinamarca, y España dedican el 14%, 12,3% y 9,1%, respectivamente. Grecia es el único país de la Unión Europea en el que para impartir clases basta, por ahora, con la formación científica o general y no se exige ninguna formación específica o didáctica.

Esta formación inicial incluye, además de la fase teórica, una fase de prácticas en los centros de Secundaria. En algunos casos la presencia del alumnado (futuros docentes) en los centros es casi testimonial y se limita a observar lo que los docentes tutores hacen, y a impartir, en el mejor de los casos, una o dos clases. Por el contrario en otros países, las prácticas constituyen un auténtico período de formación en el que los futuros profesionales desempeñan, de forma

parcial o en su totalidad, todas las tareas habituales de un docente experimentado, recibiendo por ello una remuneración económica.

La situación es diversa en función de cada estado. Así, en Francia, los estudiantes que han cursado su primer año de formación en los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) y han aprobado el concurso oposición que conduce a la obtención del *Certificat d'Aptitud au Professorat de l'Enseignement Secondaire* (CAPES) son nombrados profesores en prácticas (*professeurs-stagiaires*) durante un año, debiendo cursar un programa teórico que se alterna con unas prácticas por las que son retribuidos. En el Reino Unido, los futuros docentes, tanto los que siguen el modelo simultáneo de formación del profesorado de Secundaria que conduce a la obtención del *Bachelor of Education* (BE), como los que optan por el modelo consecutivo que permite la obtención del *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE), deben realizar un mínimo de 32 semanas de prácticas en un centro educativo.

En Alemania, después de una primera etapa de cuatro años de formación que integra la preparación científica y pedagógica y tras superar un examen de estado que incluye pruebas orales, escritas y la presentación de un proyecto final, los futuros docentes de Secundaria siguen un programa de formación práctica de dos años de duración llamado *Vorbereitungsdienst* que incluye un trabajo real en los centros docentes y el seguimiento de seminarios de reflexión sobre la práctica adquirida. Durante este periodo perciben una remuneración y suelen tener la consideración de funcionarios temporales. En Irlanda, los graduados que aspiran a ser docentes de Educación Secundaria, deben realizar un curso de un año de duración que les permite obtener el *Higher Diploma in Education*. Este programa comprende fundamentos de Educación (Filosofía, Pedagogía y Psicología), estudios profesionales (Didáctica, Microenseñanza y Evaluación) y 100 horas de prácticas de enseñanza.

Desde finales de los noventa e inicios de este siglo, diversos países europeos han llevado a cabo procesos de reforma de sus sistemas educativos que han afectado también a la formación de docentes de Educación Secundaria. Estas reformas han ido dirigidas a: unificar los modelos de formación hasta entonces existentes (Suecia, 2001/2002), aumentar el tiempo de

presencia del alumnado en los centros y profundizar en la relación teoría-práctica (Holanda, 2001) o simplemente a crear una formación del profesorado que no existía como es caso de Italia, donde desde el curso 1999-2000 ya no basta, como hasta entonces sucedía, con ser graduado en un área determinada para impartir clase en Secundaria sino que es preciso realizar un posgrado de dos años y realizar un examen final para obtener el título profesional.

En esta línea, España era hasta el curso académico 2009-10, exceptuando a Grecia, el país de la Unión Europea en el que se dedicaba menos tiempo a la formación psicopedagógica y didáctica de los futuros docentes y en el que las prácticas que éstos realizaban en los centros de Secundaria eran menos relevantes. Resultaba necesaria y urgente una reforma que dignifique la formación inicial del profesorado, acercándola a los sistemas vigentes en Europa.

## 1.2. Características del MES

Su finalidad fundamental es que los estudiantes-docentes adquieran las competencias necesarias para ejercer la profesión docente según los criterios más acertados e innovadores y de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable. El contexto de este posgrado es la UJA, en la que cursan el MES en el curso 2010-11 (véase Tabla 1) alumnado de diez especialidades: (1) Biología y Geología; (2) Dibujo, Imagen y Artes; (3) Ciencias Sociales: Geografía e Historia; (4) Informática; (5) Filología Inglesa; (6) Economía, Empresa y Comercio; (7) Tecnología; (8) Orientación Educativa; (9) Lengua y Literatura; (10) Formación y Orientación Laboral. Éstas se han ofertado en función de haber superado el criterio del número mínimo de 10 matrículas en cada una de ellas.

La justificación del Máster se encuentra en los cambios que ha experimentado la Educación Secundaria en los últimos años, tales como la reestructuración de las etapas educativas, la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, la reorganización de la formación profesional, la modificación y actualización del currículum de los diferentes niveles y etapas, la incorporación a los centros educativos de numerosos jóvenes y adolescentes procedentes de diferentes países y culturas (debido al fenómeno de la inmigración) o la consideración de las problemáticas de las personas con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

Los cambios sociales y culturales acaecidos en la sociedad moderna que están modificando los comportamientos, actitudes y valores del alumnado de enseñanza secundaria (con los consiguientes problemas de convivencia), así como la creciente complejidad en la organización interna y el funcionamiento de los centros de enseñanza por la necesidad de dar respuesta a las múltiples demandas y retos de la educación moderna (bilingüismo, centros TIC, atención a la diversidad del alumnado o los programas educativos de ayuda a las familias que implican el desarrollo de actividades complementarias, entre otros aspectos), están influyendo notablemente en

el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, haciendo que dicha profesión resulte cada vez más compleja y difícil. En este sentido, coincidimos con Sánchez-Pozo (2008), quien considera necesario destacar el papel de los agentes que deben impulsar estos procesos de adaptación al ser un aspecto clave en los procesos de convergencia, en los que se establecen cambios para los que se requiere una formación específica, en los que no sirven los mecanismos habituales para la elaboración de planes de estudios que hemos venido utilizando hasta ahora.

#### Módulo Genérico (12 créditos)

Nombre de la Materia	Número de créditos	Adscripción a Departamentos
Procesos y contextos educativos	4	Pedagogía
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	Psicología
Sociedad, familia y educación	4	Sociología y Pedagogía

#### Módulo Específico (24 créditos)

Complementos de formación disciplinar en la especialidad	6	Titulaciones específicas o similares
Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad I y II	6+6=12	Didácticas específicas Profesorado de los centros de Secundaria
Innovación docente e Investigación educativa (GRANDES ÁREAS)	6	Profesorado universitario y no universitario de las distintas áreas

#### Módulo Prácticum y Trabajo Fin de Máster (16 créditos)

Prácticas docentes en centros de secundaria	10	Centros educativos ofertados por la Consejería
Trabajo fin de Máster	6	Tutorizado por profesorado de la UJA. Defensa pública

#### Libre Designación u Optatividad (8 créditos divididos en 2 materias de 4 cr.)

Materias de otros Másteres oficiales

Materias diseñadas por la Universidad correspondiente. En la Universidad de Jaén:

Expresión Oral como habilidad profesional

Expresión escrita como habilidad profesional

Informática aplicada al aula

Inglés

Tabla 1. Estructura del MES en la UJA. Distribución de créditos por módulos y materias

La normativa legal en que se apoya el MES, por la que se derogó el modelo de formación docente del CAP y se aprobó su transformación en un Máster profesionalizante, de orientación pedagógica y didáctica, es: el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria y Enseñanzas de Idiomas (BOE, 305 de 21 de diciembre de 2007); la Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre que señala los requisitos de los planes de estudio del Máster de Profesorado, formula objetivos y competencias que han de adquirir los estudiantes; y el RD 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, se relacionan las especialidades de los cuerpos docentes, y se suprime el CAP y se establece la obligatoriedad del Máster de Secundaria para acceder a tales cuerpos docentes.

Respecto a la exigencia de dominar un idioma extranjero como requisito imprescindible para cursar el Máster, aspecto considerado en una de las dimensiones del cuestionario construido *ad hoc*, la Orden ECI/3858/2007 en su apartado 4.2, establece que es preciso: “*Acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (recomendación procedente del Comité de Ministros de Estados Miembros de la UE en octubre de 2000). Quienes no acrediten estar en posesión de ese título, deberán realizar una prueba de lengua extranjera*”.

En nuestra Universidad, el reconocimiento del nivel de idioma extranjero correspondiente a los estudiantes es responsabilidad del Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de esta Universidad, que organiza las pruebas necesarias para la acreditación de estos niveles. Por acuerdo adoptado con el resto de Universidades Andaluzas, no se permite el ingreso en el MES si no se ha superado el nivel de formación previo mínimo requerido en cualquier idioma distinto al español de la Unión Europea, situándose el mismo en el nivel B1 o en una licenciatura/grado en una filología extranjera,

traducción e interpretación o ciclo elemental de Escuela Oficial de Idiomas.

### **1.3. Panorámica internacional sobre las expectativas en estudiantes universitarios**

Se han desarrollado distintas iniciativas sobre la valoración de las expectativas de los estudiantes universitarios a nivel internacional, y entre ellas destacamos las investigaciones desarrolladas en el Reino Unido y en Australia, por su relevancia.

Entre los primeros estudios realizados destacamos el trabajo de Hill (1995) en el contexto del Reino Unido, enmarcado en la teoría de la calidad del servicio. En él se describe un estudio de las expectativas y percepciones de los estudiantes sobre diversos servicios universitarios, analizando factores académicos y factores no académicos. En este mismo país, Narasimham (1997) desarrolló un estudio, en colaboración con centros universitarios de la India, en la misma línea, y en él se analizan las percepciones y las expectativas de los estudiantes y se añade las de los docentes, analizando las diferencias existentes. Otros estudios, como los de Stevenson, Sander y Naylor (1997) y Stevenson y Sander (1998), analizaron las expectativas desde el campo de la Psicología y la Educación, profundizando en la interacción del procesamiento de la información, la profecía del autocumplimiento y la teoría de la calidad del servicio. Más adelante, ya en el presente siglo, Sander, Stevenson, King y Coates (2000), desarrollaron una fructífera línea de investigación a través del empleo del cuestionario USET (University Students' Expectations of Teaching), presentado información de las expectativas, los métodos de enseñanza, los métodos de evaluación y las cualidades del profesorado; también destacamos las investigaciones relacionadas con las expectativas que tiene el alumnado universitario al iniciar sus estudios, realizadas por Keogh y Stevenson (2001).

En Australia, mención especial merece el trabajo de Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold y Drew (2003), en el que se analizan las percepciones y expectativas del alumnado universitario y las diferencias entre ellas, empleando el cuestionario SERVQUAL. Con anterioridad, Yanhong y Kaye (1999), también en Australia, desarrollaron un trabajo longitudinal empleando el mismo instrumento (SERVQUAL)

en titulaciones técnicas en distintos centros universitarios centrándose sólo en aspectos relacionados con la enseñanza preguntando a los estudiantes, obteniéndose valoraciones que permanecen estables a lo largo del tiempo.

En España se han desarrollado diversos estudios en los que se comparan las expectativas de estudiantes de universidades británicas y españolas (de la Fuente, Justicia, Sander, Cano, Martínez y Pichardo, 2004), informando de las expectativas, tipos de enseñanza y métodos de evaluación, obteniéndose diferencias en función del país de los estudiantes y de las distintas universidades. Estos estudios no son los únicos trabajos destacados en España; Marín y Teruel (2004) realizaron una propuesta para establecer las principales dimensiones y los indicadores de las expectativas y percepciones del alumnado en el ámbito universitario; asimismo, Juanas y Rodríguez (2004) diferenciaron entre las expectativas del alumnado en Secundaria y sobre la formación y los docentes universitarios; a su vez, Justicia, García-Berbén y Pichardo (2006) analizaron las expectativas del alumnado universitario sobre la enseñanza. No podemos pasar por alto, en esta breve revisión de estudios realizados en nuestro país, el trabajo de revisión teórica de Pichardo, García-Berbén, De la Fuente y Justicia (2007).

Aún habiéndose realizado distintas investigaciones en torno a la expectativas de los estudiantes, y en concreto en población universitaria, consideramos necesario abordar un estudio centrado en las expectativas depositadas en el nuevo Máster de Educación Secundaria adaptado a nuestro contexto, con los siguientes objetivos: (1) elaborar un instrumento de recogida de información, válido y fiable, que permita obtener información de las expectativas de los estudiantes de los estudios descritos, (2) conocer la valoración de las expectativas depositadas en la formación inicial por los futuros docentes de Secundaria de manera global y en cada una de las dimensiones establecidas, (3) comprobar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en la valoración global de las expectativas en función de las variables género, edad e intención de dedicarse a la docencia.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

La población del estudio está compuesta por el total del alumnado que cursaba el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Jaén durante el curso académico 2010/11 (N=158), por lo que en un momento inicial se identificó población y muestra invitada. La muestra aceptante y productora de información fue de 147 estudiantes (n=147) ya que no obtuvimos respuesta de 11 sujetos que no estaban presentes en sus aulas el día de aplicación del instrumento de recogida de información.

La muestra quedó distribuida en función del género de la siguiente manera: 49 (33,33%) son del género masculino y 98 (66,77%) del femenino. En relación con la edad, 81 (55,1%) son menores de 25 años, 59 (40,1%) tienen entre 25 y 35 años y 7 (4,8%) poseen más de 35 años.

Los sujetos están distribuidos en 10 especialidades ofertadas en el citado curso académico: Biología y Geología: 15 (10,2%); Dibujo, Imagen y Artes: 12 (8,2%); Ciencias Sociales, Geografía e Historia: 16 (10,9%); Informática: 9 (6,1%); Filología Inglesa: 31 (21,1%); Economía, Empresa y Comercio: 18 (12,2%); Tecnología: 12 (8,2%); Orientación Educativa: 15 (10,2%); Lengua y Literatura: 7 (4,76%); y Formación y Orientación Laboral: 12 (8,2%).

### **2.2. Metodología**

Esta investigación es de tipo no experimental y de carácter transversal, empleando una metodología que combina los estudios descriptivos y los de relación. Para el estudio de relación, a través del cálculo de diversos análisis de la varianza, se han realizado las pruebas para analizar los supuestos de normalidad, homogeneidad de las varianzas e independencia (Catena, Ramos y Trujillo, 2003, pp. 62-63) para los análisis de la varianza realizados, ejecutándose todos los procedimientos estadísticos a un nivel de confianza del 95%.

### **2.3. Instrumento**

Hemos empleado como instrumento de recogida de información un cuestionario construido ad hoc. La razón principal que nos ha llevado a la construcción de un cuestionario ha sido la imposibilidad de encontrar un instrumento que evaluara el conjunto específico de variables que nos proponemos y que esté adaptado a

nuestro contexto. Todo instrumento de recogida de información tiene que cumplir con dos condiciones esenciales que dan representatividad a los datos obtenidos: validez y fiabilidad. Por tanto, el Cuestionario sobre la Valoración de las Expectativas sobre el Máster de Educación Secundaria por su Alumnado (VEMESA) tuvo que ser sometido a la comprobación del cumplimiento de estas dos condiciones.

### 2.3.1. Validez

La validez de contenido se ha procurado a través de dos vías. La primera de ellas ha sido la revisión de la literatura especializada más relevante de la temática que nos ocupa, la cual ha sido abordada en anteriores apartados. A su vez se han estudiado cuestionarios para la evaluación de las expectativas del alumnado universitario, como el University Students' Expectations of Teaching (USET) de Sander, Stevenson, King y Coates (2000), la versión española del USET (de la Fuente, Nieves y Rius, 2002), el Instructions Preferent Questionnaire (IPQ) de Hativa y Birenbaum (2000) y las adaptaciones a la enseñanza universitaria de Yanhong y Kaye (1999) y Riddings, Sidhu y Pokarier (2000) de la versión original del Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality (SERVQUAL), de Zeithaml, Parasuraman y Berry (1990); con el propósito de analizar las dimensiones y variables que aparecen en cada uno de ellos, como referencia para la elaboración del universo inicial de ítems.

La segunda de las vías para el análisis de la validez de contenido se ha desarrollado por medio de la consulta a diez jueces expertos, que en nuestro caso ha sido profesorado especializado en la formación de docentes de distintas universidades españolas y francesas. La tarea de los expertos consistió en realizar un examen y juicio crítico del cuestionario, con la intención de dar respuesta a los principales aspectos de la validez de contenido: la suficiencia y la representatividad del instrumento. Para ello se les invitó a valorar en una escala de 1 a 5 puntos cada cuestión del universo inicial de ítems considerado, tomando como criterio de aceptación/rechazo una puntuación media superior a 3,5 puntos, así como las sugerencias recibidas por los expertos en sus observaciones.

Para procurar la validez didáctica o aparente, también hemos consultado al mismo

grupo de jueces, pidiéndoles su opinión en torno a claridad del lenguaje y la presentación y atractivo del cuestionario. Tras analizar todas las valoraciones de los expertos, las cuantitativas y las cualitativas, se aceptaron 51 de las preguntas consideradas (las que obtuvieron más de 3,5 puntos de valoración media), modificándose la redacción de algunos de los ítems para facilitar la comprensión de los mismos (ítems 8 y 21 de la versión definitiva).

Por otro lado, hemos estudiado la validez de constructo, realizándose un análisis factorial exploratorio (AFE) del cuestionario con el propósito de determinar qué factores lo componen. En este análisis, a pesar los resultados obtenidos en el valor de la matriz de correlaciones ( $1.96E-013$ ), los resultados significativos del test de esfericidad de Bartlett (comprobándose que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, valor de Chi-cuadrado de 3350.637 y de su significatividad  $p < .001$ ) y del valor apropiado de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (Medida  $KMO = .801$ ) superior a .5 lo que permite aconsejar la utilización del análisis factorial (Lozano y de la Fuente, 2009, p. 267) aunque hay autores que no lo consideran como suficientemente apropiado (Visauta, 2002, p. 225). Por todo lo anterior, hemos decidido no proceder a la utilización de este procedimiento respetando la dimensionalidad inicial considerada por los jueces.

### 2.3.2. Fiabilidad

Dada la situación particular del estudio no ha sido posible calcular la fiabilidad de la prueba a través de la vía test-retest. Tampoco disponíamos de pruebas paralelas con los que poder utilizar otros estadísticos. Por tanto, la fiabilidad del cuestionario fue estimada a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna, obteniéndose un valor de .894 para el total del cuestionario. Asimismo, se calculó el índice de discriminación u homogeneidad, con la intención de calcular la correlación de la puntuación obtenida en cada ítem y la obtenida en la prueba. Todos los valores obtenidos en el índice de discriminación son superiores a .4 (en nuestro caso todos son superiores a .8); por lo que siguiendo la propuesta de Ebel (1965), consideramos que todos los ítems discriminan muy bien y son aceptados. Por tanto, la versión definitiva del cuestionario VEMESA

queda constituida por 51 ítems (véase anexo), distribuidos de la siguiente manera: Necesidad de cursar el Máster (5 ítems), Motivos por los que cursa el Máster (4 ítems), Aprendizajes esperados en el Máster (5 ítems), Aspectos necesarios por un buen docente (4 ítems), Importancia de las labores docentes (8 ítems), Dominio de la lengua española como docente (5 ítems), Necesidad de conocimiento de un idioma extranjero (4 ítems), Actividades del período de prácticas (7 ítems), Utilidad de las materias del Máster (8 ítems). Finalmente, se considera un ítem de valoración global del cumplimiento de las expectativas depositadas en el Máster.

#### **2.4. Procedimiento**

En primer lugar, tras tomar la decisión de la realización del estudio, se solicitó permiso a los responsables del Máster a los que se garantizó que se preservaría el anonimato de los encuestados y la confidencialidad de los resultados, así como la voluntariedad de participar en el estudio.

Los cuestionarios se aplicaron en las aulas habituales de clase de los citados estudiantes durante el mes de diciembre de 2010 mientras cursaban el módulo genérico, tras explicar las normas de contestación del mismo aclarando las dudas existentes. Los sujetos desconocían el propósito del estudio con el fin conseguir sinceridad en las respuestas y reducir el efecto de la deseabilidad social, en la medida de lo posible. En el momento de la recogida de los cuestionarios se verificó la correcta y completa contestación de los mismos. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a la realización de los correspondientes análisis estadísticos.

### **3. RESULTADOS**

El análisis de los resultados se presenta estructurado en dos apartados, en el primero de ellos realizamos un estudio descriptivo ofreciendo las valoraciones obtenidas. A continuación se presentan los datos de los análisis de la varianza con el propósito de determinar si existen diferencias significativas entre las variables

género, edad e intención de dedicarse a la docencia o no de la muestra con respecto a la valoración global de las expectativas depositadas en el Máster.

#### **3.1. Estudio descriptivo**

En primer lugar vamos a ofrecer los resultados obtenidos en las variables identificativas o socio-demográficas consideradas en los sujetos de la muestra, ofreciendo las frecuencias y porcentajes obtenidos en éstas. Recordamos que las características y distribución de la muestra (género y edad) han sido presentadas en apartados anteriores.

En relación con la intención de dedicarse a la docencia en el futuro, el 89,1% (131 casos) de los encuestados manifiestan su intención de hacerlo, mientras que sólo el 8,2% (12 sujetos) no lo tienen previsto y un 2,7% (4 estudiantes) no contestan a esta cuestión. Es llamativo que un 8,2% manifiesten su intención de no dedicarse a la enseñanza en el futuro cuando este Máster es profesionalizante y no tiene una función investigadora ni les habilitaba para realizar estudios de doctorado.

Tan sólo un 29,9% (44 estudiantes) tienen empleo en el momento de la encuesta, mientras que el 71,1% (103 sujetos) no están ocupados laboralmente. Entre los que sí tienen trabajo, un 63,63% de los empleados (28) tienen una ocupación relacionada con los estudios cursados y el 36,36% restante (16), realizan una actividad que no está vinculada de manera directa con la formación recibida. Únicamente 10 estudiantes de los que tienen empleo (22,72% de los empleados y un 6,8% del total de la muestra) se dedican a una actividad relacionada con la docencia.

A continuación detallamos los estadísticos descriptivos obtenidos (medias y desviaciones típicas) en cada una de las dimensiones consideradas y en la valoración global de las expectativas depositadas en el Máster (pregunta 51), variable que ha sido tenida en cuenta en los análisis de la varianza realizados.

<b>Dimensiones</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Necesidad de cursar el Máster	3.59	1.04
Motivos por los que cursa el Máster	3.53	1.28
Aprendizajes esperados en el Máster	3.88	1.01
Aspectos necesarios por un buen docente	3.69	1.08
Importancia de las labores docentes	4.44	0.73
Dominio lengua española como docente	4.51	0.74
Necesidad conocimiento idioma extranjero	3.23	1.31
Actividades periodo de prácticas	3.86	1.10
Utilidad de las materias del Máster	3.80	1.01
Valoración global cumplimiento expectativas del Máster	3.21	.99

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones y valoración media global

Todas las dimensiones han sido valoradas por el alumnado con puntuaciones medias superiores a 3 puntos, siendo las que han obtenido las mayores valoraciones Dominio de la lengua española como docentes ( $M=4.51$ ;  $SD=0.74$ ), seguida de la Importancia de las labores docentes ( $M=4.44$ ;  $SD=0.73$ ). En el lado opuesto se encuentra la Necesidad de conocer un idioma extranjero ( $M=3.23$ ;  $SD=1.31$ ), la menos valorada y a la vez la que tiene una mayor dispersión en las respuestas, posiblemente se deba esta valoración a la dificultad que una amplio grupo de estudiantes ha tenido para acreditar un nivel B1 en una segunda lengua comunitaria.

En relación con la Valoración global de las expectativas depositadas en el Máster de Secundaria (ítem 51), se ha obtenido la puntuación más reducida ( $M=3.21$ ;  $SD=0.99$ ), este dato será analizado con detalle en la discusión. El alumnado parece manifestar su insatisfacción con las expectativas depositadas, más aún en el momento en el que nos encontramos, con un cambio de exigencias en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria tras más de 25 años en donde esta formación se adquiriría en un curso mucho más asequible (antiguo Curso de Aptitud Pedagógica, CAP).

### 3.2. Estudio de relación

#### 3.2.1. Género y cumplimiento de las expectativas depositadas en el Máster

Los resultados obtenidos en el primero de los análisis de la varianza, no mostraron significatividad en las diferencias, a nivel estadístico, entre el género (mujeres vs. hombres) del alumnado y la valoración global de las expectativas depositadas en el Máster de Secundaria. Informamos de los valores obtenidos en este análisis para los grados de libertad considerados, el efecto y la potencia estadística [ $F(1,127)=.050$  ns. ( $p>.05$ );  $\eta^2=.007$ ;  $1-\beta=.056$ ]. Aún no existiendo significatividad, queremos destacar que la valoración global de las expectativas es mayor en las mujeres ( $M=3.22$ ;  $SD=1.02$ ) que en los hombres ( $M=3.18$ ;  $SD=.94$ ).

#### 3.2.2. Edad y cumplimiento de las expectativas depositadas en el Máster

Para el segundo de los análisis de varianza considerado, tampoco hemos encontrado significatividad en la valoración global de las expectativas depositadas en función de la edad de los componentes de la muestra (menos de 25 años, entre 25-35 años y mayores de 35 años),  $F(2,127)=.651$  ns. ( $p>.05$ );  $\eta^2=.010$ ;  $1-\beta=.157$ . No

ha sido preciso realizar una prueba post hoc a pesar de poseer la variable edad más de dos grupos, ya que no se ha encontrado que las valoraciones sean significativas, no obstante ofrecemos las valoraciones para cada grupo, ya que parece haber una tendencia que indica que las expectativas depositadas aumentan con la edad. Los de menor edad, menores de 25 años, son los que valoran menos de manera global las expectativas ( $M=3.13$ ;  $SD=1.05$ ), seguidos por lo de edad intermedia, 25-35 años ( $M=3.29$ ;  $SD=.93$ ), mientras que son los más veteranos, es decir los que tienen más de 35 años, los que valoran mejor el cumplimiento de las expectativas ( $M=3.50$ ;  $SD=.83$ ).

### **3.2.3. Intención de dedicarse a la docencia y cumplimiento de expectativas**

Los resultados obtenidos al analizar la existencia de diferencias entre las variables intención de dedicarse a la docencia (intención de dedicarse vs. no intención de dedicarse) y la valoración global de las expectativas depositadas en el Máster de Secundaria, indican que hay diferencias significativas:  $F(1,124)=4.014$   $p<.05$ ;  $\eta^2=.031$ ;  $1-\beta=.511$ . Esta significatividad en la valoración de las expectativas depositadas es a favor de los que sí manifiestan tener la intención de dedicarse a la docencia ( $M=3.25$ ;  $SD=.95$ ) frente a los que no tienen intención de hacerlo ( $M=2.60$ ;  $SD=1.265$ ). En cierto modo, estos resultados serían los esperados, siendo favorables a los interesados en dedicarse a esta profesión en el futuro, al superar sensiblemente los tres puntos la valoración media de la valoración global de las expectativas depositadas.

## **4. DISCUSIÓN**

Los resultados de la investigación han permitido dar respuesta a los objetivos planteados, a la vez que pueden servir de fuente de información valiosa para los procesos de evaluación institucional que se están desarrollando dentro de la progresiva implantación del EEES, en especial en los estudios de Máster. Aunque las evidencias presentadas han de ser consideradas con ciertas limitaciones en las generalizaciones de las mismas a otros contextos. Tal y como consideran algunos autores (Pichardo, García-Berbén, de la Fuente y Justicia, 2007) el estudio de las expectativas y percepciones que tienen los estudiantes de la Universidad está aún en estado

embrionario, pero los hallazgos obtenidos muestran cada vez más la importancia de las expectativas en la satisfacción del alumnado, el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación de la docencia por el alumnado y en la mejora de la calidad de las Universidad (Molero y Ruiz, 2005). No obstante, es preciso indicar que esta temática no está huérfana en nuestro país, entre los trabajos realizados destacamos, sin ánimo de exhaustividad, los de Pérez-Jover, Martínez, Mira, García, Rodríguez y Blava (2002), de la Fuente et al. (2004a; 2004b), Marín y Teruel (2004), Juanas y Rodríguez (2004), Montoro, Pinazo y Tortosa (2007), Pichardo et al. (2007), de la Fuente, Sander, Justicia, Pichardo y García-Berbén (2010), entre otros.

En otros estudios similares (de la Fuente et al., 2004a; Sander et al., 2000) se han obtenido datos relacionados con las expectativas del alumnado que indican que los estudiantes prefieren los métodos y vías de aprendizaje en donde tienen un papel activo en el proceso, es decir prefieren ser ellos quienes articulen el proceso y dinamicen el mismo; mientras que casi no prestan atención al proceso de tutorización. Éste último dato nos tiene que hacer reflexionar sobre la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad del proceso de tutorización dentro del EEES, ya que sin él este proceso de toma de decisiones será mucho más complejo para ellos.

En nuestro estudio, en relación con el género, no hemos encontrado significatividad en la valoración global de las expectativas. No es un caso aislado, en el trabajo de Miles y Gonsalves (2003) tampoco se encontraron éstas, pero los mismos autores inciden en la necesidad de analizar la influencia de la variable género en las expectativas del alumnado. Otros estudios (McDowell y McDowell, 1986; Smith, Medendorp, Rack, Morinson y Kopfman, 1994) han obtenido evidencias de la significatividad en las diferencias en la valoración de las expectativas entre hombres y mujeres, siendo las alumnas más sensibles a las características personales del profesorado y los alumnos a las relaciones interpersonales con los docentes.

En relación con la edad de los estudiantes, aspecto en el que tampoco se han encontrado diferencias significativas en las valoraciones de las expectativas, ha sido abordado con menor profundidad en otros estudios, probablemente por

el hecho de no tener estudiantes de distintos grupos de edad en otras titulaciones universitarias, aunque es preciso destacar el trabajo de Montoro, Pinazo y Tortosa (2007) en el que analizan las motivaciones y expectativas de más de 400 estudiantes mayores de 55 años que participan en distintos tipos de estudios universitarios en el que se manifiesta la importancia de la variable edad. Experiencias como la descrita evidencian que el aprendizaje a lo largo de la vida es una realidad.

Los datos de nuestro estudio en los que sí hemos encontrado significatividad en las diferencias ( $p < .05$ ) de las valoraciones globales de las expectativas han sido los que analizan la intención de dedicarse a la docencia en el futuro o no. En nuestro caso parece confirmarse la idea preconcebida de que la labor docente en Educación Secundaria es una tarea que responde principalmente a la vocación, y este hecho está presente en la formación inicial de docentes de este ciclo educativo. Al hacer este tipo de reflexiones no podemos olvidar que nos encontramos con una muestra de sujetos que están cursando un Máster que es profesionalizante, el cual es imprescindible para desempeñar puestos docentes en Educación Secundaria, por lo que los participantes en el mismo deben tener claro, al menos a priori, que la finalidad del mismo es habilitarles para dicha tarea. No obstante, como ya indicamos, hay un grupo reducido que parece haberse matriculado en él con otras intenciones. Esta circunstancia es fruto de la adaptación de las titulaciones a los requerimientos legales derivados de la declaración de Bolonia que implica una motivación adicional del conjunto del profesorado; y ha de hacerse fomentando y estimulando actitudes positivas del profesorado ante su práctica docente. Esto implica la necesidad de proceder a la evaluación continua no sólo de la actividad y de los servicios centrales de la institución sino, también, de la actividad docente individual del profesorado de la Universidad (García-Berro, Dapia, Amblás, Bugada y Roca, 2009).

No queremos finalizar este trabajo sin considerar, aunque no está directamente en nuestros manos, que los resultados y conclusiones presentadas pueden servir de ayuda en las tareas desarrolladas por la Comisión de Seguimiento de este Máster, dentro de los Sistemas de Gestión Interna de la Calidad de nuestra Universidad,

tomando las evidencias obtenidas como argumentaciones para la elaboración de posibles puntos fuertes y débiles, así como para la elaboración de propuestas de mejora dentro de la evaluación institucional.

## LEGISLACIÓN

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).

Resolución de 17 de diciembre de 2007, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria y Enseñanzas de Idiomas (BOE nº 305, de 21 de diciembre de 2007).

Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre que señala los requisitos de los planes de estudio del Máster de Profesorado.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, se relacionan las especialidades de los cuerpos docentes y se suprime el CAP y se establece la obligatoriedad del Máster de secundaria para acceder a tales cuerpos docentes (BOE nº 287, de 27 de noviembre de 2008).

## BIBLIOGRAFÍA

Catena, A., Ramos, M. M. y Trujillo, H. M. (2003). *Análisis multivariado, un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S. y Drew, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), 31-52.

de la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004). *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el Congreso Europeo de Evaluación Psicológica (abril de 2004). Málaga, España.

- de la Fuente, J., Nieves, F. y Rius, N. (2002). *Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza en los alumnos universitarios -USET versión en español-*. Manuscrito no publicado. Universidad de Almería, España.
- de la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004). *Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación (marzo de 2004). Almería, España.
- de la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Pichardo, M. C. y García-Berbén, A. B. (2010). Validation study of Scale for Assessment of the Teaching-Learning Process, Student Version (ATLP-S). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 815-840.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- García-Berbén, A. B., Pichardo, M. C. y de la Fuente, J. (2007). Relaciones entre las preferencias de enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 537-550.
- García-Berro, E., Dapia, F., Amblàs, G., Bugada, G. y Roca, S. (2009). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 142-152.
- Hativa, N. y Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41 (2), 209-235.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, 3 (3), 10-21.
- Juanas, A. y Rodríguez, E. (2004). *Expectativas de alumnos de bachillerato en torno al profesor universitario*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación (marzo de 2004). Almería, España.
- Justicia, F., García-Berbén, A. B. y Pichardo, M. C. (2006). Expectativas del alumnado universitario sobre la enseñanza. En J. L. Benítez (Coord.), *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior, investigaciones recientes* (pp. 83-98). Madrid: EOS.
- Keogh, K. M. y Stevenson, K. (2001). *Student expectations of tutor support: An expectations led quality assurance model*. Trabajo presentado en el Congreso ICDE (abril de 2001). Dusseldorf, Alemania.
- Lozano, L. M. y de la Fuente, I. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación* (pp. 249-274). Madrid: EOS.
- Marín, M. y Teruel, P. (2004). *La imagen del profesor universitario: un estudio comparativo a partir de la percepción social de sus alumnos*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación (marzo de 2004). Almería, España.
- McDowell, E. E. y McDowell, C. E. (1986). *A study of high school students' expectations of the teaching style of male, female, English and Science instructors*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the International Communication Association (mayo de 1986). Chicago, Estados Unidos.
- Miles, W. M. y Gonsalves, S. (2003). What you don't know can hurt you: students' perceptions of professors' annoying teaching habits. *College Student Journal*, 37 (3), 447-455.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Montoro, J., Pinazo, S. y Tortosa, M<sup>a</sup>.A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 42 (3), 158-168.
- Narasimham, K. (1997). Improving teaching and learning: Perceptions minus expectations gap analysis approach. *Training for Quality*, 5 (3), 121-125.
- Pérez-Jover, V., Martínez, B., Mira, J. J., García, A., Rodríguez, J. y Blava, I. (2002). Medición de las expectativas de los estudiantes universitarios: una herramienta para la planificación de la calidad. *Revista de psicología social aplicada*, 12 (3), 33-48.
- Pichardo, M. C., García-Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la Universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Consultado el 10 de enero de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contents-pichardo.html>
- Riddings, S., Sidhu, R. y Pokarier, C. (2000). *Working effectively with international students*. Paper present in 4<sup>th</sup> Pacific Rim First Year in Higher Education Conference. Brisbane, Australia.

- Sánchez-Pozo, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 41-48.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 2 (3), 309-323.
- Smith, S., Medendorp, C. L., Rack, S., Morinson, K. y Kopfman, J. (1994). The prototypical features of the ideal professor from the female and male undergraduate perspective: the role of verbal and nonverbal communication. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5, 5-22.
- Stevenson, K. y Sander, P. (1998). How do Open University students 'expect to be taught at tutorials? *Open Learning*, 13(2), 42-46.
- Stevenson, K., Sander, P. y Nailor, P. (1997). ELPO: A model that use student feedback to development effective open tutoring. *Open Learning*, 12 (2), 54-59.
- Visauta, B. (2002). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante*. Madrid: McGraw-Hill.
- Yanhong, R. y Kaye, M. (1999). Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions. *Innovations in Education and Training International*, 36 (2), 145-154.
- Zeithaml, V., Parasuraman, V. y Berry, L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Nueva York: Free Press.

## ANEXO

### CUESTIONARIO SOBRE LA VALORACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS SOBRE EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR SU ALUMNADO -VEMESA-

#### INSTRUCCIONES:

El objeto de este cuestionario es obtener información sobre la opinión del alumnado del Máster de Educación Secundaria. Su colaboración es importante para mejorar la calidad de la enseñanza que recibe y para ello es necesario que sea sincero y objetivo. No olvide cumplimentar los datos personales. Por favor indique el grado de desacuerdo o acuerdo con respecto a las mismas, señalando con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. Procure responder a todas las cuestiones.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Usted <b>considera necesario</b> cursar el Máster de Educación Secundaria para:	
1. Adquirir conceptos psicopedagógicos imprescindibles para la formación del docente.	1 2 3 4 5
2. Conseguir una capacitación profesional para impartir clase.	1 2 3 4 5
3. Aprender metodologías para transmitir conocimientos.	1 2 3 4 5
4. Adquirir conceptos psicopedagógicos como formación complementaria.	1 2 3 4 5
5. No es preciso, la experiencia y la capacidad personal es lo que forma al docente.	1 2 3 4 5
Los <b>motivos</b> por los que cursa el Máster de Educación Secundaria son:	
6. Para tener una formación psicopedagógica complementaria a su formación académica.	1 2 3 4 5
7. Para conseguir el título que se exige para poder opositar como docente.	1 2 3 4 5
8. Para obtener una titulación más por si fuera preciso en el futuro.	1 2 3 4 5
9. Porque en este momento estoy en desempleo.	1 2 3 4 5
¿Qué <b>espera aprender</b> con este Máster?:	
10. Aspectos didácticos que le ayuden a impartir las clases.	1 2 3 4 5
11. Una base teórico-práctica que le sirva como punto de partida para iniciarse en la docencia.	1 2 3 4 5
12. Algunos contenidos sobre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1 2 3 4 5
13. Información relacionada con la organización y funcionamiento de los centros educativos.	1 2 3 4 5
14. Nociones sobre las características psicológicas del alumnado.	1 2 3 4 5

LAS EXPECTATIVAS DEPOSITADAS EN EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR LOS FUTUROS  
DOCENTES DURANTE SU FORMACIÓN INICIAL

Para <b>ser docente</b> usted considera que:	
15. Hay que nacer, es decir hay quienes poseen una serie de características que facilitan la labor.	1 2 3 4 5
16. No hay que nacer, sino que hay que formarse y actualizarse.	1 2 3 4 5
17. Existe una conjunción de los dos factores anteriormente citados.	1 2 3 4 5
18. Además de instruir hay que educar al alumnado.	1 2 3 4 5
¿Qué <b>importancia</b> cree que tienen los siguientes aspectos para ser un buen docente?:	
19. Ser un buen comunicador.	1 2 3 4 5
20. Mantener adecuadas relaciones interpersonales con el alumnado.	1 2 3 4 5
21. Ser competente en la materia que se imparte.	1 2 3 4 5
22. Ser un buen tutor.	1 2 3 4 5
23. Mantener curiosidad intelectual.	1 2 3 4 5
24. Mantener motivación por la docencia.	1 2 3 4 5
25. Ser paciente, flexible y tolerante.	1 2 3 4 5
26. Ser capaz de motivar y despertar el interés en el alumnado.	1 2 3 4 5
En relación con el <b>dominio de la lengua española</b> como docente piensa que:	
27. Es necesaria una expresión oral clara y fluida.	1 2 3 4 5
28. Es precisa una expresión escrita correcta.	1 2 3 4 5
29. Es muy importante poseer capacidad de síntesis.	1 2 3 4 5
30. Es imprescindible dominar las reglas ortográficas.	1 2 3 4 5
31. Es preciso el conocimiento de la gramática española.	1 2 3 4 5
En relación de la inclusión de un <b>idioma extranjero</b> como <b>requisito obligado de acceso</b> al Máster:	
32. Lo considera imprescindible para ser docente de Educación Secundaria.	1 2 3 4 5
33. Cree que acreditar un nivel de idioma es un criterio que dificulta el acceso al Máster.	1 2 3 4 5
34. Debería ser imprescindible hablar y escribir otro idioma europeo para cursar el Máster.	1 2 3 4 5
35. Debería existir la posibilidad de cursar un idioma extranjero a lo largo del desarrollo del Máster y poder examinarse de la prueba de nivel a final del mismo.	1 2 3 4 5
Durante su <b>periodo de prácticas</b> en los centros en el Máster, ¿qué tipo de actividades preferiría desarrollar?:	
36. Impartir clases.	1 2 3 4 5
37. Desarrollar actividades de participación en el aula con el alumnado.	1 2 3 4 5

38. Programar y planificar tareas.	1 2 3 4 5
39. Realizar actividades lúdico-recreativas fuera del centro escolar.	1 2 3 4 5
40. Relacionarse profesionalmente con otros docentes del centro de prácticas.	1 2 3 4 5
41. Conocer la organización y el funcionamiento del centro.	1 2 3 4 5
42. Poder realizar las prácticas en otros países.	1 2 3 4 5
En qué medida cree que les <b>serán útiles</b> como futuros docentes las distintas materias del Máster:	
43. Procesos y Contextos Educativos.	1 2 3 4 5
46. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.	1 2 3 4 5
47. Sociedad, Familia y Educación.	1 2 3 4 5
46. Complementos para la formación disciplinar.	1 2 3 4 5
47. Aprendizaje y enseñanza de la disciplina I y II.	1 2 3 4 5
48. Innovación docente e iniciación a la investigación.	1 2 3 4 5
49. Prácticas en centros docentes.	1 2 3 4 5
50. Trabajo Fin de Máster.	1 2 3 4 5
<b>51. De manera global, en qué medida se están cubriendo las expectativas depositadas en el Máster</b>	1 2 3 4 5

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

ARTÍCULO ORIGINAL

# Condición física relacionada con la salud y hábitos de alimentación en niños y adolescentes: propuesta de addendum al informe de salud escolar

Magdalena Cuenca-García<sup>1</sup>

David Jiménez-Pavón<sup>1,2</sup>

Vanesa España-Romero<sup>1,3</sup>

Enrique G Artero<sup>1</sup>

Jose Castro-Piñero<sup>4</sup>

Francisco B. Ortega<sup>1,5</sup>

Jonatan R. Ruiz<sup>5,6</sup>

Manuel J. Castillo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Fisiología, Facultad de Medicina, Universidad de Granada, España

<sup>2</sup>Departamento de Educación Física, Escuela Universitaria de Magisterio “Sagrado Corazón”, Universidad de Córdoba, España

<sup>3</sup>Department of Exercise Science, Arnold School of Public Health, University of South Carolina, Columbia, SC, USA

<sup>4</sup>Departamento de Educación Física, Universidad de Cádiz, España

<sup>5</sup>Unit for Preventive Nutrition, Department of Biosciences and Nutrition, Karolinska Institutet, Huddinge, Sweden

<sup>6</sup>Departamento de Educación Física y Deporte, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Granada, España

**RESUMEN. Objetivo:** Aplicar, en el ámbito escolar, la batería de test ALPHA-fitness (desarrollada y estandarizada en el proyecto europeo: ALPHA-Assessing Levels of Physical Activity and Fitness) para evaluar la condición física, complementándola con un estudio de hábitos alimentarios y, así, estudiar su viabilidad en el contexto escolar. En base a ello, diseñar y proponer un addendum al Informe de Salud Escolar. **Método:** Los profesores de Educación Física, de forma autónoma y previamente instruidos, evaluaron a 138 alumnos (6-18 años). **Resultados y conclusión:** La medida de la condición física relacionada con la salud y los hábitos alimentarios es factible de ser evaluada en el ámbito escolar e incorporada al Informe de Salud Escolar. Esta información es relevante para la salud basándose en la reciente evidencia científica.

**PALABRAS CLAVE.** Condición física, Patrones de alimentación, Informe de Salud Escolar

## Health-related fitness and eating habits in children and adolescents: proposal for an addendum to the report of school health

**ABSTRACT.** **Aim:** To conduct the ALPHA-fitness test battery (developed and standardized in the European project: ALPHA-Assessing Levels of Physical Activity and Fitness) in the school setting, as a complementary tool to the study of eating habits, and to study its feasibility. We also aimed to design and propose an addendum to the Report of School Health. **Method:** The teacher of Physical Education assessed a total of 138 students (age: 6-18 years) in the school setting. **Results and conclusion:** The assessment of health-related physical fitness and eating habits is feasible in the school setting and can be easily included into Report of School Health. This finding is relevant to health based on previous scientific evidence.

**KEY WORDS.** Physical Fitness, Eating patterns, Report of School Health

---

Fecha de recepción: 16/2/2011 · Fecha de aceptación: 30/9/2011  
Dirección de contacto:  
M<sup>a</sup> Magdalena Cuenca García  
mmcuenca@ugr.es  
Departamento de Fisiología, Facultad de Medicina. Universidad de Granada  
Avd. Madrid s/n. CP: 18012, Granada.  
Teléfono: +34 958 243540  
Fax: + 34 958 249015

### 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de patrones de conducta no saludables entre los más jóvenes está aumentando (Fernández-San Juan, 2006). Los avances tecnológicos fomentan un estilo de vida más sedentario y, por otro lado, la amplia y variada oferta alimentaria expone a los jóvenes consumidores hacia hábitos nutricionales inadecuados. El creciente incremento del sobrepeso en los jóvenes españoles está despertando gran interés en el ámbito de la investigación para la salud. España ha participado en diversos proyectos de gran envergadura, nacionales e internacionales, encaminados a evaluar tanto en niños (e.j.: enKid (Serra-Majem et al., 2003) o IDEFICS (Ahrens et al., 2006)) como en adolescentes (e.j.: enKid, AVENA (Gonzalez-Gross et al., 2003) o HELENA (Moreno et al., 2008)), el estado de salud, los hábitos de comportamiento, el nivel de actividad física y condición física, los patrones de alimentación y la situación metabólico-nutricional, entre otros. Además de la importante labor desempeñada con la Estrategia NAOS, desarrollada por el Ministerio de Sanidad Español (Ballesteros Arribas, Dal-Re Saavedra, Pérez-Farinós y Villar Villalba, 2007).

La infancia y la adolescencia constituyen etapas claves en la adquisición de estilos de vida. Una vida físicamente activa, en la que el sujeto pueda adquirir un nivel de condición física adecuado, y unos hábitos alimentarios saludables, son importantes determinantes de salud presente y futura (Ortega, Ruiz, Castillo y Sjostrom, 2008; Ruiz et al., 2009; WHO, 2003). Evaluar ambos parámetros desde edades tempranas puede ayudar a encauzar a los jóvenes hacia hábitos de vida saludables. En este sentido, los centros educativos pueden ayudar a desarrollar una labor esencial evaluando sistemáticamente a sus alumnos y obteniendo informes acerca del estado de salud, a lo largo del extenso periodo de escolarización. En esta línea, España-Romero et al. (2010) han comprobado la fiabilidad, viabilidad y seguridad de una batería de tests de condición física relacionada con la salud (ALPHA-fitness test battery), cuando ésta es aplicada por el docente de E.F. en los centros educativos. El citado estudio supone un paso importante, ya que tradicionalmente han sido evaluadores experimentados los encargados de desarrollar estas competencias.

Un control periódico del nivel de condición física relacionada con la salud y los hábitos alimentarios puede representar una estrategia eficaz de cara a diseñar programas de intervención sobre estilos de vida saludables en los jóvenes y detectar futuros problemas de salud. Dado que el docente de E.F. está capacitado para desarrollar estas evaluaciones (España-Romero et al., 2010), el siguiente paso es facilitarle información que aborde la interpretación de los resultados de forma fácil y sencilla, así como su

relación con el estado de salud (Ortega et al., 2008). Para ello, en la bibliografía encontramos diversas fórmulas validadas en niños y adolescentes mediante las cuales obtener parámetros como índice de masa corporal (IMC) (Cole, Bellizzi, Flegal y Dietz, 2000), porcentaje de grasa corporal (GC) (Rodríguez et al., 2005) o consumo máximo de oxígeno (VO<sub>2</sub>máx.) (Leger, Mercier, Gadoury y Lambert, 1988), entre otros. Además, disponemos de valores de referencia recientes en jóvenes españoles (Castro-Pinero et al., 2009; Castro-Piñero et al., en prensa; Moreno et al., 2006; Moreno et al., 2007; Ortega et al., 2005) donde se utilizaron los mismos tests que aquí se proponen. Ambos planteamientos, valoración e interpretación, son herramientas útiles y objetivas para determinar el estado de salud de la persona. Estos informes pueden ayudar a profesionales sanitarios, padres y educadores a prevenir e incluso detectar futuras patologías, lo que supone una contribución al intento de reducir el riesgo de enfermedades crónicas, con la consecuente repercusión sobre el gasto público sanitario asociado a un estilo de vida sedentario y hábitos de alimentación inadecuados.

Los objetivos de la presente investigación han sido: a) Aplicar, en el ámbito escolar y de una manera práctica, la batería de test ALPHA (ALPHA-fitness test battery), desarrollada y estandarizada en el marco del proyecto europeo ALPHA-Assessing Levels of Physical Activity and Fitness); b) complementar esta evaluación con un estudio sencillo de hábitos alimentarios; c) establecer la forma de aplicación práctica; d) basándose en los resultados obtenidos, diseñar y proponer un addendum al informe de salud escolar.

## 2. MÉTODO

### 2.1. El proyecto ALPHA

La presente investigación forma parte del Proyecto ALPHA (Assesing Levels of Physical Activity and Fitness) ([www.thealphaproject.eu](http://www.thealphaproject.eu)), cuya metodología completa ha sido publicada con anterioridad (Meusel et al., 2007). Se trata de un estudio multicéntrico que ha proporcionado una serie de instrumentos para evaluar los niveles de actividad física y de condición física de forma comparable en los países miembros de la Unión Europea (Ruiz et al., 2010). Los resultados de

condición física analizados en este trabajo son de carácter descriptivo y, de forma paralela, se registró la frecuencia de consumo de alimentos.

### 2.2. Sujetos y diseño experimental

El estudio se realizó en condiciones de trabajo ordinario y contando con los propios docentes de E.F. de los centros implicados, de forma autónoma en las condiciones en que lo harían habitualmente. Previamente recibieron una sesión instructiva de 2-3 horas de duración por parte de evaluadores experimentados y dispusieron de un manual de evaluación específico. Se estudió una muestra de 58 niños (entre 6 y 11,9 años) y 80 adolescentes (entre 12 y 18 años) de la provincia de Granada. Capacidad aeróbica, fuerza muscular y composición corporal fueron los componentes de condición física relacionada con la salud evaluados mediante la batería de tests propuesta en el estudio ALPHA. Los hábitos de alimentación fueron analizados en una sub-muestra de 33 niños (entre 8 y 11,9 años) y 40 adolescentes (entre 12 y 18 años), mediante un Cuestionario de Frecuencia de Consumo de Alimentos (CFCA) (Gonzalez-Gross et al., 2003), simplificado y adaptado *ad hoc*.

Docentes de la especialidad de E.F., padres y alumnos fueron informados de la finalidad del estudio y se contó con su consentimiento expreso.

### 2.3. Condición física relacionada con la salud

La recogida de datos fue supervisada de manera externa y sin intervenir por dos evaluadoras. Los test seleccionados proporcionan una medida objetiva de la condición física (Ortega et al., 2008) y tiene una relación directa con la salud, según directrices del American College of Sport Medicine (Armstrong, Whaley, Brubaker y Otto, 2005). A su vez, la justificación científica en la que se ha basado la selección de estos tests se ha llevado a cabo a través de pruebas de validez, fiabilidad y capacidad para predecir el estado de salud presente y futuro previamente publicadas (Ruiz et al., 2010).

#### 2.3.1. Capacidad aeróbica

*Test de Course-Navette o test de 20 metros de ida y vuelta.* Esta prueba evalúa la capacidad aeróbica máxima a través de un test de campo

indirecto e incremental de ida y vuelta en una distancia de 20 metros hasta el agotamiento. El ritmo del test es marcado por una señal acústica, con una velocidad inicial de 8,5 km/h, incrementándose en 0,5 km/h cada minuto (1 minuto equivale a 1 palier). Mediante el resultado en este test se puede determinar el  $VO_2$ máx., variable fisiológica que mejor define la capacidad aeróbica. La fiabilidad y validez de este test para predecir el  $VO_2$ máx. en niños y adolescentes ha sido demostrada (Castro-Pinero et al., 2010; Liu, Plowman y Looney, 1992). Para calcular el  $VO_2$ máx. a partir del resultado obtenido en el Course-Navette es suficiente con introducir la edad (E) y la velocidad final ( $V=8+0,5 \times$  último palier completado) en la siguiente fórmula (Leger et al., 1988):

$$VO_2 \text{ máx.} = 31,025 + 3,238V - 3,248E + 0,1536VE$$

### 2.3.2. Fuerza muscular del tren superior

*Test de dinamometría manual.* Esta prueba evalúa la fuerza máxima isométrica de prensión manual, utilizando para ello un dinamómetro digital Takei TTK5101 (rango de 5 a 100 kg; precisión de 0,1 kg). El participante debe aplicar la máxima prensión manual en dos intentos alternativos con cada mano en una posición estandarizada, de pie, con los brazos paralelos al cuerpo y sin contacto alguno con el dinamómetro salvo la mano que está siendo evaluada. El resultado final es consecuencia de la media de los dos intentos de cada mano y la suma de ambas medias. Es preciso graduar el agarre del dinamómetro al tamaño de la mano de cada participante. Para ello existen ecuaciones específicas tanto en niños (España-Romero et al., 2008) como en adolescentes (Ruiz et al., 2006). Tan sólo se necesita medir la longitud de la mano desde el meñique al pulgar e introducir la medida obtenida (X) en una de las siguientes fórmulas, en función de la edad y el género del participante, obteniéndose finalmente la longitud idónea del agarre (Y):

Niños: Chicos:  $Y = X/4 + 0,44$  Chicas:  $Y = 0,3X - 0,52$

Adolescentes: Chicos:  $Y = X/7,2 + 3,1$  Chicas:  $Y = X/4 + 1,1$

### 2.3.3. Fuerza muscular del tren inferior

*Test de salto horizontal sin impulso.* Esta prueba evalúa la fuerza explosiva del tren inferior mediante la máxima distancia alcanzada en dos intentos, tomando como referencia el talón más atrasado. Tan sólo precisa una cinta métrica y una superficie no resbaladiza sobre la que realizar el test.

### 2.3.4. Composición corporal

La inclusión de la composición corporal como un componente de salud relacionada con la condición física sigue los principios establecidos por el American College of Sport Medicine (Amstrong et al., 2005). Las mediciones antropométricas se realizaron de acuerdo con el manual de referencia de estandarización de Lohman et al. (1988).

Para determinar la composición corporal se midieron (dos veces, no inmediatamente consecutivas) los siguientes parámetros: peso, talla, pliegues tricípital y subescapular, y perímetro de cintura. A continuación se calculó la media para cada uno de los parámetros medidos. Estos datos permiten determinar índices antropométricos tales como, el IMC ( $IMC = \text{Peso (kg)} / \text{Talla (m)}^2$ ) o el porcentaje de grasa corporal (GC) según diferentes ecuaciones en función de las medidas empleadas: pliegues cutáneos (tríceps y subescapular) o perímetro de cintura. Siguiendo las recomendaciones de validez publicadas en adolescentes (Rodríguez et al., 2005), nosotros hemos utilizado las ecuaciones de Slaughter et al. (1988) para determinar el porcentaje de GC. Los instrumentos de medida utilizados fueron: a) una báscula electrónica SECA 861 (rango de 0,05 a 130 kg; precisión de 0,05 kg), para el peso; b) un tallímetro telescópico SECA 225 incorporado en la báscula (rango de 60 a 200 cm; precisión de 1 mm), para la talla; c) un plicómetro modelo Holtain (rango de 0 a 40 mm; precisión de 0,2 mm), con una presión constante de 10 g/mm<sup>2</sup> en la superficie de contacto, para los pliegues cutáneos tricípital y subescapular; y d) una cinta no elástica Seca Tipo 200 (rango de 0 a 150 cm; precisión de 1 mm), para el perímetro de cintura.

Para medir el peso, basta con colocar al individuo sobre la báscula, sin ningún apoyo externo y en una posición centrada. La talla debe medirse teniendo en cuenta el plano de Frankfurt, consistente en colocar la cabeza de forma que la línea imaginaria que una el borde inferior de la órbita de los ojos y el superior del meato auditivo

externo sea horizontal; con los pies juntos, rodillas extendidas, talones, nalgas y espalda en contacto con la pieza vertical del aparato medidor. El pliegue tricaptal se encuentra en el punto medio entre el borde superior del acromion en su aspecto más lateral y el borde más próximo y lateral de la cabeza del radio, el panículo debe correr paralelo al eje longitudinal del brazo. El pliegue subescapular se localiza a 2 cm en una línea que corre hacia abajo en forma lateral desde el punto más inferior de la escápula, el panículo debe correr paralelo al eje oblicuo (45°) de la escápula. Por último, para medir el perímetro de cintura se requiere colocar al individuo en una posición erguida, con brazos en posición relajada y abducida. La medida debe ser tomada en el nivel más estrecho, al final de una espiración normal y sin presionar la piel.

#### 2.4. Hábitos alimentarios

El CFCA es un modelo de encuesta que registra la frecuencia media de consumo de alimentos por un tiempo determinado y su validez ha sido publicada con anterioridad (Martin-Moreno et al., 1993). En el presente estudio se eligió un CFCA previamente utilizado en el estudio AVENA (Alimentación y Valoración del Estado Nutricional de los Adolescentes Españoles) (Gonzalez-Gross et al., 2003). La simplificación consistió en seleccionar la parte del cuestionario que registra el consumo medio de alimentos durante el año y descartar la sección de preguntas cualitativas. Se seleccionaron 18 ítems, siendo el criterio de dicha selección la relación de cada uno de ellos con un determinado alimento o un grupo de alimentos con similar composición, basándose en la pirámide nutricional propuesta en la Guía de alimentación saludable de la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (SENC) (2004). La formulación de la pregunta y las posibles respuestas siguieron la estructura del cuestionario original resultando en una versión simplificada de éste. Frutas, verduras, legumbres, cereales, dulces, aceite de oliva, otros ácidos grasos, salsas, bebidas carbonatadas, bebidas no carbonatadas, agua, lácteos, huevos, carnes magras, carnes grasas, embutidos, pescado y misceláneas fueron los ítems registrados. Nueve fueron las diferentes opciones de respuesta: Nunca/casi nunca; 1-3 veces al mes; 1, 2-4, 5-6 veces a la semana y 1, 2-3, 4-6, +6 veces al día. Durante dicha administración estuvo presente el docente de E.F. y se permitió resolver cualquier pregunta.

#### 2.5. Análisis estadístico

Los resultados desprendidos de la valoración de la condición física relacionada con la salud (media  $\pm$  DT) siguen una distribución normal. La comparación de medias en los diferentes grupos de estudio (sexo y grupos de edad, niños y adolescentes) se llevó a cabo mediante la prueba estadística T-Student para muestras independientes. En la segunda fase del análisis, la muestra fue clasificada en normopeso y sobrepeso (incluido obesidad), de acuerdo con los puntos de corte para el IMC propuestos en la bibliografía (Cole, Bellizzi, Flegal y Dietz, 2000). Se utilizó una escala tipo Likert (muy baja ( $X < P_{20}$ ), baja ( $P_{20} \leq X < P_{50}$ ), normal ( $P_{50} \leq X < P_{80}$ ) o buena ( $X \geq P_{80}$ )) para interpretar el nivel de capacidad aeróbica y fuerza muscular de los participantes, basándose en los valores de referencia normales en niños y adolescentes españoles (Castro-Pinero et al., 2009; Castro-Piñero et al., en prensa; Ortega et al., 2005). En ambos casos, se consideró el género y la edad de los participantes. El índice de riesgo cardiovascular (CV) se estableció de acuerdo a la propuesta del Grupo FITNESSGRAM del Cooper Institute (2007), validada en niños y adolescentes (Lobelo, Pate, Dowda, Liese y Ruiz, 2009). El umbral de riesgo CV para los chicos se corresponde a un  $VO_2$ máx. de 42 ml/kg/min y para las chicas de 14 años en adelante a un  $VO_2$ máx. de 35 ml/kg/min, mientras que para aquéllas con 13, 12, 11 y 10 años se corresponde con un  $VO_2$ máx. de 36, 37, 38 y 39 ml/kg/min, respectivamente.

Los datos desprendidos del CFCA fueron re-categorizados en dos niveles: consumo adecuado frente a consumo no adecuado, basándose en las ingestas recomendadas (IR) por la SENC (2004). En el siguiente paso, el análisis inferencial, destinado a detectar diferencias entre grupos, se empleó la prueba de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ). El análisis estadístico de los datos fue efectuado con el programa SPSS v. 15,0 para Windows XP (SPSS Inc. Chicago II. USA). El nivel de significación se fijó en 0,05.

### 3. RESULTADOS

La operativa resultó de fácil aplicación siendo bien aceptada y desarrollada por todas las partes implicadas. No se registró incidencia digna de interés y todo el desarrollo de las pruebas se

produjo dentro del tiempo esperado que era el correspondiente a la clase de E.F.. La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos en la evaluación de la condición física relacionada con la salud. Además se presentan otros parámetros calculados a partir de los mismos: IMC, porcentaje de GC y riesgos CV futuro. Los datos se presentan diferenciando entre grupos de edad y sexo. No se observaron diferencias significativas entre sexos para el grupo de los niños en ninguna de las medidas analizadas, con excepción del VO<sub>2</sub>máx., siendo éste mayor en los chicos. Entre los adolescentes, chicos y chicas mostraron

diferencias significativas en todas las medidas antropométricas excepto en el IMC. Las chicas obtuvieron mayores resultados en pliegues, perímetro de cintura y porcentaje de GC. Los resultados en los tests Course-Navette, dinamometría manual y salto horizontal sin impulso fueron significativamente mayores en chicos. La prevalencia de sobrepeso observada fue mayor en niños que en adolescentes (37,5% vs. 30,3%). El riesgo CV futuro según la capacidad aeróbica actual de los participantes, no supera el 4% y 14 % en niños y adolescentes, respectivamente.

	Niños (n=58)			Adolescentes (n=80)		
	Todos	Chicos	Chicas	Todos	Chicos	Chicas
Peso (kg)	37 ± 10,4	36,4 ± 10,7	37,4 ± 10,2	57,9 ± 12,2	61,1 ± 14,6	54,9 ± 14,6*
Talla (cm)	138,9 ± 12,6	138 ± 12	140 ± 13	163,6 ± 8,4	168 ± 8	160 ± 7 *
Pliegue tríceps (mm)	17,3 ± 7,2	16,8 ± 8,2	17,6 ± 6,4	18,7 ± 9,2	14,9 ± 9,1	22 ± 8,1 *
Pliegue subescapular (mm)	11 ± 5,2	10,6 ± 5,2	11,4 ± 5,2	13,2 ± 6,6	11,5 ± 6,8	14,7 ± 6,2 *
Perímetro de la cintura (cm)	60,9 ± 7,4	61,5 ± 8,1	60,5 ± 7	70,5 ± 7,7	65,4 ± 14	67,8 ± 5,6 *
Índice de masa corporal (kg/m <sup>2</sup> )	18,8 ± 2,9	18,7 ± 2,9	19 ± 3	21,6 ± 3,9	21,6 ± 4,5	21,5 ± 3,5
Normopeso (%)	<b>62,5</b>	<b>65,4</b>	<b>60</b>	<b>69,7</b>	<b>68,6</b>	<b>70,7</b>
Sobrepeso (%) <sup>1</sup>	<b>37,5</b>	<b>34,6</b>	<b>40</b>	<b>30,3</b>	<b>31,4</b>	<b>29,3</b>
Grasa corporal (%) <sup>2</sup>	24,4 ± 8,6	24,2 ± 9,8	24,5 ± 6,7	25,6 ± 10,5	21,8 ± 12	29,1 ± 7,5 *
Dinamometría manual (kg) <sup>3</sup>	26,9 ± 8,3	26,6 ± 7,5	27,1 ± 9	56,1 ± 14,4	65,4 ± 14	48,1 ± 8,9 *
Salto horizontal (cm)	119,9 ± 25,7	126 ± 26	115 ± 25	160,3 ± 33,3	185 ± 26	139 ± 22 *
Course-Navette (palier)	3,5 ± 1,9	4 ± 2	3 ± 2	5,5 ± 2,2	7 ± 1	4 ± 2 *
VO <sub>2</sub> max. (ml/kg/min) <sup>4</sup>	46,6 ± 3,6	47,7 ± 3,5	45,6 ± 3,5*	43,4 ± 5,9	47,4 ± 4,8	39,9 ± 4,2 *
Con riesgo CV futuro (%) <sup>5</sup>	<b>4</b>			<b>14</b>		
Sin riesgo CV futuro (%) <sup>5</sup>	<b>96</b>			<b>86</b>		

Datos expresados en media ± DT y % (en negrita). \*P≤0,05 (t-student) entre sexos. CV: cardiovascular

<sup>1</sup>Según criterios tomados de Cole et al. (2000). <sup>2</sup>Según ecuación de Slaughter et al. (1988)

<sup>3</sup>Suma de ambas manos. <sup>4</sup>Consumo máximo de oxígeno según la fórmula de Leger et al. (1988)

<sup>5</sup>Riesgo CV asociado a la capacidad aeróbica según criterios del Grupo FITNESSGRAM del Cooper Institute (2007)

Tabla 1. Resultados de la condición física relacionada con la salud en niños (rango de edad 6-11,9 años) y adolescentes (rango de edad: 12-18 años)

En la Figura 1, cada participante fue clasificado en muy baja, baja, normal y buena condición, según sexo y edad tomando como referencia los percentiles descritos por Castro-Piñero et al. (2009, en prensa) en niños y Ortega et al. (2005) en adolescentes. Los resultados obtenidos en los tests Course-Navette, dinamometría manual y salto de longitud sin impulso, desvelan que la capacidad aeróbica del 51% de los participantes evaluados se encuentra

igual o por encima del percentil 50, lo que es en la práctica equivalente a que sea igual o por encima de la media si comparamos con los datos obtenidos en otros participantes españoles de su mismo sexo y edad. Respecto a la fuerza máxima de prensión manual y a la fuerza explosiva de piernas, el 40% y 54% de los participantes, respectivamente, también se sitúa en el mismo nivel o por encima de la media de la muestra de referencia.

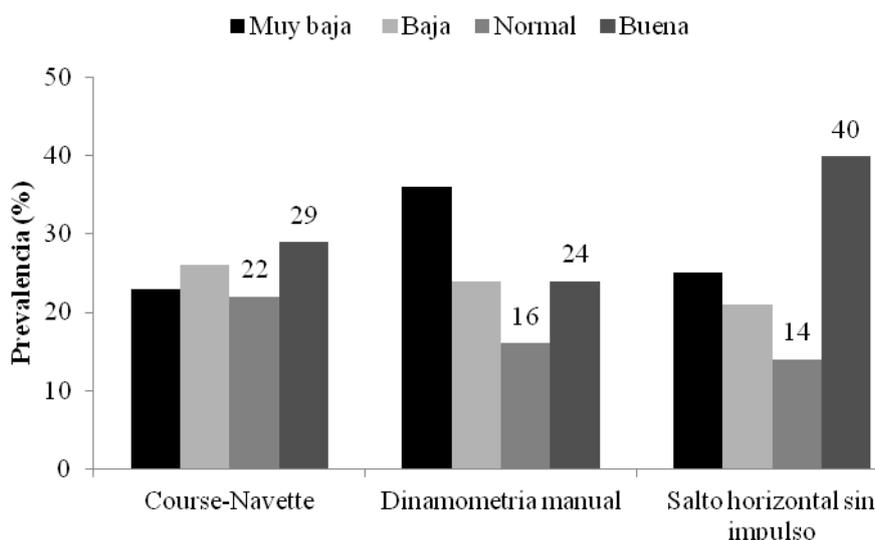


Figura 1. Estimación del nivel alcanzado para los tests: Course-Navette, dinamometría manual y salto horizontal sin impulso, según percentiles de referencia (Castro-Piñero et al., 2009; Castro-Piñero et al., In press; Ortega et al., 2005). Condición muy baja ( $X < P_{20}$ ), baja ( $P_{20} \leq X < P_{50}$ ), normal ( $P_{50} \leq X < P_{80}$ ) o buena ( $X \geq P_{80}$ )

Las Tablas 2 y 3 y la Figura 2 muestran información sobre el estudio de la frecuencia de consumo de alimentos y el cumplimiento con las IR según la SENC de la muestra de estudio. Los grupos de alimentos registrados, así como los alimentos que conforman cada uno de ellos, pueden observarse en la Tabla 2. Además, se presenta la IR para cada uno de los grupos de alimentos, según las indicaciones de la SENC (2004). Basándose en estas recomendaciones, en la Tabla 3 se estudia la proporción de la muestra que cumple con las IR. Existe una tendencia general a no cumplir con la IR en la mayoría de los grupos de alimentos estudiados. Destacamos la notable inclinación hacia un patrón inadecuado para determinados grupos de alimentos, entre ellos: frutas (73%), verduras (95%), legumbres (92%), bebidas carbonatadas (70%), huevos

(78%) y embutidos (82%). En niños, se mantiene dicho patrón, aunque con porcentajes algo más bajos que los anteriores (70%, 88%, 61%, 46%, 73% y 79%, respectivamente). En la misma línea, esta prevalencia es aún mayor entre adolescentes: verduras (100%), legumbres (95%) o bebidas carbonatadas (78%). El 55% de los adolescentes consume dulces más de 2 veces en semana frente al 27% de los niños. El consumo inadecuado de productos precocinados (misceláneas) es mayor entre los niños que entre los adolescentes (36% vs. 18%). En contraposición, observamos un consumo adecuado de pescado en el 63% de los adolescentes y el 79% de los niños, o carne magra en el 88% de los adolescentes y el 78% niños.

Grupos de alimentos	Alimentos	IR SENC
Frutas	Frutas	3 r/d
Vegetales	Verduras y hortalizas, incluidas patatas	2r/d
Legumbres	Lentejas, alubias, garbanzos, guisantes...	2-4 r/s
Cereales	Pan blanco/integra, cereales de desayuno, cereales integrales, pasta, arroz, cuscús, pizza...	4-6 r/d
Dulces	Chocolate, magdalenas, galletas, pastel, donut, bollo crema, bollo chocolate...	≤ 2 r/s*
Aceite de oliva	Aceites de oliva	3-5 r/d
Otros ácidos grasos	Margarina, mantequilla y otros aceite vegetales	≤ 2 r/s*
Salsas	Mayonesa, ketchup, tomate frito y otras salsas	≤ 2 r/s*
Agua	Agua	4-8 r/d
Bebidas carbonatadas	Light y azucaradas	≤ 1 r/s*
Bebidas no carbonatadas	Bebidas isotónicas y zumos	≤ 1 r/s*
Lácteos	Leche, yogurt, queso, helado...	2-4 r/d
Huevos	Huevos	3-4 r/s
Carnes magras	Carne de cerdo o ternera magra, pollo, pavo...	3-4 r/s
Carnes grasas	Carne de cerdo o ternera grasa, hamburguesa, tocino, bacón, panceta, chorizo, morcilla...	≤ 2 r/s*
Embutidos	Salchichón, chorizo, mortadela, jamón york, jamón serrano...	≤ 1 r/s*
Pescado	Pescado blanco y azul	3-4 r/s
Miscelánea	Patatas fritas, croquetas, empanadillas, pescado o carne empanado, churros, buchuelos...	≤ 2-3 r/s*

\* Se recomienda un consumo ocasional.

r/d: raciones al día.

r/s: raciones a la semana.

Tabla 2. Grupos de alimentos e Ingestas Recomendadas (IR) según Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (SENC)

	Todos (n=73)				Niños (n=33)				Adolescentes (n=40)			
	IR Adecuada		IR Inadecuada		IR Adecuada		IR Inadecuada		IR Adecuada		IR Inadecuada	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Fruta	27,4	(20)	72,6	(53)	30,3	(10)	69,7	(23)	25,0	(10)	75,0	(30)
Verduras	5,5	(4)	94,5	(69)	12,1	(4)	87,9	(29)	0	(0)	100	(40)
Legumbres	8,2	(6)	91,8	(67)	12,1	(4)	87,9	(29)	5,0	(2)	95,0	(38)
Cereales	52,1	(38)	47,9	(35)	48,5	(16)	51,5	(17)	55,0	(22)	45,0	(18)
Dulces	57,5	(42)	42,5	(31)	72,7	(24)	27,3	(9)	45,0	(18)	55,0	(22)
Aceite de oliva	46,6	(34)	53,4	(39)	57,6	(19)	42,4	(14)	37,5	(15)	62,5	(25)
Otros ácidos grasos	72,6	(53)	27,4	(20)	60,6	(20)	39,4	(13)	82,5	(33)	17,5	(7)
Salsas	64,4	(47)	35,6	(26)	72,7	(24)	27,3	(9)	57,5	(23)	42,5	(17)
Bebidas carbonatadas	30,1	(22)	69,9	(51)	39,4	(13)	60,6	(20)	22,5	(9)	77,5	(31)
Bebidas no carbonatadas	57,5	(42)	42,5	(31)	54,5	(18)	45,5	(15)	60,0	(24)	40,0	(16)
Agua	74,0	(54)	26,0	(19)	90,9	(30)	9,1	(3)	60,0	(24)	40,0	(16)
Lácteos	58,3	(42)	41,7	(30)	63,6	(21)	36,4	(12)	53,8	(21)	46,2	(18)
Huevos	23,3	(17)	76,7	(56)	27,3	(9)	72,7	(24)	20,0	(8)	80,0	(32)
Carne magra	83,3	(60)	16,7	(12)	78,1	(25)	21,9	(7)	87,5	(35)	12,5	(5)
Carne grasa	75,3	(55)	24,7	(18)	84,8	(28)	15,2	(5)	67,5	(27)	32,5	(13)
Embutido	17,8	(13)	82,2	(60)	21,2	(7)	78,8	(26)	15,0	(6)	85,0	(34)
Pescado	69,9	(51)	30,1	(22)	78,8	(26)	21,2	(7)	62,5	(25)	37,5	(15)
Miscelánea	74,0	(54)	26,0	(19)	63,6	(21)	36,4	(12)	82,5	(33)	17,5	(7)

Datos presentados para toda la muestra y segmentados por grupos de edad, niños (rango de edad 8-11,9 años) y adolescentes (rango de edad: 12-18 años).

Tabla 3. Porcentaje de individuos que cumplen con las recomendaciones de ingesta propuestas por la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (SENC)

En la Figura 2 se compara la adhesión a la IR adecuada en niños y adolescente. Los datos se presentan agrupados según: a) consumo diario, b) consumo semanal, c) consumo ocasional, y d)

bebidas. Se observa una significativa mayor adhesión al consumo adecuado de verduras, aceite de oliva, dulces y agua en los niños.

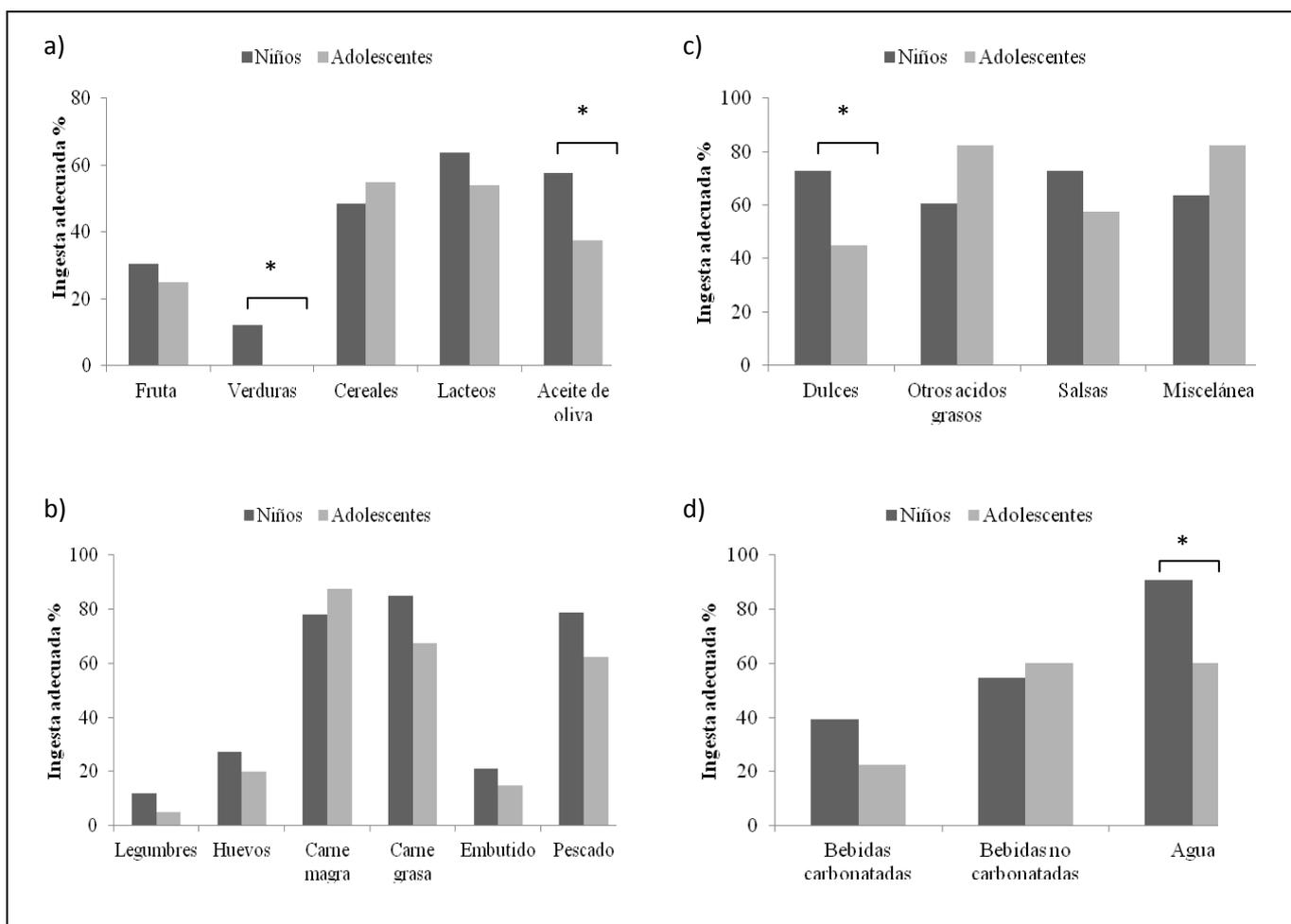


Figura 2. Comparación de la adhesión a las IR en los niños y adolescentes. a) Consumo diario, b) Consumo semanal, c) Consumo ocasional, y d) Bebidas. \* P<0,05

#### 4. DISCUSIÓN

El presente estudio muestra una aplicación en la práctica de una serie de pruebas diseñadas para evaluar en el medio escolar el nivel de condición física relacionada con la salud y unos determinados hábitos alimentarios saludables. La selección de los tests propuestos en este estudio se ha basado en criterios de validez (Castro-Piñero et al., 2010) y en la directa implicación que cualidades como la capacidad aeróbica y la fuerza muscular, o mantener un correcto IMC, ejercen sobre el estado de salud futuro (Ruiz et al., 2009). Se seleccionó el CFCA por ser una herramienta de fácil aplicación e interpretación por personal no experto (Martín-Moreno et al., 1993). Además, se presentan las fórmulas más apropiadas, según criterios de validez (Cole et al.,

2000; Leger et al., 1988; Liu et al., 1992; Rodríguez et al., 2005), para obtener parámetros como el IMC, el porcentaje de GC o el VO<sub>2</sub>máx., así como puntos de corte y valores de referencia (Castro-Piñero et al., 2009; Castro-Piñero et al., en prensa; Moreno et al., 2006; Moreno et al., 2007; Ortega et al., 2005). De forma que toda esta información puede ser de utilidad para interpretar los resultados de los tests y mejorar el “Informe de Salud Escolar”, (ver Anexo 1) con la intención de proponer a padres, profesionales sanitarios y docentes de la E.F. el seguimiento individualizado de los escolares a lo largo del periodo de escolarización.

La prevalencia de sobrepeso constatada en nuestro estudio (37,5% en niños y 30,3% en adolescentes) coincide con otros estudios previos en niños y adolescentes españoles (Moreno et al.,

2005; Serra-Majem et al., 2003), por lo que se confirma la existencia del elevado índice de sobrepeso entre los más jóvenes. Los resultados obtenidos en los tests de condición física están en concordancia con los encontrados por Castro-Piñero et al. (en prensa). La comparación de los resultados obtenidos en los tests de condición física con otros valores de referencia en percentiles encontrados en la bibliografía (Castro-Piñero et al., 2009; Castro-Piñero et al., en prensa; Ortega et al., 2005) nos permite realizar una clasificación intuitiva del individuo, basándose en la siguiente escala: condición muy baja ( $X < P_{20}$ ), baja ( $P_{20} \leq X < P_{50}$ ), normal ( $P_{50} \leq X < P_{80}$ ) o buena ( $X \geq P_{80}$ ). Aproximadamente el 50% de los participantes estudiados poseen una capacidad aeróbica calificada como normal o buena, la misma calificación fue obtenida por el 40% de los participantes cuando se les evaluó la fuerza máxima de prensión manual, y el 54% en relación a la fuerza explosiva de piernas. El 86% de los adolescentes no presentan riesgo CV futuro, basándose en el cálculo del  $VO_{2\text{máx}}$  actual. Estos resultados están en concordancia con los encontrados por Ortega et al. (2005) en el estudio AVENA. Otras investigaciones en niños mostraron porcentajes superiores a los obtenidos en nuestro estudio (Mota, Flores, Flores, Ribeiro y Santos, 2006). Pero el objetivo último de este trabajo no ha sido exclusivamente el de comparar los resultados desprendidos de la muestra estudiada, sino que de forma global pretendía proporcionar las pautas para obtener un informe adecuado e individualizado con la intención de controlar y prevenir casos extremos, como pueden ser el bajo nivel de condición física u obesidad. De ahí la importancia dedicada a lo largo de este artículo al diseño de un addendum al informe escolar de salud física basándose en una correcta lectura y manipulación de los resultados (ver Anexo 1, a título de ejemplo).

En lo que se refiere a las pautas de alimentación, se aprecia una tendencia generalizada hacia conductas no saludables que sería aconsejable corregir, especialmente entre los adolescentes. Por ejemplo, la fruta y la verdura son alimentos que se deben consumir diariamente. A pesar de ello, tan sólo un 27% y 6% de los participantes, respectivamente, cumplen con las recomendaciones. O las legumbres, donde sólo el 8% las consume al menos 2 veces en semana. El consumo de bebidas con alto aporte calórico, como es el caso de las bebidas carbonatadas y otras bebidas azucaradas,

se considera elevado, ya que el 70% y 43% de los participantes, respectivamente, las consumen a diario. En la misma línea, un 43% de los participantes presenta un consumo excesivo de dulces. Como aspecto positivo, habría que destacar que el 70%, 83% y 75% de los participantes del estudio cumplen con la IR de pescado, carne magra y carne grasa, respectivamente. Nuestros resultados siguen la línea de otros estudios previos en escolares y universitarios (Bayona-Marzo et al., 2007; Gómez-Candela et al., 2007). En alumnos universitarios de Soria se observó un consumo adecuado para los grupos de alimentos como carne, pescado, leche y derivados en un alto porcentaje de los participantes; mientras que para el resto de los grupos de alimentos, pasta, pan y cereales, verduras y hortalizas, frutas, legumbres, y aceite de oliva, su consumo distó mucho de cumplir las recomendaciones (Bayona-Marzo et al., 2007).

Los diferentes ítems propuestos pueden ser analizados fácilmente por el docente de E.F. para clasificar a sus alumnos según su consumo, lo que le permitirá conocer la tendencia de los hábitos alimentarios y detectar conductas de alto riesgo. Ello sugiere que es de vital importancia facilitar a los propios escolares, padres y profesores una herramienta de eficiente aplicación y fácil interpretación, siendo el CFCA el método más fácil para tipificar el consumo habitual de alimentos (Martín-Moreno et al., 1993).

Una de las principales limitaciones de nuestro estudio ha sido el tamaño de la muestra referente a la evaluación nutricional. Además, determinados ítems del CFCA, aceite de oliva y otros ácidos grasos, no son correctamente interpretados por los participantes y no registran el consumo real de estos productos, ya que no son capaces de identificar el uso de estos alimentos en la elaboración de las principales comidas. Como fortaleza presente en nuestro estudio se encuentra la importante evidencia científica subyacente al mismo y que ha permitido aplicar una batería de pruebas perfectamente validada y estandarizada en particular en lo que se refiere al estudio de la condición física relacionada con la salud, así como la proposición de un addendum al Informe de Salud Escolar que puede ser una herramienta adecuada para conocer la situación de nuestros escolares y promover cambios en estilo de vida hacia hábitos más saludables.

## 5. CONCLUSIONES

Nuestro estudio muestra que la medida de la condición física relacionada con la salud y los hábitos alimentarios, es factible de ser evaluada en el ámbito escolar e incorporada al Informe de Salud Escolar. Esta información es relevante basándose en la reciente evidencia científica disponible. Por ello, establecer estos registros periódicamente puede ayudar a detectar a aquellos alumnos con un bajo nivel de condición física y/o problemas de sobrepeso. Nuestro objetivo a largo plazo, gracias a la implicación del docente de E.F., debería ser que los jóvenes alcancen la madurez siendo capaces de mantener hábitos de vida saludables que les hagan posible prevenir la enfermedad y mantenerse en un estado de salud óptimo.

## AGRADECIMIENTOS

Este estudio se ha desarrollado integrado en el proyecto de investigación ALPHA financiado por la Comisión de la Unión Europea, Dirección General de Sanidad y Consumo y Protección, en el marco del Programa de Salud Pública 2003-2008 (Ref: 2006120), por el Ministerio de Educación de España (EX-2008-0641; EX2009-0899; AP2004-2745; AP2005-4358; AP2008-03806), fondo FEDER (Acciones Complementarias DEP2007-29933-E), y el Ministerio de Ciencia y Tecnología (RYC-2010-05957).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahrens, W., Bammann, K., de Henauw, S., Halford, J., Palou, A., Pigeot, I., Siani, A. y Sjostrom, M. (2006). Understanding and preventing childhood obesity and related disorders--IDEFICS: a European multilevel epidemiological approach. *Nutr Metab Cardiovasc Dis*, 16 (4), 302-308.
- Amstrong, L. E., Whaley, M. H., Brubaker, P. H. y Otto, R. M. (2005). *American College of Sport Medicine. Guidelines for Exercise Testing and Prescription* (7 ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Ballesteros Arribas, J. M., Dal-Re Saavedra, M., Pérez-Farinós, N., y Villar Villalba, C. (2007). [The Spanish strategy for nutrition, physical activity and the prevention of obesity (NAOS Strategy)]. *Rev Esp Salud Publica*, 81 (5), 443-449.
- Bayona-Marzo, I., Navas-Cámara, F. J., Fernández de Santiago, F. J., Mingo-Gomez, T., de la Fuente-Sanz, M. A. y Cacho del Amo, A. (2007). [Eating habits in physical therapy students]. *Nutr Hosp*, 22 (5), 573-577.
- Castro-Piñero, J., Artero, E. G., España-Romero, V., Ortega, F. B., Sjostrom, M., Suni, J. y Ruiz, J. R. (2010). Criterion-related validity of field-based fitness tests in youth: a systematic review. *Br J Sports Med*, 44 (13), 934-943.
- Castro-Piñero, J., Gonzalez-Montesinos, J. L., Mora, J., Keating, X. D., Girela-Rejon, M. J., Sjostrom, M. y Ruiz, J. R. (2009). Percentile values for muscular strength field tests in children aged 6 to 17 years: influence of weight status. *J Strength Cond Res*, 23 (8), 2295-2310.
- Castro-Piñero, J., Mora, J., González-Montesinos, J. S., Ortega, F. B., Keating, X. D., Sjöström, M. y Ruiz, R. J. (en prensa). Percentile values for cardiorespiratory fitness running/walking field tests in children aged 6 to 17 years. *Nutr Hosp*.
- Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M. y Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *Bmj*, 320 (7244), 1240-1243.
- España-Romero, V., Artero, E. G., Jiménez-Pavón, D., Cuenca-García, M., Ortega, F. B., Castro-Piñero, J., Sjostrom, M., Castillo-Garzón, M. J. y Ruiz, J. R. (2010). Assessing health-related fitness tests in the school setting: reliability, feasibility and safety; the ALPHA Study. *Int J Sports Med*, 31 (7), 490-497.
- España-Romero, V., Artero, E. G., Santaliestra-Pasias, A. M., Gutierrez, A., Castillo, M. J. y Ruiz, J. R. (2008). Hand span influences optimal grip span in boys and girls aged 6 to 12 years. *J Hand Surg Am*, 33 (3), 378-384.
- Fernández-San Juan, P. M. (2006). Dietary habits and nutritional status of school aged children in Spain. *Nutr Hosp*, 21 (3), 374-378.
- FITNESSGRAM. (2007). *Test Administration Manual. The Cooper Intitute* (4rd ed.). Champaign (IL): Human Kinetics.
- Gómez-Candela, C., Lourenço-Nogueira, T., Loria-Kohen, V., Marín-Caro, M., Martínez-Álvarez, J. R., Pérez-Rodrigo, C., Polanco, I. y DNN, c. (2007). Análisis de las encuestas de hábitos alimentarios realizadas en población escolar durante la 4ª edición del Día Nacional de la Nutrición (DNN) 2005. *Nutr Clin Diet Hosp*, 24.
- González-Gross, M., Castillo, M. J., Moreno, L., Nova, E., González-Lamuno, D., Pérez-Llamas, F., Gutiérrez, A., Garaulet, M., Joyanes, M., Leiva, A. y Marcos, A. (2003). [Feeding and

- assessment of nutritional status of spanish adolescents (AVENA study). Evaluation of risks and interventional proposal. I.Methodology]. *Nutr Hosp*, 18 (1), 15-28.
- Leger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C. y Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *J Sports Sci*, 6 (2), 93-101.
- Liu, N. Y., Plowman, S. A., y Looney, M. A. (1992). The reliability and validity of the 20-meter shuttle test in American students 12 to 15 years old. *Res Q Exerc Sport*, 63 (4), 360-365.
- Lobelo, F., Pate, R. R., Dowda, M., Liese, A. D. y Ruiz, J. R. (2009). Validity of cardiorespiratory fitness criterion-referenced standards for adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, 41 (6), 1222-1229.
- Martín-Moreno, J. M., Boyle, P., Gorgojo, L., Maisonneuve, P., Fernández-Rodríguez, J. C., Salvini, S. y Willett, W. C. (1993). Development and validation of a food frequency questionnaire in Spain. *Int J Epidemiol*, 22, 512-519.
- Meusel, D., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Hagströmer, M., Bergman, P. y Sjöström, M. (2007). Assessing Levels of Physical Activity in the European Population – the ALPHA project. *Revista Española e Iberoamericana de la Medicina de la Educación Física y el Deporte*, 16 (1), 9-12.
- Moreno, L. A., González-Gross, M., Kersting, M., Molnar, D., de Henauw, S., Beghin, L., Sjoström, M., Hagstromer, M., Manios, Y., Gilbert, C. C., Ortega, F. B., Dallongeville, J., Arcella, D., Warnberg, J., Hallberg, M., Fredriksson, H., Maes, L., Widhalm, K., Kafatos, A. G. y Marcos, A. (2008). Assessing, understanding and modifying nutritional status, eating habits and physical activity in European adolescents: the HELENA (Healthy Lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence) Study. *Public Health Nutr*, 11 (3), 288-299.
- Moreno, L. A., Mesana, M. I., Fleta, J., Ruiz, J. R., Gonzalez-Gross, M., Sarria, A., Marcos, A. y Bueno, M. (2005). Overweight, obesity and body fat composition in spanish adolescents. The AVENA Study. *Ann Nutr Metab*, 49 (2), 71-76.
- Moreno, L. A., Mesana, M. I., González-Gross, M., Gil, C. M., Fleta, J., Warnberg, J., Ruiz, J. R., Sarria, A., Marcos, A. y Bueno, M. (2006). Anthropometric body fat composition reference values in Spanish adolescents. The AVENA Study. *Eur J Clin Nutr*, 60 (2), 191-196.
- Moreno, L. A., Mesana, M. I., González-Gross, M., Gil, C. M., Ortega, F. B., Fleta, J., Warnberg, J., León, J., Marcos, A. y Bueno, M. (2007). Body fat distribution reference standards in Spanish adolescents: the AVENA Study. *Int J Obes (Lond)*, 31 (12), 1798-1805.
- Mota, J., Flores, L., Flores, L., Ribeiro, J. C. y Santos, M. P. (2006). Relationship of single measures of cardiorespiratory fitness and obesity in young schoolchildren. *Am J Hum Biol*, 18 (3), 335-341.
- Ortega, F. B., Artero, E. G., Ruiz, J. R., Vicente-Rodríguez, G., Bergman, P., Hagstromer, M., Ottevaere, C., Nagy, E., Konsta, O., Rey-López, J. P., Polito, A., Dietrich, S., Plada, M., Beghin, L., Manios, Y., Sjoström, M. y Castillo, M. J. (2008). Reliability of health-related physical fitness tests in European adolescents. The HELENA Study. *Int J Obes (Lond)*, 32 Suppl 5, S49-57.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., Moreno, L. A., González-Gross, M., Warnberg, J. y Gutiérrez, A. (2005). [Low level of physical fitness in Spanish adolescents. Relevance for future cardiovascular health (AVENA study)]. *Rev Esp Cardiol*, 58 (8), 898-909.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J. y Sjoström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *Int J Obes (Lond)*, 32 (1), 1-11.
- Rodríguez, G., Moreno, L. A., Blay, M. G., Blay, V. A., Fleta, J., Sarria, A. y Bueno, M. (2005). Body fat measurement in adolescents: comparison of skinfold thickness equations with dual-energy X-ray absorptiometry. *Eur J Clin Nutr*, 59 (10), 1158-1166.
- Ruiz, J. R., Castro-Pinero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjoström, M., Suni, J. y Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: a systematic review. *Br J Sports Med*, 43 (12), 909-923.
- Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., España-Romero, V., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca, M. M., Jiménez-Pavon, D., Chillón, P., Girela-Rejón, M. J., Mora, J., Gutiérrez, A., Suni, J., Sjoström, M. y Castillo, M. J. (2010). Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. *Br J Sports Med*, 44 (14).
- Ruiz, J. R., España-Romero, V., Ortega, F. B., Sjoström, M., Castillo, M. J. y Gutiérrez, A. (2006). Hand span influences optimal grip span in male and female teenagers. *J Hand Surg Am*, 31 (8), 1367-1372.
- SENC (2004). *Guía de alimentación saludable. Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (SENC)*. Madrid: Everest.
- Serra-Majem, L., Ribas-Barba, L., Aranceta, J., Pérez-Rodrigo, C., Saavedra-Santana, P. y Pena-Quintana, L. (2003). [Childhood and adolescent

obesity in Spain. Results of the enKid study (1998-2000)]. *Med Clin (Barc)*, 121 (19), 725-732.

Slaughter, M. H., Lohman, T. G., Boileau, R. A., Horswill, C. A., Stillman, R. J., Van Loan, M. D. y Bembien, D. A. (1988). Skinfold equations for

estimation of body fatness in children and youth. *Hum Biol*, 60 (5), 709-723.

WHO. (2003). Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. *World Health Organ Tech Rep Ser*, 916, i-viii, 1-149.

## ANEXO 1



ugr | Universidad de Granada



### INFORME DE PRUEBAS

#### DATOS DEL PARTICIPANTE

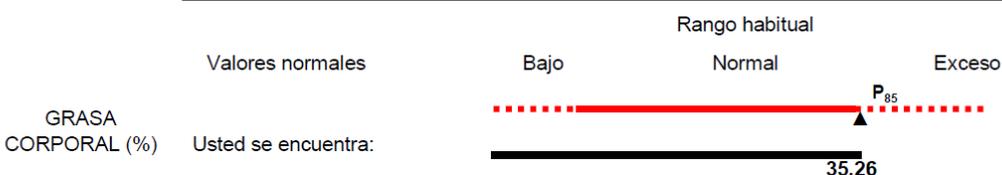
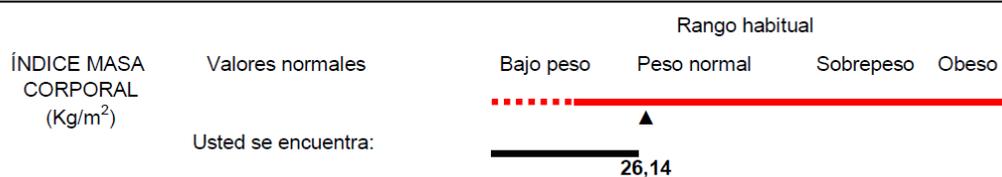
Nombre: Sexo: Mujer  
 Edad: 13 Talla (cm): 146,6 Peso (kg): 56,1

Fecha de las pruebas:

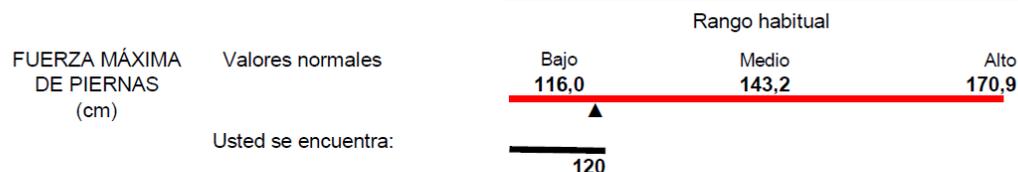
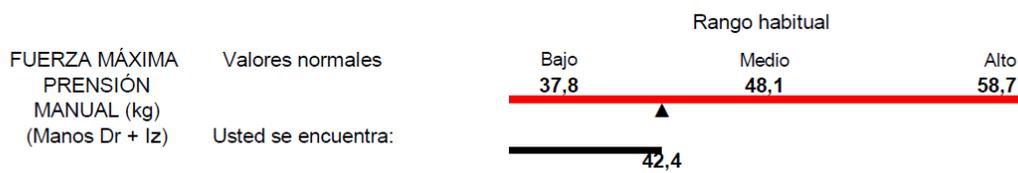
"Conocer tu nivel de condición física o forma física es importante, ya que estudios científicos han demostrado que una mejor condición física está asociada con un mejor estado de salud tanto en tu edad actual como cuando seas adulta/o."

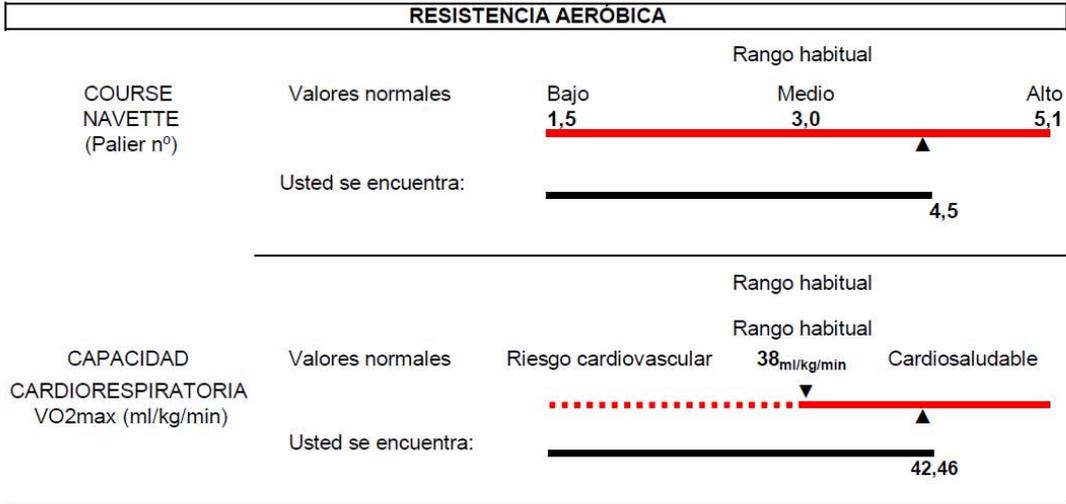
#### PRUEBAS REALIZADAS:

##### COMPOSICIÓN CORPORAL

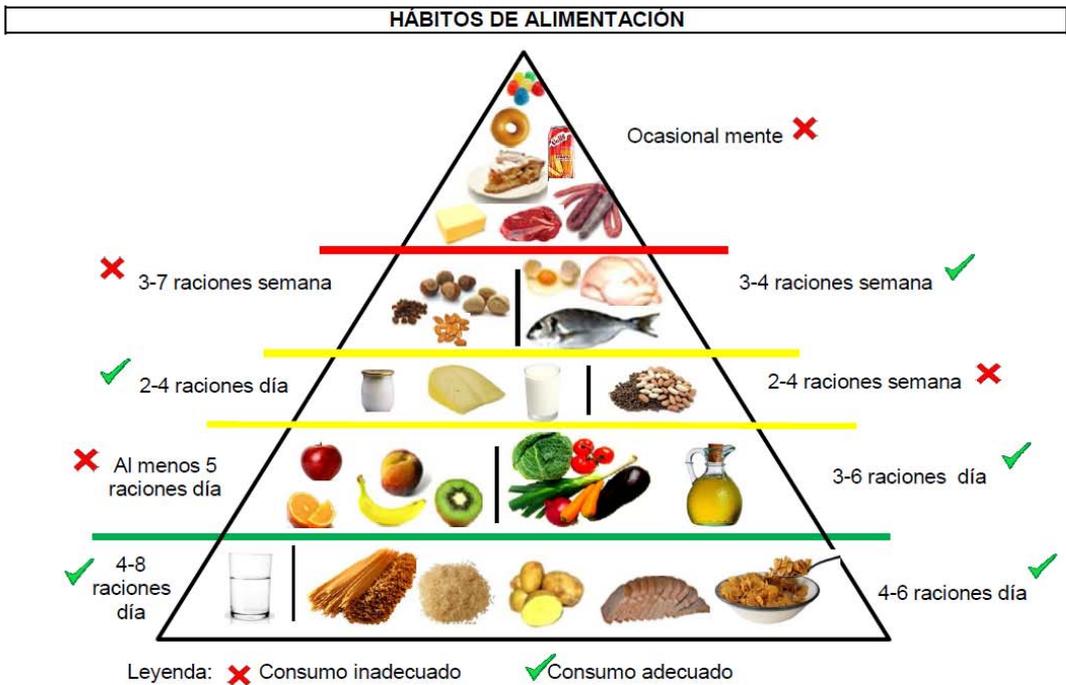


##### FUERZA MUSCULAR





Tu forma física general se localiza dentro del rango considerado como:



**Recomendación nutricional:** Tu consumo de alimentos poco saludables (cúspide de la pirámide) es elevado, no debes consumirlos mas de 2 veces a la semana. Debes consumir más frutas y verduras, así como frutos secos y legumbres.

**ARTÍCULO ORIGINAL**

# **Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales**

**Lidia Cabrera Pérez**

*dcabrera@ull.es*

**Miriam Córdoba Mendoza**

*cordoba\_miriam@hotmail.com*

Universidad de La Laguna

**RESUMEN.** La validación y acreditación de competencias es un procedimiento que pretende certificar los aprendizajes adquiridos en sistemas no formales de educación y con la experiencia, regulado por Real Decreto en 2009. En este artículo se muestran los resultados de un estudio de evaluación de una experiencia llevada a cabo en Canarias, y seguimiento de las personas que participaron en la misma. Los resultados muestran una alta satisfacción de los usuarios con los resultados y procedimiento de evaluación y acreditación, y con los requisitos técnicos en cuanto a su bondad metodológica. Además, se comprueba que un alto porcentaje de participantes iniciaron posteriormente estudios, lo que muestra las potencialidades de los procesos de acreditación para la reinserción educativa y formación permanente.

**PALABRAS CLAVE.** Cualificaciones Profesionales, Evaluación de Competencias, Validación de Competencias, Aprendizaje a lo largo de la Vida, Aprendizajes No Formales e Informales

## **Evaluation of a process of validation and accreditation of professional competences**

**ABSTRACT.** Qualifications systems and recognition skill is a procedure that tries to certify of non formal and informal learnings, Regulated by Real Decreto in 2009. In this article there are the results of a study of evaluation of an experience carried out in Canary Islands, and a follow-up of the persons who took part in the same one. The results show a high satisfaction of the users with the results and procedure of evaluation and the accreditation, and with the requirements methodological. Moreover, there is verified that a high percentage of participants initiated later studies, which shows the power of the processes of accreditation for the educational rehabilitation and permanent training.

**KEY WORDS.** Qualifications Systems, Evaluation Competence, Validation Competence, Lifelong Learning, Formal and Informal Learning

---

Fecha de recepción: 18/1/2011 · Fecha de aceptación: 6/9/2011

Dirección de contacto:

Lidia Cabrera Pérez

Facultad de Educación. Universidad de La Laguna

Campus Central. Módulo B

C/Delgado Barreto, s/n 38071 La Laguna

## 1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

### 1.1. La validación y acreditación de aprendizajes no formales e informales

La validación y acreditación de aprendizajes y competencias es una consecuencia del ajuste de los ciudadanos y las estructuras sociales a los retos de la sociedad del conocimiento, asociada a la sociedad del aprendizaje en la que la formación permanente, entendida como toda actividad de aprendizaje emprendida y desarrollada a lo largo de la vida (De Arriba, 2007) cobra protagonismo. Desde el modelo de educación permanente (De Arriba, 2007; Medina, 2006) el aprendizaje y la adquisición de competencias se extiende más allá del periodo educativo y de los contextos formales de educación; el aprendizaje cobra protagonismo a lo largo de toda la vida, pues el desarrollo constante nos obliga a formarnos continuamente y a aprender cosas nuevas cada día, tanto a través de los sistemas reglados de formación (formales y no formales) como de los sistemas informales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005) y la experiencia adquirida a través del empleo. Mucha de esta formación que obtenemos a lo largo de la vida se adquiere de manera informal, a través de la experiencia, o a través de sistemas de educación no formal. Tradicionalmente, esta formación adquirida a través de los sistemas no formales e informales no ha sido valorada ni reconocida con un título, pues sólo se acreditaba aquella formación que se adquiría a través de la educación formal reglada.

Actualmente, es tal el cúmulo de conocimientos que adquirimos después de terminar la fase de formación propiamente dicha, que los sistemas educativos han tenido que regular e idear procedimientos

administrativos y técnicos que permitan reconocer y validar esos aprendizajes, y así las personas puedan acreditar constantemente (tanto en el sistema educativo, para seguir estudiando, como en el mundo laboral, en la búsqueda de nuevos empleos) sus competencias. Dado que la educación formal no es el único modo de adquisición de competencias, resulta preciso establecer mecanismos de evaluación y acreditación del aprendizaje “experiencial” (Arbizu, 2002; Miranda y Medina, 2009; Retortillo Osuna, 2011). Para ello se ha requerido de la ordenación y determinación de niveles competenciales<sup>1</sup>, que permitan la clasificación, comparación, reconocimiento y transparencia en la capacitación competencial, y de los procedimientos que permitan la evaluación y la acreditación.

En educación superior se están dando pasos agigantados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, y un ejemplo de ello es la reciente aprobación del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior MECES (Real Decreto 1027/2011); a la vez se empiezan a concretar propuestas de validación y acreditación de competencias en la Universidad (Retortillo Osuna, 2011). Estas iniciativas responden al Real Decreto 11892/2008 por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias y los procedimientos de admisión, donde se contempla el acceso a los estudios de Grado de personas que carecen de una titulación habilitante, pero que poseen una experiencia profesional susceptible de ser acreditada, y a las demandas empresariales que necesitan que sea acreditada por organismos oficiales la formación especializada de Postgrado que los trabajadores reciben en la empresa.

En Formación Profesional la trayectoria es más amplia, sobre todo en algunos países de la Unión Europea como Francia, Finlandia, Dinamarca, Reino Unido, etc. (Arbizu, 2010; Díaz González, 2000; Medina, 2006; UGT, 1998; Werquin, 2008). En España, el reconocimiento de las

competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral ha estado regulado por la Ley Orgánica 5/2002, en la que se estableció el actual sistema de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como los posteriores Reales Decretos que regulan el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en el que se recogen las distintas familias profesionales y su niveles de cualificación. Más recientemente se aprobó el Real Decreto 1224/2009, con el que se pretende fomentar el reconocimiento y certificación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o por vías no formales de formación, con el fin de facilitar la empleabilidad de los ciudadanos, la movilidad de la población activa, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y favorecer la cohesión social, especialmente de aquellos colectivos que carecen de una cualificación reconocida. Los procesos de acreditación consisten en “la evaluación de los aprendizajes, así como su reconocimiento y certificación en el sistema educativo formal y no formal, independientemente de que se hayan adquirido mediante sistemas formales, no formales e informales” (Medina, 2006), y constituyen un proceso de enlace entre el empleo y la formación (Arbizu, 2007). El procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales se puede definir, por tanto, como el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por las personas durante largos periodos y en diversos contextos, incluidos los no formales y los informales.

Hasta la aprobación de este Real Decreto los institutos de cualificaciones profesionales de las distintas comunidades autónomas fueron desarrollando proyectos experimentales de validación, como los realizados por el Instituto Canario de Cualificaciones Profesionales (ICCP). En este trabajo presentaremos los resultados de evaluación de una de esas experiencias, incidiendo en el “proceso de evaluación

desarrollado” para el reconocimiento de las competencias sometidas a valoración para su validación. Los trabajos de estas características se vuelven imprescindibles en estos momentos, sobre todo para las disciplinas implicadas en la evaluación, pues se requiere de conocimiento contrastado que permita teorizar tanto sobre las cuestiones técnicas que han de caracterizar a dichos procesos evaluativos, como de criterios que den bondad científica en cuanto al cumplimiento de sus finalidades y credibilidad social.

Por otro lado, las experiencias piloto desarrolladas están siendo en la actualidad un referente en la implantación del modelo de validación propuesto, sobre todo para aquellas comunidades autónomas que no habían iniciado el proceso. La experiencia que aquí presentamos pretende contribuir modestamente a la configuración del protocolo de aplicación de las intenciones y finalidades de dicho Decreto, por el que se establecen el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación en España.

## **1.2. Las Experiencias Piloto de Canarias en la Acreditación de Competencias Profesionales**

El Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales (ICCP), pone en marcha la primera experiencia piloto de reconocimiento de competencias profesionales en Canarias en el año 2007. El proceso consistió en comprobar si los profesionales candidatos poseían las competencias y los conocimientos implícitos que se definen en el currículo de los títulos que pretendían certificar. Se estableció que el proceso se desarrollara a lo largo de cuatro fases: a) información y selección de candidatos; b) orientación individual, para ayudar a los candidatos a recopilar las evidencias que acrediten la posesión de competencias requeridas; c) evaluación, a través de la presentación y contraste de

evidencias con el evaluador y la realización de una prueba; y d) acreditación y propuesta de itinerarios formativos para las personas que no obtienen la acreditación de todos los módulos necesarios para obtener el título (Instituto Canario de las Cualificaciones, 2009). En el primer dispositivo, de las 75 personas seleccionadas 58 (77'3%) pasaron a la fase de evaluación, de las cuales 3 (4%) obtuvieron el título, 14 (18'6%) consiguieron acreditar las 7 unidades de competencias que constituían el título, aunque no pudieron obtener el mismo porque no tenían los estudios previos requeridos; 26 (34'6%) consiguieron entre cuatro y seis unidades de competencias; y 14 (18'6%) consiguieron acreditar entre una y tres unidades de competencias; sólo una persona no acreditó ninguna competencia (Miranda y Medina, 2009).

En la actualidad se sigue desarrollando este procedimiento, al amparo del Real Decreto 1224/2009, y en cada convocatoria se han ido incluyendo nuevos títulos. En este trabajo nosotras presentamos los resultados de evaluación de las dos primeras experiencias llevadas a cabo con los títulos de "Técnico en Servicios de Restaurante y Bar" y "Técnico en Equipos e Instalaciones Electrotécnicas", desarrolladas en 2007 y 2008.

### **1.3. La evaluación para la validación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por procedimientos no formales e informales**

Cuando hablamos de evaluación, cualquier tipo de evaluación, hemos de hacer referencia a dos dimensiones implícitas en ellas: la finalidad de la evaluación, y el cómo de la evaluación. La finalidad de evaluación conlleva unos modelos y procedimientos diferenciados que incluyan las dimensiones relativas a dichas finalidades. Cuando hablamos del cómo de la evaluación nos referimos a los procedimientos técnicos de rigor científico que avalan su bondad y credibilidad, y modalidades de instrumentos de recogida y análisis de la información más

adecuados al objeto de evaluación. En el procedimiento de validación y certificación de competencias existen dos cuestiones de especial atención a favor del rigor de la evaluación: a) cuestiones relacionadas con la credibilidad social; b) cuestiones relacionadas con las características técnicas de la evaluación.

#### ***1.3.1. Evaluación de competencias y credibilidad social***

La evaluación constituye uno de los cuatro elementos del proceso: evaluación, validación, acreditación y reconocimiento social. Para que se cumplan la validación y posterior acreditación la evaluación ha de ser rigurosa, objetiva y adecuada al objeto de evaluación. Para que cumpla el cuarto elemento de reconocimiento social el procedimiento de evaluación ha de ser transparente y socialmente transferible, es decir, que cumpla los requisitos de transparencia y rigor suficiente para que el proceso tenga reconocimiento social y valor social. Para ello, el estado ha de velar para que se ejecuten las exigencias requeridas por los distintos organismos que se capacitan para realizar la certificación (distintas comunidades autónomas, empresas privadas y administración pública, etc.). La transparencia del proceso es imprescindible. Además, el proceso tiene que ser objetivo, fiable y someterse a procesos de evaluación externa (inspección), que garanticen su bondad y su calidad. La garantía de calidad es una cuestión muy relevante para conseguir la credibilidad social. Por eso, el proceso tiene que ser sometido a controles de calidad (ISO 9000, certificados de profesionalidad, modelos de excelencia, etc.), independientemente de que cada Comunidad Autónoma decida su propio modelo de garantía, siempre que este sea público, tanto el procedimiento como los resultados.

Socialmente, y directamente relacionado con las finalidades de la evaluación, han de contemplarse otras cuestiones relacionadas con la viabilidad. El proceso de validación ha de estar al servicio de los trabajadores, por lo

que hay que regular cuestiones relacionadas con la compatibilidad laboral, permisos de trabajo para realizar la evaluación y/o formación complementaria sugerida, etc. En estos momentos los sindicatos junto a los institutos de cualificación profesional tratan de encontrar las mejores vías y procedimientos para facilitar el acceso al sistema de los trabajadores.

### ***1.3.2. Cuestiones técnicas del procedimiento de evaluación de competencias***

La primera cuestión relativa a la evaluación es la definición del qué de la evaluación. En el caso que nos ocupa, las competencias son dependientes del contexto y de la cultura, por lo que no pueden ser universales. Todo ello implica la evaluación en relación a un marco que las defina, y su aplicación en situaciones reales. En el marco de la Formación Profesional el catálogo nacional de cualificaciones profesionales es el marco de referencia, pero se necesitan otros sistemas de tipificación de todas aquellas competencias que quedan fuera del catálogo. En el conjunto de conocimientos y capacidades que las personas someten a evaluación se incluyen frecuentemente lagunas formativas, por lo que las finalidades de la evaluación han de incluir la capacidad de detectar el nivel de adquisición del módulo de competencias evaluadas, o la detección de necesidades formativas en las personas que sólo tienen adquiridas dichas unidades parcialmente. La evaluación ha de “averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizajes que configuran en la competencia”.

Finalmente, la competencia es un constructo complejo, por lo que la evaluación también se dificulta. Por un lado, la evaluación ha de proporcionar los instrumentos adecuados a través de los cuales las personas puedan evidenciar sus competencias, de cualquier tipo, ya sean de saber (competencias técnicas), saber hacer (competencias metodológicas), saber estar

(competencias participativas), y saber ser (valoración del ejercicio profesional, derivaciones de nuevas necesidades de formación, etc.) (Echeverría, 2002). Por otro lado, el sistema de evaluación y los instrumentos de recogida de información han de ser variados, adecuados a cada tipo de competencia. A la vez que han de estar contruidos de modo que permitan conocer el grado de dominio de los distintos componentes de la competencia que se ha de evaluar.

### **1.4. El proceso de evaluación puesto en práctica en los dispositivos realizados por el Instituto Canario de Cualificaciones Profesionales**

En el proceso de evaluación y acreditación del ICCP los asesores y evaluadores fueron profesores y profesoras de Formación Profesional de los títulos objeto de acreditación, cuya tarea era la de recoger evidencias que permitieran constatar si los candidatos poseían las competencias o no, emitiendo un juicio final de evaluación sobre los bloques y unidades de competencias que se reconocen y acreditan al candidato.

Las primeras evidencias se recogen en un informe realizado por el orientador sobre la experiencia profesional del candidato y los certificados de formación, tanto formal como informal y no formal. Posteriormente los candidatos pasan a la fase de evaluación, donde evidencian las competencias propias de las unidades de competencias determinadas en la fase de orientación. La evaluación y acreditación se estructuró en tres sesiones de trabajo: entrevista inicial de evaluación, una sesión de evaluación para obtener evidencias complementarias y una entrevista final de evaluación.

Los documentos y recursos utilizados en el conjunto del proceso son: a) el plan de obtención de evidencias, a partir de documentación presentada; b) el informe de evaluación, sobre resultados en las pruebas realizadas; y c) el plan de formación, para aquellas personas que no aprobaron todas las

unidades de competencias correspondientes al título y desean formarse en las mismas, para volver a presentarse y obtener el título.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Planteamiento del problema

El reconocimiento de las competencias adquiridas fuera del sistema formal es una práctica de escasa trayectoria en España, y sobre la que existen pocas referencias tanto de modelos teóricos como de valoración de experiencias. Al tratarse de sistemas externos de evaluación, requieren de sistemas específicos, que han de ser creados, y para los que se han elaborado algunas propuestas como el documento creado por la Unesco sobre la educación técnica y profesional, donde se incluye un capítulo dedicado a la evaluación (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000). Además, estos procesos necesitan ser evaluados en sus resultados, en el seguimiento de los participantes y del propio proceso de evaluación, para comprobar si la evaluación cumplió con las finalidades pretendidas y para la mejora del proceso evaluativo.

Por ello, en colaboración con el ICCP, llevamos a cabo la evaluación de las experiencias desarrolladas en 2007 y 2008, en las especialidades de “Técnico en Cocina” y “Técnico en Restaurante y Bar” con la finalidad de averiguar la valoración y satisfacción hecha por los implicados en el procedimiento, y la adecuación de la evaluación realizada a la finalidad pretendida, es decir, si el proceso de evaluación es capaz de reconocer lo que una persona sabe hacer en relación con los estándares requeridos por el título que pretende obtener.

### 2.2. Finalidades y objetivos

A partir de este marco de necesidades nos planteamos realizar el estudio que aquí presentamos con las siguientes finalidades:

a) Averiguar qué ha supuesto para las personas que han participado en el

proceso de validación obtener una certificación de las competencias solicitadas, y en qué medida esta acreditación les ha beneficiado en su estatus laboral, o en sus posibilidades de acceso al sistema formativo.

b) Analizar si el proceso de evaluación que se llevó a cabo en este procedimiento de reconocimiento de competencias profesionales ha sido adecuado a la finalidad pretendida, y si ha cumplido con los requisitos técnicos y éticos propios de estos procedimientos evaluativos.

A partir de estas finalidades se concretaron los siguientes objetivos:

- Averiguar cuál es la situación actual de las personas que se sometieron al proceso de acreditación de competencias, respecto a sus situaciones laborales y formativas, y si la validación de competencias ha fomentado el aprendizaje y mejora laboral.
- Valorar si las expectativas que tenían las personas que se han sometido al procedimiento se han cumplido una vez finalizado dicho procedimiento.
- Identificar el nivel de satisfacción de los participantes con el proceso de evaluación.
- Analizar cuestiones técnicas de la evaluación sobre reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral a través de la valoración de las mismas por los participantes: candidatos, asesores y evaluadores.
- Identificar dificultades e inconvenientes de cada una de las partes implicadas (candidatos, asesores y evaluadores) en el proceso de evaluación.
- Analizar si el proceso de evaluación es objetivo y cumple con el principio de credibilidad social, establecido por el Real Decreto 1224/2009.

-Identificar aspectos y propuestas de mejora sobre el procedimiento de evaluación, validación y acreditación.

### **2.3. Metodología**

La metodología utilizada para la elaboración de esta investigación fue una metodología descriptiva. En ella se combinó un estudio de encuesta a los candidatos participantes en el proceso de acreditación, con entrevistas cualitativas a representantes de los tres agentes participantes: candidatos, asesores y evaluadores.

### **2.4. Diseño de los instrumentos de recogida de información y procedimiento**

Para llevar a cabo la recogida de información se diseñó un cuestionario pertinente, tal y como requiere esta metodología, y protocolos de entrevistas para los tres agentes participantes. La construcción del cuestionario se realizó en colaboración con el Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales, quien participó en la identificación de dimensiones e indicadores necesarios para dar respuesta a los objetivos pretendidos.

Dicho cuestionario se estructuró en cinco bloques. El primer bloque contiene los datos identificativos de los encuestados; el segundo hace referencia a las expectativas de los encuestados; en el tercero figuran las cuestiones relacionadas con las características y procedimiento de evaluación; el cuarto se refiere a la fase de acreditación y finalización del procedimiento, así como a la situación actual; el quinto y último se refiere a las propuestas de mejora.

Para la realización de las entrevistas se diseñó un protocolo semiestructurado que sirvió de guía en la conversación con cada uno de los participantes. A través de las preguntas se pretendió recoger información sobre cuestiones técnicas objetivas y opiniones subjetivas sobre creencias y opiniones sobre el proceso de evaluación desarrollado.

Para el estudio de encuesta se realizó un pequeño estudio piloto con cinco participantes elegidos al azar, antes de su aplicación masiva. Los resultados de este sondeo nos permitieron ajustar la formulación de algunas preguntas. Una vez finalizado el proceso de construcción procedimos a la realización de las encuestas.

Las encuestas se realizaron telefónicamente, desde el ICCP y en nombre de éste, para lo que se utilizaron los datos identificativos que el instituto poseía, sobre todo los relativos al teléfono, unidad de competencias solicitada y resultados de evaluación. Esta colaboración permitió el acceso y facilitó la participación de las personas encuestadas. Una vez finalizada la recogida de datos, se procedió al análisis de los mismos a través del paquete estadístico SPSS-PC19, previa codificación y grabación de las respuestas emitidas por los encuestados.

Para la realización de las entrevistas se siguió el siguiente procedimiento: selección y solicitud de participación de personas para entrevistar; planificación de la recogida de información (secuenciación de preguntas, concertar cita con cada uno de los participantes, elección de un lugar adecuado para la realización de la misma, determinar aspectos sobre el clima para fomentar la empatía y participación, así como la longitud de la entrevista); desarrollo de la entrevista; codificación y análisis cualitativo de la información registrada.

### **2.5. Población y Muestra**

La población a la que pertenece la muestra seleccionada para esta investigación la constituye el conjunto de personas que participaron en los dispositivos de reconocimiento de competencias desarrollados en 2007 y 2008. Los candidatos constituyen un total de 225. A partir de esta población se realizó un muestreo probabilístico estratificado por especialidad, con la intención de que el número de personas de cada especialidad fuera similar y

proporcional.

La muestra quedó constituida por 85 personas, elegidas al azar: 25 personas de la primera experiencia de “Técnico en Cocina”, 30 personas de “Técnico en Cocina” de la segunda experiencia, y 30 de la primera experiencia de “Restaurante y Bar”. La edad de los participantes oscila entre 19 y 62 años, de los cuales el 82’4% tienen entre 35 y 54 años. En cuanto al género, el 69% son hombres y el 31% mujeres.

La elección de los informantes para la realización de las entrevistas se hizo de un modo intencional, eligiendo a personas que mostraron durante el proceso preocupación por la mejora del mismo, y predisposición para participar en el estudio. Estas personas fueron: dos asesores y dos evaluadores (1 hombre y 1 mujer en cada caso), profesores y profesoras del ciclo de cocina, todos con más de 10 años de experiencia docente. Los cuatro han participado en todas las experiencias de acreditación desarrolladas por el ICCP. Una candidata de 44 años, 17 años de profesión en cocina; un candidato de 51 años, con más de 30 años de profesión.

### 3. RESULTADOS

En este capítulo expondremos los resultados más relevantes obtenidos en cada una de las variables analizadas. Las organizaremos en torno a cuatro apartados: a) perfil, expectativas, valoraciones de los candidatos del procedimiento de acreditación; b) cuestiones técnicas de la evaluación desde distintas perspectivas; c) objetividad y credibilidad social del procedimiento; d) situación educativa actual de los candidatos; e) propuestas de mejora de los distintos implicados.

#### 3.1. Perfil, expectativas, valoraciones y situación de los candidatos

##### 3.1.1. Isla de Residencia, experiencia laboral previa y requisitos para obtener el título

Los participantes proceden mayoritariamente de las dos islas capitalinas, un 50’6% (43 participantes) de la isla de Tenerife y un 37,65 % (32 personas) de la isla de Gran Canaria. El 25% tiene más de 30 años de experiencia laboral, el 40% entre los 20 y 29 años, siguiéndole un 28% con experiencia entre 10 y 19 años (Gráfico 1). Estos datos muestran una constatada experiencia laboral, estrechamente relacionada con las edades de los candidatos.

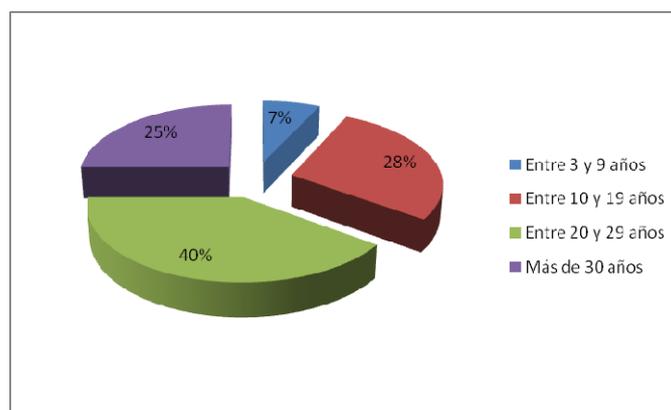


Gráfico 1. Distribución de la muestra según años de experiencia laboral

Una de las condiciones del procedimiento de validación de competencias para la obtención de la certificación profesional era poseer el título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria o la Prueba de acceso de Grado Medio. Sin embargo, esta condición no es excluyente para participar en el dispositivo. Por eso quisimos saber cuántas personas estaban en condiciones de obtener el título pero sin posibilidades administrativas para obtenerlo. El 72% de de los participantes no tenía esta condición de acceso para obtener el título. Esta limitación les obliga, una vez aprobadas las unidades de competencias correspondientes, a presentarse a las pruebas previas de acceso de formación profesional. Esta ha sido una gran decepción para los participantes que esperaban obtener el título, sobre todo porque en su mayoría se enteraron de ello después de aprobar las unidades de competencias requeridas; sin embargo también valoraron que ha sido una oportunidad y un estímulo para realizar los estudios básicos requeridos.

### 3.1.2. Expectativas y motivos de los

#### *candidatos al presentarse al procedimiento*

Nosotras quisimos saber si las motivaciones de las personas coinciden con las finalidades administrativas por las que se regulan los procesos de acreditación de competencias profesionales. El 55% de los encuestados señaló que el motivo mayor por el que decidieron participar fue para obtener el Título, y más concretamente (2%) para obtener el título por una vía más rápida, sin tener que estudiar. Otras razones fueron: para que se les acreditara y certificara los años que habían trabajado sin ninguna titulación (13%); para ampliar conocimientos, pues pensaron que era una oportunidad para aprender más, al creer que se trataba de un curso de formación (9%); para mejorar profesionalmente (7%), para acceder a otros puestos de trabajo (5%). El resto de personas tenía motivaciones más personales de superación y mejora, no sólo profesionales, como un reto en sus vidas. En general se observa una alta motivación hacia la mejora y el perfeccionamiento profesional, así como la necesidad de reconocimiento oficial a través de un título.

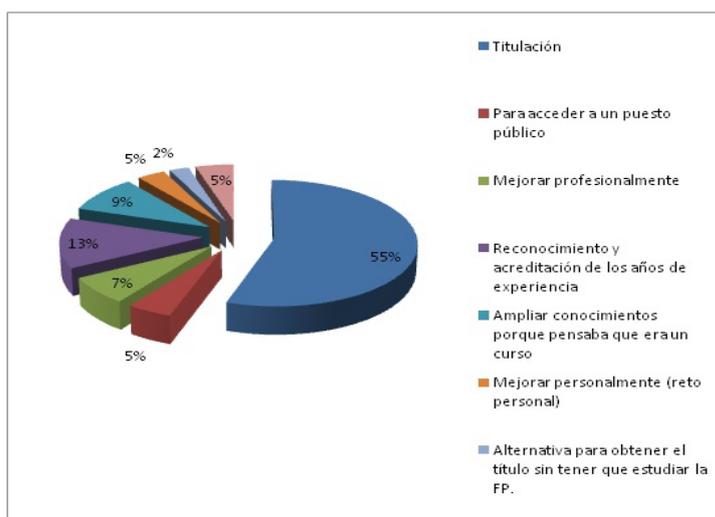


Gráfico 2. Motivos para solicitar validación

Sin embargo, muchos candidatos se sintieron frustrados cuando se percataron de que la obtención del título requería la superación de todas las unidades de competencias incluidas en el diseño del mismo. A pesar de ello, en las entrevistas manifestaron que el procedimiento les estaba abriendo puertas a nuevas salidas laborales, a posibilidades de innovar en el puesto de trabajo, y a motivarse para adquirir formación en las unidades de competencias que no superaron o no lograron acreditar: *“ahora valoramos mucho más la formación y la necesidad de seguir formándonos”*, manifestó uno de los encuestados. En general se muestra una alta satisfacción en relación a las expectativas previas, pues aunque no se ajustaban a la realidad, sienten que la experiencia les ha abierto nuevas posibilidades.

### 3.1.3. Utilidades de la Acreditación Profesional para los trabajadores candidatos

Al preguntar a los encuestados para qué les había servido a cada uno de ellos el procedimiento de acreditación profesional, como se puede ver en el Gráfico 3, un 36% indicó que había encontrado mejoras laborales tras la acreditación de competencias, tanto en la búsqueda de empleo como en la mejora del empleo. Un 39%, representado por personas a las que no se les acreditó todas las unidades de competencias, se mostró un tanto pesimista, expresando que el proceso de evaluación para la acreditación no les había servido para nada. Estas personas no vieron cumplidas sus expectativas de conseguir el título, sin embargo, valoran las posibilidades que les ofrece este procedimiento, indicando en segundo lugar que también les sirvió para seguir formándose. El 23% señaló que les sirvió para seguir formándose y se encuentran muy satisfechos por ello. Otras utilidades fueron para acceder a mejores empleos y para encontrar otros empleos distintos a los actuales. En general, se observan utilidades de mayor cualificación y mejora de empleo.

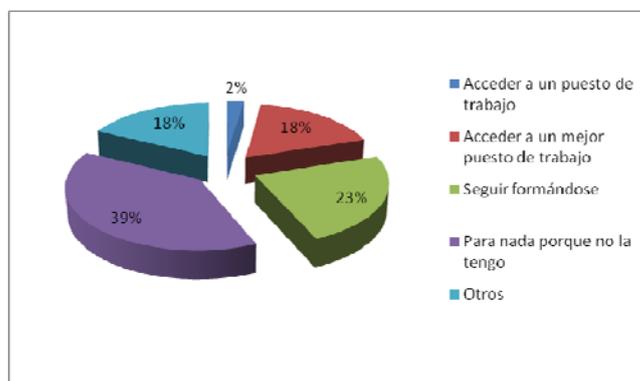


Gráfico 3. Valoración y utilidad percibida de la Acreditación Profesional.

### 3.2. Procedimiento de evaluación

En este apartado mostraremos todos los datos obtenidos en relación al procedimiento y a las características de la evaluación, así como la satisfacción de los participantes con dicho proceso.

#### 3.2.1. Desarrollo del proceso de evaluación

El proceso de validación consistió en dos fases: una de asesoramiento y otra de evaluación. Los asesores, con el candidato, revisan la documentación presentada y determinan qué unidades de competencias está cada uno de ellos en condiciones de evidenciar según la experiencia laboral certificada (Miranda y Medina, 2009); además, los asesores ayudan a cumplimentar un cuestionario de autoevaluación. Posteriormente, los evaluadores se encargan de averiguar a través de pruebas de evaluación si el candidato posee las competencias incluidas en las unidades para las que solicita evaluación.

La presencia de dos profesionales en el desarrollo del proceso de validación de competencias, o la descoordinación entre ambos, fue una de las mayores dificultades para la evaluación. Según los asesores, la mayor información sobre las competencias de los candidatos se obtiene en la fase de asesoramiento y no en la de evaluación, *“pues es en el trato directo donde se obtienen las evidencias sobre la historia profesional, las competencias adquiridas, y la predisposición y capacidades del candidato para realizar otras pruebas de evaluación y otros itinerarios”* (asesor entrevistado). Según los evaluadores, los asesores determinan en muchas ocasiones que los candidatos pasen a evaluación de unidades de competencias para las que no tienen experiencia ni certificación, por lo que hay que revisar de nuevo la documentación, con lo que se enlentece mucho el proceso. Para los evaluadores, la selección previa que realizan los asesores no es fiable, pues se

basa en los puestos que han desempeñado los trabajadores y no en las competencias desempeñadas; otras veces porque desconocen la competencias requeridas.

Estas dificultades, junto a las propias características del proceso, convierten el procedimiento en muy largo. Los candidatos demandan en general un procedimiento más puntual y más rápido, pues según uno de los encuestados *“cuando no se aprueban todas las unidades el proceso se puede alargar en años y los candidatos se desesperan”*.

#### 3.2.2. Perfil de los candidatos y dificultades tenidas para preparar la evaluación

Las personas potencialmente candidatas a validar competencias generalmente son personas que reúnen un perfil determinado que hay que tener en cuenta en la organización del sistema: falta de competencias académicas, ansiedad por la situación de examen, y falsas creencias sobre el proceso de validación.

Generalmente estas personas abandonaron la escuela muy pronto, muchas veces sin finalizar los estudios básicos, y llevan mucho tiempo sin estudiar. Estas circunstancias generan mucha dificultad para entender la normativa y protocolos, interpretar la información facilitada en la web, determinar según la experiencia profesional a qué unidades de competencias pueden optar para validar, e incluso para realizar las pruebas de evaluación. Por ello, se requiere de un asesoramiento personalizado. El asesoramiento ha de ser una tarea muy personalizada pues cada candidato procede y protagoniza una historia distinta que hay que ordenar para proceder a preparar la evaluación: *“Muchos candidatos requieren de mucho tiempo y ayuda, por lo que el tiempo dedicado a cada uno debe ser más extenso”* (asesor entrevistado).

Los candidatos han valorado muy positivamente esta fase, y la ayuda recibida en el cotejo de documentos y

cumplimentación del primer cuestionario de autoevaluación, sobre todo por las personas de más edad que no estaban familiarizadas con terminología educativa, pues según ellos mismos *“la mayor dificultad fue recopilar toda la documentación requerida para completar el dossier de evidencia que los candidatos teníamos que aportar”*.

Para los evaluadores, a estas personas con tan pocas estrategias de trabajo intelectual les cuesta mucho cumplimentar formularios y realizar las pruebas escritas. Los participantes también son conscientes de estas limitaciones. Uno de ellos describía la situación del modo siguiente: *“Fuimos perdiendo la motivación en muchos momentos debido a que las cuestiones y lenguaje utilizado estaba más relacionado con el mundo educativo que con el profesional”*.

Además de estas dificultades los participantes llegan a la fase de asesoramiento, después de haber solicitado administrativamente participar en el proceso, muy desinformados o con información falsa. En general piensan que van a obtener el título sólo por llevar un número de años determinado trabajando, o que se van a presentar a un examen, desconociendo que han de tener experiencia laboral certificada, que las competencias se tienen que evidenciar, y que para la obtención del título se necesita aprobar todas las unidades de competencias, juntas o parcialmente en el tiempo. Por otro lado, desconocen el desarrollo del procedimiento, así como las finalidades y requisitos del mismo. Esta desinformación exige de una mayor dedicación de los asesores a cada uno de los candidatos, pues tienen que combinar sus tareas de asesoramiento con las de información, lo que enlentece el trabajo. Por ello, para los asesores, esta fase es imprescindible, pues *“es donde se resuelven las dudas e incapacidades de los candidatos para preparar la evaluación”*. Los candidatos también demandan más información inicial sobre el procedimiento,

sus requisitos, y periodo temporal que requiere, en expresiones como la siguiente: *“La información inicial es muy escasa, y se dejan muchas dudas sin resolver”*.

Además, como muchos candidatos llegan con la certeza de que con una prueba pueden obtener el título, hacen mucha presión para que se les permita ser evaluados de todas las unidades de competencias, sin tener certificadas las mismas por experiencia laboral. Esto genera mucho malestar entre los asesores y evaluadores, que se sienten presionados y vistos como los culpables de las restricciones administrativas: *“Muchos candidatos insisten en pasar a la fase de evaluación a pesar de tener un informe negativo de la evaluación de méritos en la primera fase, en la de asesoramiento; otros, incluso, exigen poder presentarse a unidades de competencias para las que no tienen experiencia, ni acreditación, pues insisten en probar suerte, lo que nos resta tiempo y entorpece la evaluación”* (evaluador entrevistado). La falta de cultura social sobre la acreditación de competencias hace que se confunda este proceso con un proceso educativo, de evaluación de resultados de instrucción.

Finalmente, la situación de evaluación por la que tienen que pasar les genera mucha ansiedad y nerviosismo, que les dificulta realizar mejor las pruebas de evaluación. *“Los nervios me impidieron realizar mejor las pruebas de evaluación”*, es una expresión común a muchos de ellos.

En el estudio de encuesta, nosotras preguntamos por las dificultades que habían tenido para la realización del dossier de evidencias y la memoria de historia laboral de la especialidad para la que se optaba. Un gran porcentaje de los encuestados, el 41%, nos indicó que no había encontrado dificultades a la hora de preparar el dossier de evidencias y otra documentación requerida para la evaluación, frente a un 59% que sí tuvo dificultades. El 21% manifestó que había encontrado dificultades sobre todo para identificar y justificar las evidencias a través

de la documentación que poseían. Un 14% tuvo dificultades para identificar las competencias que poseía correspondientes a la titulación para la que se solicitaba la validación, pues dijeron que no eran capaces de asociar las competencias requeridas con las tareas prácticas desempeñadas en el puesto de trabajo. Otras dificultades fueron recordar y recopilar la documentación sobre la vida profesional; identificar y cotejar con sus conocimientos las competencias propias del título que se solicitaba acreditar y preparar el dossier.

### ***3.2.3. Instrumentos de recogida de evidencias utilizados en la evaluación***

Los instrumentos utilizados han sido: dossier de evidencias profesionales e historial laboral (preparado por el candidato); un cuestionario de autoevaluación, donde el candidato valora las competencias que posee; una prueba objetiva; y una entrevista individual en los casos requeridos (Miranda y Medina, 2009). En los últimos procedimientos desarrollados por el ICCP se han incorporado pruebas prácticas.

Según los asesores y evaluadores, el modelo de “Dossier de Competencias” que el candidato cumplimenta en la fase de asesoramiento es una herramienta muy adecuada, a pesar de que se han detectado aspectos que se deben mejorar, sobre todo los relacionados con la vida profesional de los candidatos que no se recogen, y que han salido a la luz en la cumplimentación del mismo. A través de él, según los asesores, se identifica fácilmente la formación global y capacidades del candidato, por lo que permite determinar qué candidatos están en condiciones de pasar a la fase de evaluación.

El “cuestionario de autoevaluación” sin

embargo genera muchas dificultades a los candidatos, que se sienten inseguros a la hora de contestar, a la vez que “*resta fiabilidad a la evaluación, pues mientras unos candidatos tienden a valorarse por encima de sus capacidades y conocimientos, a otros les cuesta valorarse positivamente a pesar de la evidencia de sus competencias*” (asesor entrevistado). Además, como ya hemos indicado, los candidatos con edades avanzadas, y que llevan mucho tiempo sin estudiar, tienen muchas dificultades para entenderlo y cumplimentarlo por sí mismos. No saben cómo transmitir o reconocer las competencias que han adquirido a lo largo de la vida y ahora poseen, y requieren de ayuda en todo momento, convirtiéndose en una sesión de evaluación.

Los evaluadores, encargados de diseñar y administrar las pruebas de evaluación, han manifestado que han tratado de adaptar en todo momento tanto el tipo de pregunta como el lenguaje a las características de los candidatos (edad y mucho tiempo sin estudiar), tratando a la vez de que en cada una de ellas se incluyeran los mínimos exigibles en cada módulo formativo del título.

Los candidatos mostraron en la encuesta mayor satisfacción con las pruebas de evaluación que tuvieron que realizar que con el procedimiento general. El 60% considera que los instrumentos fueron bastante adecuados y el 11% muy adecuados. Sin embargo, el 29% considera que han sido poco (21%) o nada adecuados (8%), lo que muestra bastantes necesidades de mejora, pues según los encuestados a veces no entendían lo que se les preguntaba, y otras no se les permitía mostrar lo que ellos sabían, o sabían hacer en relación a la tarea profesional objeto de evaluación.

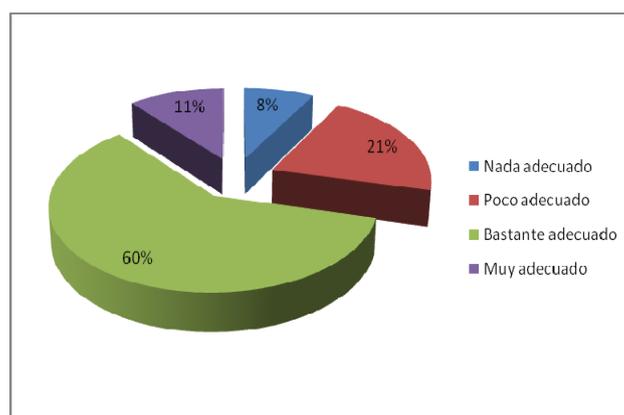


Gráfico 4. Satisfacción de los encuestados con los instrumentos de evaluación

A través de las entrevistas, los candidatos explicaron que ellos creían que los instrumentos de evaluación eran adecuados a cada una de las unidades de competencias, y en general se sentían satisfechos con los resultados, pues encontraban que la valoración hecha por los evaluadores fue justa y acorde a la formación que poseían; sin embargo, piensan que se requiere de más pruebas prácticas y observaciones en el puesto de trabajo. Los candidatos sienten que a través de pruebas prácticas ellos hubieran evidenciado mejor las competencias poseídas, y hubieran podido mostrar más cosas que se les olvidaron en la prueba teórica: *“Si la prueba hubiera sido práctica yo hubiera estado en mi salsa, y mucho más relajada para afrontarlo, porque estaba muy nerviosa”*, manifiesta una de las entrevistadas. Sin embargo valora el procedimiento como fiable y correcto.

Los evaluadores también son conscientes de que las pruebas prácticas les permiten obtener más evidencias, pero han encontrado muchas dificultades para la realización de las mismas, sobre todo porque en el lugar de la evaluación no se tienen los materiales requeridos para dichas pruebas.

Finalmente, en relación a las pruebas, los candidatos solicitan tener más información inicial sobre el tipo de prueba de evaluación

que tienen que realizar, pues el desconocimiento les genera mucha ansiedad y tensión previa a la evaluación.

#### 3.2.4. Satisfacción de los candidatos con el procedimiento de evaluación

La valoración del procedimiento de evaluación por los candidatos fue muy positiva, pues el 19% lo considera muy adecuado a las finalidades pretendidas y el 54% como bastante adecuado. Sin embargo, no podemos obviar a los 16 participantes (18%) que consideraron que era poco adecuado y a los 8 participantes (9%) que lo calificaron como nada adecuado.

Estos datos nos indican la bondad del procedimiento pero su escasa adecuación al conjunto de los participantes, a las necesidades individuales de cada uno, lo que sugiere una mejora del procedimiento para el futuro, con más modalidades evaluativas, y más adaptadas al tipo de competencias que se trata de identificar y al perfil de los candidatos.

A través de las entrevistas, pudimos constatar que, a nivel global, los candidatos se sienten en general muy satisfechos: *“Obtener el título ha valido la pena, pues ha sido mi gran meta”*, manifiesta uno de los entrevistados.

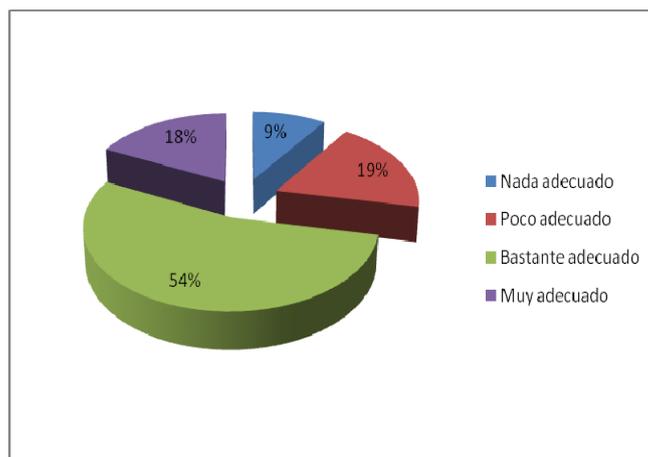


Gráfico 5. Satisfacción de los participantes con el procedimiento de evaluación

### 3.3. Objetividad y credibilidad social del procedimiento

Uno de los requisitos de toda evaluación es su transparencia, no sólo para que cumpla con los requisitos técnicos de objetividad, sino para que los candidatos puedan controlar su propio proceso de evidenciar los resultados requeridos. Si los criterios y el procedimiento no son claros, los evaluados difícilmente podrán atribuir los resultados a sus capacidades y manifestación de las mismas, sino a cuestiones ajenas, como el azar. Por otro lado, este tipo de procedimientos exige procesos transparentes que faciliten el reconocimiento social de los certificados emitidos.

En este procedimiento, todos los implicados, candidatos, asesores y evaluadores, describieron y calificaron el proceso de transparente, riguroso y fiable, con lo que no sólo se cumple con finalidades técnicas de evaluación sino de credibilidad social.

Para los asesores *“el proceso se basa en la rigurosidad, transparencia y objetividad, por lo que lo valoramos muy positivamente”*, *“y los resultados son justos y objetivos, a*

*pesar de las presiones que a veces recibimos de los propios candidatos para que se les acrediten competencias que no mostraban ni podían acreditar que poseían”* (asesor entrevistado). Los candidatos entrevistados mostraron gran satisfacción con el proceso y sus resultados, calificándolo de *“justo, transparente y riguroso”*. Finalmente, los evaluadores entrevistados afirman que el principio fundamental por el que se rigen es el de lograr la mayor objetividad posible. A la vez que valoran muy positivamente la infraestructura y apoyo administrativo para el buen desarrollo de la evaluación, identifican algunas cuestiones que han de mejorarse para dotar de mayor rigor al proceso, como la mejora del sistema informático para que no se permita el acceso y modificación de los datos de un mismo candidato a varias personas. Sin embargo, lo califican de muy transparente con plena credibilidad.

En la gráfica siguiente mostramos los resultados de la valoración del proceso, en cuanto a su transparencia y objetividad, por el conjunto de candidatos que participaron en la encuesta. El 18% considera que ha sido muy adecuado y el 66% bastante adecuado, lo que muestra una alta satisfacción de los candidatos con la transparencia y objetividad del proceso.

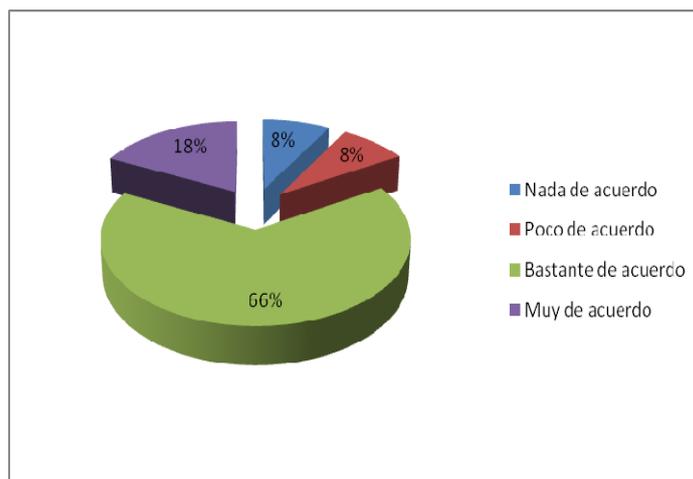


Gráfico 6. Satisfacción con la transparencia en el procedimiento de evaluación

Finalmente, nosotras también quisimos averiguar la opinión de los participantes encuestados sobre el papel desempeñado por los evaluadores encargados de observar, valorar y registrar el nivel de competencias mostrado y adquirido.

Tal como mostramos en el Gráfico 7, las

valoraciones sobre esta cuestión han sido muy positivas, pues un 28% valora de muy adecuado el trabajo realizado por los evaluadores, y un 51% de adecuado. El 21% restante, que los valoran de regular o malo, coincide con el porcentaje que no se ha sentido satisfecho con el procedimiento de validación en su conjunto.

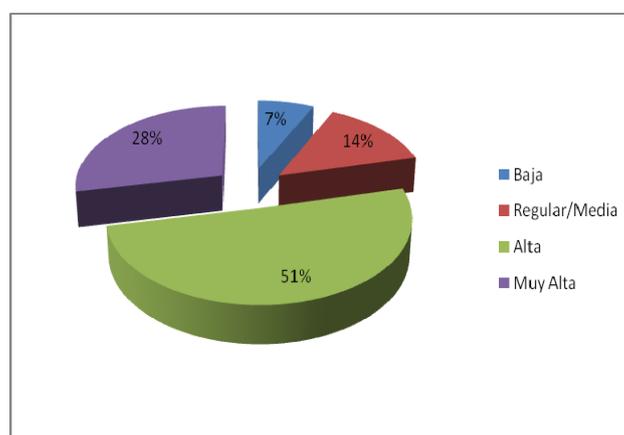


Gráfico 7. Distribución de la muestra según la satisfacción con los evaluadores

### 3.4. Satisfacción de los candidatos con los resultados y situación educativa actual

En este apartado describiremos tres cuestiones a nuestro juicio muy relevantes del proceso de validación de competencias, al ser las que nos ofrecen feedback sobre las

finalidades de los procesos de acreditación de competencias profesionales: valoración de los resultados obtenidos por los candidatos, sistemas de información y orientación puestos al servicio de los mismos donde obtener ayuda para seguir formándose, y situación laboral y educativa actual de los

candidatos.

### 3.4.1. Satisfacción de los candidatos con los resultados obtenidos

Los resultados nos indican una alta satisfacción de los participantes con los resultados y beneficios obtenidos, independientemente de las posibilidades de

mejora que a partir de ellos puedan obtener en el futuro. En el Gráfico 8 podemos observar cómo un 51% de las personas encuestadas se sienten bastante satisfechas con los resultados obtenidos, y un 29% de ellas muy satisfechas, valorando que se ajustan bastante a lo esperado. Sólo el 20% no se encuentra satisfecho con el proceso ni con los resultados.

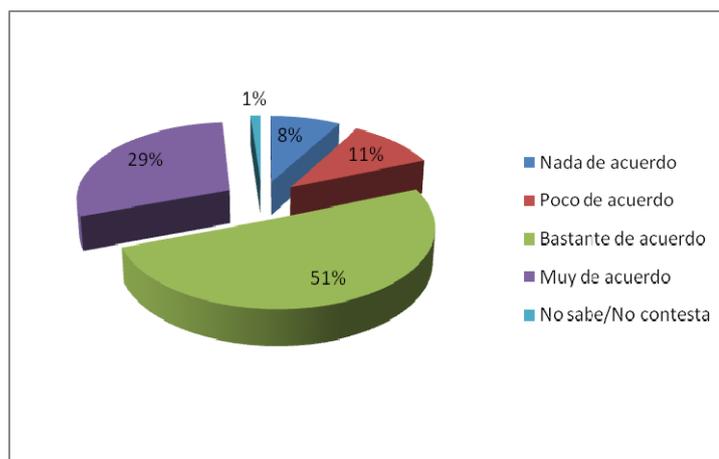


Gráfico 8. Satisfacción con los resultados

Los participantes encuestados describieron las situaciones de decepción que vivieron muchos candidatos cuando conocieron que no podían obtener el título, y que tenían que preparar a través de cursos de formación las unidades de competencias no superadas: *“el plan de formación que se propone es muy denso y largo, pues con familias y trabajo no se tiene tiempo de ir a realizar un curso con jornada académica”* (candidato entrevistado). Del mismo modo también indicaron que, a pesar de ello, fue muy positivo para todos *“pues este paso nos ha motivado para seguir estudiando, y nos ha ayudado a crecer no solo profesionalmente sino personalmente”*.

### 3.4.2. Valoración de la Información sobre el Plan de Formación o Itinerario

#### Formativo

Para comprobar si el proceso de acreditación cumple con la finalidad de facilitar el acceso al sistema educativo formal de estas personas sin certificación académica, preguntamos si habían recibido información sobre las posibilidades que a partir de ese momento surgían para seguir formándose. Los resultados son muy positivos, pues el 79% de los participantes han recibido información sobre sus posibilidades para seguir formándose. Sin embargo, muchos demandan más sistemas de orientación donde se les asesore más específicamente sobre cómo pueden seguir formándose, tanto para adquirir las unidades de competencias que les faltan, como para hacer otros cursos complementarios.

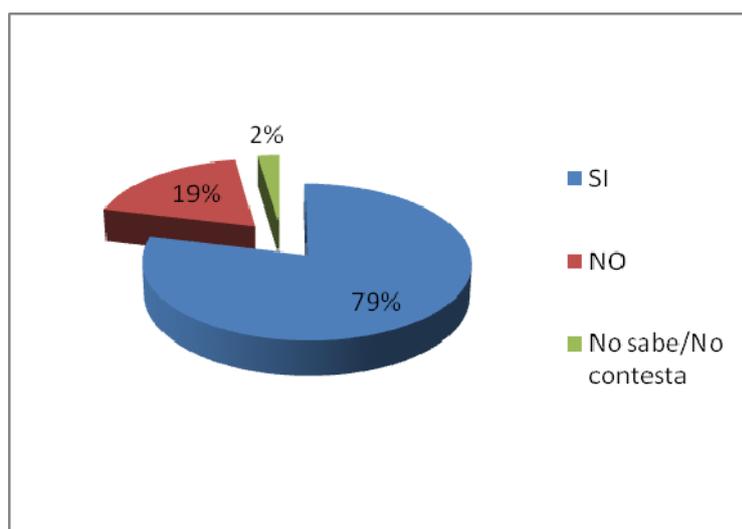


Gráfico 9. Información recibida sobre posibilidades de formación

Esta necesidad también es descrita por los asesores. Uno de los encuestados la describe en el siguiente párrafo: *“La mayor dificultad es la situación en la que se quedan los candidatos que bien no pasan a la fase de evaluación o los que no superan en la fase de evaluación todas las unidades de competencias; se quedan sin ayuda y no saben lo que deben hacer para prepararse para futuros procedimientos. Se requiere por tanto de la creación de este servicio donde haya profesionales que puedan atender y ayudar a estas personas a prepararse para presentarse al proceso”*. Los asesores sugieren como alternativa ofertar formación específica a estos trabajadores, organizada e impartida en las empresas, destinada a cumplimentar las competencias requeridas para obtener el título y que no han adquirido en el puesto de trabajo.

### 3.4.3. Situación educativa actual de los candidatos

Los resultados muestran una situación

muy positiva, pues casi la mitad de los encuestados, un 46%, está recibiendo o realizando algún tipo de formación. Si tenemos en cuenta que sólo había pasado un año entre el procedimiento de validación y la recogida de datos de este estudio, y que en ese primer año casi la mitad de los participantes estaban insertados en el sistema educativo, estos datos son altamente esclarecedores para confirmar que los procesos de validación y certificación de competencias son una importante oportunidad para que las personas sin cualificación puedan seguir formándose.

La formación que están recibiendo está toda relacionada con la consolidación del título para el que solicitaron la certificación. En unos casos son estudios relacionados con la especialidad (9%), y en otros casos son estudios básicos necesarios para poder acceder al título, es decir, graduado en Educación Secundaria o prueba de acceso a estudios de grado medio de Formación Profesional (32%).

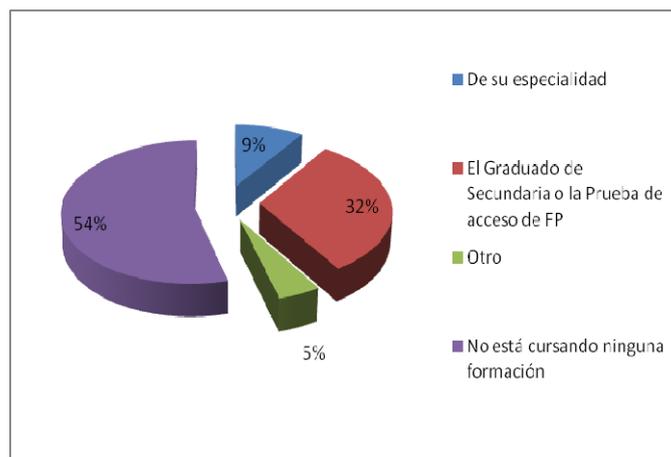


Gráfico 10. Distribución de la muestra según la formación que están recibiendo

La formación se está realizando en instituciones públicas (19%), privadas (6%) y por cuenta propia (14%). Las razones para seguir formándose obedecen a la motivación para obtener el título que les acredite su profesión, y para estar mejor preparados profesionalmente.

Las personas que no están haciendo

formación han manifestado que no han seguido estudiando porque no tienen tiempo (25%), porque no tienen o no saben dónde realizar cursos de especialización (12%), porque no están motivados para seguir estudiando, no lo desean (5%) y otras causas (9%) como problemas familiares o incompatibilidad con horarios laborales (Gráfico 11).

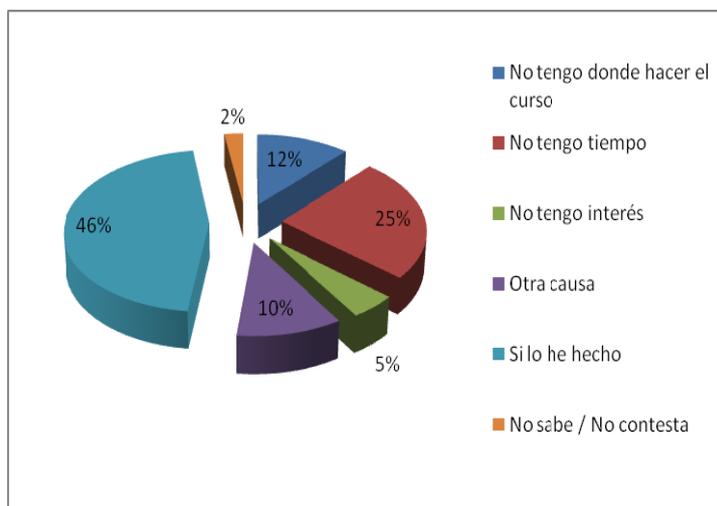


Gráfico 11. Razones por las que los participantes no han seguido formándose después del procedimiento

### 3.5. Propuestas de mejora del procedimiento

A los tres colectivos consultados sobre el procedimiento de reconocimiento, validación y acreditación de competencias profesionales les preguntamos sobre sus valoraciones del proceso y propuestas de mejora.

Tanto evaluadores como asesores sugirieron la necesidad de dotar al procedimiento de mayor difusión social, no sólo con la finalidad de que llegue esta posibilidad al mayor número de trabajadores lo más pronto posible, sino para que se conozca el proceso y se tome la decisión de solicitar la certificación cuando se esté en condiciones, o el trabajador lo considere más oportuno. De este modo los solicitantes también vendrían con conocimiento amplio sobre las características y finalidades, y así no se invertiría tanto tiempo en explicar a cada uno de ellos el procedimiento.

Las acciones de coordinación interprofesional se muestran imprescindibles según ambos profesionales, no sólo para facilitar el trabajo diario y rentabilizar esfuerzos, sino sobre todo para regirse por los mismos criterios para determinar el nivel de competencias, y así dotar de mayor rigor al proceso de evaluación.

Los evaluadores sugieren ajustes en los instrumentos y modalidades de evaluación, pues si bien han sido adecuados, son susceptibles de mejoras, sobre todo en la adaptación al perfil de los candidatos y al objeto de la evaluación, donde lo que se trata de identificar no son tanto competencias técnicas de saber sino de procedimiento, de saber hacer. También sugieren dar a conocer a los candidatos el tipo de evaluación y los criterios antes de presentarse a las pruebas, sugerencia que también es compartida por los participantes.

Los candidatos, en las entrevistas, sugirieron simplificar tanto el procedimiento como el dossier de evidencias y protocolos de

evaluación, a la vez que simplificar el procedimiento donde se incluyan menos sesiones, tanto de asesoramiento como de evaluación. Para ellos es un proceso costoso, a veces difícil y largo en el tiempo. También sugirieron mayor información y orientación, tanto antes del procedimiento, para conocer mejor en qué consiste y lo que tienen que hacer, como después, sobre itinerarios formativos.

A través de la encuesta, las sugerencias de mejora emitidas fueron las siguientes. El 20% opina que se debería mejorar y ampliar la información dada a lo largo del proceso, tanto sobre las finalidades del procedimiento y tramitación administrativa como de los requisitos de la evaluación. Un 15% opina que la evaluación debería ser más práctica, más centrada en pruebas de evidencias que en memorias laborales. Un 13% valoró el procedimiento como muy adecuado, y no propone ningún cambio o mejora. El 8% opina que el proceso de evaluación en su conjunto debería adaptarse más al nivel y características de los candidatos evaluados, es decir, a la edad de éstos, al lenguaje, a la experiencia que tienen, etc. Muchos candidatos vieron que estas singularidades les dificultaban la realización de la memoria y las pruebas. También se sugirió que se descentralizara el lugar donde se realizaba la evaluación, es decir, que hubiera más centros donde poder realizar las pruebas. Finalmente, un 8% se quejó de la ausencia de información clara sobre requisitos para obtener la titulación una vez acreditadas las competencias, en este caso concreto muchas personas desconocían que se necesita el Graduado en Educación Secundaria o la Prueba de acceso de FP para obtener el título, pues el 72% de los encuestados no tenía esta condición de acceso para obtener el título; también proponen que se les dé a los candidatos más información sobre dónde y cómo pueden seguir formándose.

## 4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el conjunto

del estudio nos permiten confirmar las dos premisas de partida, que el procedimiento de validación de competencias profesionales es un recurso altamente favorecedor, para motivar a las personas que trabajan sin titulación acreditativa para que se inserten en el mundo formativo, y muy útil para reconocer la adquisición de competencias por otras vías distintas a las de la educación formal, y así dotar de titulación a los trabajadores que las poseen, para la movilidad y mejora de empleos. En relación a las características del proceso de evaluación se desprende que ha sido riguroso, objetivo y transparente, lo que lo dota de valor metodológico y de credibilidad social, tan requerida a este tipo de procedimientos.

#### *Utilidades del procedimiento de validación y acreditación de competencias*

Una de las conclusiones más importantes de este estudio ha sido comprobar que la validación de competencias no sólo permite certificar las competencias adquiridas por otras vías formativas, con finalidades de mejoras laborales, sino completar la formación requerida por dicha titulación que aún no se ha adquirido, y motivar a las personas hacia el aprendizaje permanente, y al inicio de estudios para la obtención de otros títulos de grados medios y superiores. Los resultados permiten evidenciar cómo desde el primer año casi la mitad de los candidatos ya han iniciado tareas formativas, y otros piensan seguir estudiando en el futuro. Los participantes, a pesar de la frustración que sintieron muchos de ellos al no obtener el título, se muestran altamente motivados con la posibilidad de obtenerlo, expresando que esta oportunidad no sólo está suponiendo una oportunidad para la mejora educativa y laboral, sino para la autorrealización personal.

Para ello, sin embargo, se requiere de más sistemas de información y orientación sobre posibilidades formativas, tanto para adquirir las competencias requeridas que no pudieron evidenciar para la obtención del

título, como para iniciar estudios complementarios y de mayor cualificación.

La condición de acceso, tener estudios de Secundaria o prueba de acceso a la Formación Profesional, ha sido uno de los mayores impedimentos, y que requiere a nuestro juicio de revisión. Si de lo que se trata es de reconocer y certificar las competencias profesionales incluidas en el título para el trabajo que desempeñan, y para muchas de las cuales tienen que hacer estudios parciales porque no les fueron validadas, no se justifica mucho el requisito de obtención también de estudios básicos.

#### *Proceso de evaluación de validación de competencias*

Una segunda conclusión, muy relevante y positiva para el fortalecimiento en España del incipiente proceso de validación de competencias, ha sido la de comprobar que la evaluación cumple con los requisitos de rigor y objetividad, según asesores, evaluadores y candidatos. Según los candidatos encuestados, el procedimiento de evaluación cumple con los requisitos técnicos mínimos para garantizar la bondad del mismo, y es adecuado a los objetivos evaluativos. La mayoría opina que la evaluación ha sido objetiva y transparente, y un gran porcentaje se siente satisfecho con la misma. Si bien, para la mejora del procedimiento hay que atender las opiniones del grupo que considera que los instrumentos utilizados no han sido los más apropiados a las finalidades de la evaluación, sugiriendo la incorporación de más pruebas prácticas, a la vez que simplificar los protocolos y memoria laboral.

En relación a los instrumentos de evaluación, los evaluadores también son conscientes de dicha limitación, y de las dificultades que tienen los candidatos para realizar pruebas escritas y cumplimentar protocolos, por la ausencia de herramientas de trabajo intelectual. Al respecto, se sugieren más pruebas para realizar en los propios centros de trabajo, pues los centros

educativos carecen del escenario y materiales para poner en práctica las competencias objeto de evaluación. Sobre el proceso de evaluación, todos los profesionales han tratado de que sea lo más riguroso y objetivo posible, y así se ha evidenciado en la evaluación del proceso.

En relación a la cumplimentación de protocolos y memoria de evidencias, los participantes dijeron que tuvieron bastantes dificultades, sobre todo para identificar o reconocer si conocían o cómo manejaban en la práctica las competencias propias del título para el que solicitaban la validación. También manifestaron tener muchas dificultades para la realización del dossier, por lo que se demanda un mayor apoyo administrativo con profesionales que ayuden a realizar esta tarea. Una vez más se pone en evidencia la necesidad de un sistema de información y asesoramiento, que nosotras proponemos que sea “externo al proceso de evaluación”, que ayude a los candidatos a revisar su historia laboral, ordenarla e identificar si tiene adquiridas las competencias exigidas antes de solicitar su evaluación. De este modo la evaluación sería más puntual, más directa y más rápida, como han solicitado todos los participantes.

En relación a los principios requeridos a la evaluación, recogidos en el artículo 6 del Real Decreto 1224/2009, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, consideramos que se han cumplido, en cuanto que:

- a) En relación al principio de “respeto de los derechos individuales: igualdad de oportunidades en el acceso y la transparencia del proceso de evaluación (...)”, este procedimiento ha sido con carácter experimental, por lo que el acceso fue limitado al número de plazas ofertadas. Sin embargo, sí hubo una igualdad de oportunidades en el acceso al procedimiento, en el que a través de baremación posterior se seleccionaron los candidatos, según criterios públicos

de la Orden publicada para tal fin.

- b) Los principios de transparencia y objetividad en el proceso de evaluación también se han cumplido, pues los candidatos conocían las competencias sobre las que iban a ser evaluados y que les iban a ser requeridas. Éstas eran las definidas para los títulos que se imparten en la Formación Profesional de los centros de la Comunidad Canaria.
- c) El principio de validez que dice que “los métodos de evaluación deberán medir adecuadamente la competencia profesional de las personas”, ha sido parcialmente satisfecho, ya que, como hemos indicado anteriormente, un amplio grupo de encuestados sugiere otro tipo de pruebas más prácticas y más familiares para ellos, sobre todo en el lenguaje, pues según ellos se utilizan palabras muy técnicas para comprobar sus competencias. Esta sugerencia coincide con la del proyecto ERA<sup>2</sup> que concluye sugiriendo una evaluación más práctica, en la que los evaluadores acudan al puesto de trabajo de los candidatos, por ejemplo, como se ha hecho en el País Vasco (Gobierno Vasco, 2008).

También en el proyecto ERA se sugiere una mayor cualificación de los orientadores y evaluadores. La formación de los evaluadores incide directamente en la calidad de las pruebas construidas, en las características técnicas de las mismas. Las deficiencias observadas en el proceso nosotras las atribuimos a la escasa experiencia en el diseño de instrumentos y procedimientos de evaluación ajenos a los utilizados en un proceso de enseñanza aprendizaje formal. Sin embargo, el conocimiento y dominio de la competencia es propio del profesorado de Formación Profesional. Por eso, sugerimos que la evaluación se lleve a cabo por equipos interdisciplinarios, donde se incorporen expertos en asesoramiento y evaluación.

*Sugerencias de mejora*

Los resultados sobre la valoración y satisfacción con el procedimiento han sido en general bastante positivos, por los distintos colectivos. Sin embargo, tanto los participantes como los asesores y evaluadores hicieron sugerencias de mejora que en el futuro han de ser tenidas en cuenta por las administraciones y profesionales implicados en su toma de decisiones para la mejora del procedimiento.

El primer tipo de sugerencias se refiere a los sistemas de difusión social e información a los potenciales participantes, dentro y fuera de las empresas. El desconocimiento social de este mecanismo hace que cuando al trabajador le llega la información de dicha posibilidad, se forma ideas muy distorsionadas que le llevan luego a situaciones de decepción y frustración. Se evitaría el enlentecimiento del proceso al eliminar falsas creencias y facilitar información. Finalmente, ayudaría a los trabajadores a construir sus historias laborales e identificar competencias requeridas por el título antes de solicitar el proceso de validación.

En relación al proceso de evaluación, las mayores sugerencias se centran en los protocolos de evaluación. Se sugiere que la memoria de evidencias sea más sencilla y de mayor comprensión para estas personas que llevan mucho tiempo sin estudiar, y que se incluyan instrumentos de evaluación más prácticos, sobre todo observaciones en el puesto de trabajo.

Finalmente, el tercer tipo de sugerencias están relacionadas con el sistema de asesoramientos para la formación posterior, sobre todo para las personas que no pudieron acreditar todas las unidades de competencias y no pudieron obtener el título por no tener la titulación de acceso. Los candidatos solicitan que se les oferte formación especializada para ellos, específica de las competencias que han de adquirir. Se sugiere que esta formación pueda ser en la medida de lo posible en colaboración con las empresas, pues así

podrían recibir mucha de ella en los puestos de trabajo, y en horarios compatibles con las jornadas laborales.

En conjunto, podemos concluir que estas experiencias de acreditación de competencias están satisfaciendo los objetivos del Real Decreto 1224/2009 de facilitar la empleabilidad de los ciudadanos, la movilidad de la población activa, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, mayor satisfacción personal en relación al desempeño laboral y mayor cohesión social, especialmente de aquellos colectivos que carecen de una cualificación reconocida.

### NOTAS

1. Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales, para los niveles I (Secundaria Obligatoria), II (Grado Medio de Formación profesional y Bachillerato) y III (Grado Superior de Formación Profesional); y Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, para los niveles IV (Técnico y Graduado) y V (Postgrados, Master y Doctorado).
2. A principios de marzo del 2003 los Ministerios de Educación y Ciencia y Trabajo y Asuntos Sociales, a través del INEM, con la colaboración del Instituto Nacional de las Cualificaciones y cofinanciado por el FONDO SOCIAL EUROPEO, lanzaron la idea de llevar a la práctica un proyecto experimental en España sobre Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de Competencias Profesionales al que se llamó Proyecto ERA.

### BIBLIOGRAFÍA

- Arbizu, F.M. (2002). La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transferencia, reconocimiento y calidad de competencias. *Boletín Técnico Iberoamericano de Formación Profesional. Competencia Laboral*, 152. Documento consultado en Julio de 2011 en: <http://ilomirror.library.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/index.htm>
- Arbizu, F. (2007). Cualificaciones profesionales: bisagra entre el empleo y la formación. *Avances en Supervisión Educativa*, 7.
- Arbizu, F. (2010). Marco europeo y nacional de cualificaciones. *Herramientas: revista de formación y empleo*, 105, 12-35.

- BOC (2003). *Decreto 43/2003, de 7 de abril, por el que se crea y regula el Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales*. Las Palmas de Gran Canaria: Boletín Oficial de Canarias, de 28 de abril de 2003.
- BOE (1999). *Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, de 16 de marzo de 1999.
- BOE (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, de 20 de junio de 2002.
- Cea D'Ancona, M<sup>a</sup>. A. (1999). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Comisión de las comunidades europeas (2005). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas. Documento consultado en Julio de 2011 en:  
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005\\_0548es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf)
- De Arriba, J.D. (2007). Educar para participar en educación de personas adultas mediante una alfabetización científica de CTS. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (2), 1681-5653.
- Díaz González, T. (2000). La validación de competencias en Francia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 3, 219-244.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de competencias de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-46.
- Gobierno Vasco (2008). *El reconocimiento de la competencia profesional en el País Vasco*. Vitoria, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales (2008). *Sistema de cualificaciones profesionales*. Sta Cruz de Tenerife: Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales.
- López Lacalle, I. (2005). El dispositivo de reconocimiento de la competencia del País Vasco. *Ponencia del IV Congreso de Formación para el Trabajo*. Documento no Publicado.
- McDonald, R., Boud, G., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Sección para la educación técnica y profesional, UNESCO 1995. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- Medina, O. (2006). Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica. *Educar*, 38, 105-131.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Memoria Final del Proyecto ERA*. Documento consultado en Diciembre de 2009 en:  
[http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/rec/09\\_memoria%20final%20ERA-03.pdf](http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/rec/09_memoria%20final%20ERA-03.pdf)
- Miranda, C y Medina O (2009). *Los sistemas de reconocimiento y acreditación de competencias. La experiencia piloto de Canarias: acreditación para el Título de Técnico en Cocina*. Sta Cruz de Tenerife: Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales .
- ERA (2004). Proyecto de evaluación, reconocimiento y acreditación en España. Dirección general de Formación Profesional y Ministerio de Educación. Memoria final. Documento disponible en:  
[http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_recAcr.html](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_recAcr.html)
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. BOE nº 205, de 25 de Agosto de 2009.
- Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, establece la creación de un Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior en cumplimiento del compromiso suscrito el 20 de mayo de 2005 en Bergen.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de Noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE nº 283, 24 Noviembre de 2008.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE 185, de 3 Agosto de 2011.
- Retortillo Osuna, A. (2011). La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 219-226.
- UGT (1998). *Informe comparativo de modelos europeos de acreditación de competencia*. Proyecto Valprof.
- Werquin, Patrick (2008). *Sistema de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. OCDE. Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Educación, política social y deportes. Publicado por acuerdo

con la OCDE, París. Documento consultado en  
Diciembre d 2009 en:

*[http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/2/00\\_OCD  
E\\_COMPLETO\\_Internet.pdf](http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/2/00_OCD<br/>E_COMPLETO_Internet.pdf)*

ARTÍCULO ORIGINAL

# Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios

**Justo de Jorge Moreno**  
*justo.dejorge@uah.es*

**Laura Gil Gil**  
*lau.gil@gmail.com*

Departamento de Ciencias Empresariales. Universidad de Alcalá

**Fernando Merino de Lucas**  
*fmerino@um.es*

Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Murcia

**María Sanz Triguero**  
*mariasanztriguero@gmail.com*  
Universidad de Alcalá

(Autor@s por orden alfabético)

**RESUMEN.** En este trabajo se recogen los resultados de una investigación que aborda el tema del absentismo universitario, en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alcalá. Resultados que, probablemente, puedan generalizarse a otras carreras donde no existan actividades de asistencia obligatoria. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, en la mayoría de los casos, la inasistencia de los alumnos a las clases se debe a la falta de atractivo de las mismas, en algunos casos porque "las clases son aburridas" y en otros porque se trata de repetidores que no encuentran ningún aliciente para volver a clase.

**PALABRAS CLAVE.** Absentismo, Alumno, Docencia, Cluster

## Empirical evidence of the grounds of truancy in university students

**ABSTRACT.** This paper presents the results of an investigation that addresses the issue of absenteeism in class by students of the Faculty of Economics and Business, University of Alcalá, results probably could be generalized to other studies where there are no assistance activities mandatory. Preliminary results suggest similarities in the "explanations" given by the students of the absence of his colleagues with the work done by (Triadó-Ivern et al., 2009) at the University of Barcelona. In both shows that the absence is due to the unattractiveness of classes by students, in some cases because "the classes are boring" and in others it is repetitive and does not include incentive to return to attend school. The differences found in scheduling problems or subjects in which students are enrolled, both important factors in the UAH more than in the UB.

**KEYWORDS.** Absenteeism, Student, Teaching, Cluster

Los autores agradecen la ayuda recibida de los profesores que nos permitieron la entrada a sus aulas así como los comentarios recibidos. Igualmente nuestro agradecimiento a los asistentes al IV Congreso de Innovación Docente celebrado en la Universidad de Alcalá. Cualquier error es absoluta responsabilidad de los autores de este trabajo.

---

Fecha de recepción: 30/9/2010 · Fecha de aceptación: 29/6/2011

Dirección de contacto:

Justo de Jorge Moreno

Facultad de CCEE y Empresariales, Universidad de Alcalá

Plaza de la Victoria s/n 28804. Alcalá de Henares (Madrid)

## 1. INTRODUCCIÓN

El absentismo de los estudiantes universitarios es, probablemente, uno de los mayores problemas del sistema universitario español y que responde a unas preferencias en el uso del tiempo. Un problema que no es nuevo y para el que no se ha encontrado una solución. Problema que deriva en otro, quizás más grave: el abandono. Autores como Hernández-Armenteros (2007) estiman que, al año, 66.000 alumnos abandonan los estudios, un 30% de los que ingresan. En el cálculo se tiene en cuenta que los estudiantes abandonan la Universidad tras permanecer dos años en ella. En términos económicos la valoración que se hace supone un coste de 660 millones de euros al año<sup>1</sup>, lo que refleja un desaprovechamiento de los recursos educativos que podrían estar destinados a otros usos alternativos. Por todo ello la Universidad debe, en la medida de lo posible, hacerse responsable de este hecho incentivando tanto a alumnos como a profesores (Rodríguez y Jiménez, 2010).

La preocupación por los problemas de asistencia a clase de los alumnos está creciendo, quizás en paralelo con los recientes estudios que se están llevando a cabo en distintas universidades españolas. Entre ellos caben destacar los relativos a la Universitat de Barcelona (Triadó-Ivern et al., 2009) donde se analizan las principales causas del absentismo. En este trabajo, los estudiantes de LADE y Economía opinan sobre los motivos por los cuales creen que sus compañeros no asisten a las clases, entre los que se encuentran: “la forma de explicar del profesor” y “debido a la materia

piensan que las clases se hacen aburridas y pesadas”.

En el estudio llevado a cabo por Espada (2008), en la Universidad de Vigo, con estudiantes de diferentes licenciaturas, se encuentra que las afirmaciones más relacionadas con la no asistencia a clase son “proximidad de exámenes”, “volumen de la materia que no se corresponde con el escaso tiempo disponible para estudiarla”, “el profesorado no motiva” y “el profesorado no tiene una buena metodología”.

Rodríguez et al. (2003) analizan los motivos más relevantes de asistir y de no asistir a clase en las titulaciones científico-técnicas de la Universidad de Oviedo. Concluyen que el principal motivo de asistir a clase es “la metodología”, es decir, el método utilizado y la competencia del profesorado para comunicar adecuadamente. Por el contrario, las razones para no asistir son: “la organización”, “la metodología” y “el valor de las clases”.

Gracia y De la Iglesia (2007) abordan el estudio de la relación entre el grado de absentismo de los estudiantes del área de Análisis Económico y su rendimiento, obtenido en las pruebas de evaluación en la Universidad Complutense de Madrid. Sus resultados muestran una relación estadística significativa entre absentismo y fracaso, es decir no asistir a clase y no aprobar. Además encuentran que las mujeres asisten más a clase que los varones.

A nivel internacional, el absentismo ha sido estudiado también desde la perspectiva del indicador del rendimiento académico (Becker et al. 2001). Marburger (2001) comprueba con datos individualizados de alumnos de cursos de Microeconomía que aquellos que no asistieron a clase un día determinado obtienen peores resultados en los temas explicados en esos días. Durden y Ellis (1995) obtienen el mismo resultado para cursos de Introducción a la

Economía, y en disciplinas distintas como la Biología.

Por su parte, Moore et al. (2003) muestran que lograr incentivar la asistencia a clase del estudiante favorecerá su proceso de aprendizaje, cosa de lo cual no siempre se es consciente a la vista de los niveles que alcanza el absentismo en ciertos casos.

El objetivo de este trabajo es conocer los factores que, desde el punto de vista de los alumnos, explican su no asistencia a las clases. Además se pretende clasificar a los alumnos en grupos, según las opiniones vertidas, con el fin de segmentar la muestra y poder caracterizar a los mismos. Por último, estudiar si existen relaciones significativas entre el absentismo y otros factores explícitos que caracterizan a los alumnos.

En este marco, conocer las razones que pueden explicar el absentismo académico (entendiendo como tal la no participación voluntaria por parte del estudiante en las actividades docentes organizadas) se convierte en un aspecto de gran interés. Considerar el grado de absentismo y los factores que lo motivan permitirá una mejor organización de los recursos disponibles.

El resto del trabajo se organiza como sigue: en la sección segunda se describe el diseño de la investigación realizado. La tercera sección contiene los resultados de los motivos del absentismo. Finalmente la sección cuarta recoge las principales conclusiones y propuestas de mejora.

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo tiene por finalidad conocer las causas del absentismo de los estudiantes universitarios. Como unidad de análisis se toma a los alumnos de manera individualizada, pues permite una mejor aproximación al objeto de estudio.

Para conocer la realidad del absentismo se elige la encuesta como instrumento descriptivo más adecuado para obtener información sobre un gran número de sujetos en un corto espacio de tiempo. La encuesta es realizada a todos los alumnos que asisten a clase con el fin de que den su opinión sobre los motivos por los cuales creen

que sus compañeros no asisten a las clases. Puesto que los encuestados son los alumnos que sí asisten a clase, implícitamente el encuestado está respondiendo más por su propia experiencia (que es la que conoce), pero trasladando la responsabilidad hacia terceros. En esta investigación se ha realizado una encuesta específica a alumnos de distintos cursos y carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alcalá, que luego ha sido tratada estadísticamente con el fin de poder aislar la importancia de distintos factores explicativos de dicha no participación. La encuesta y los datos son depurados y tratados estadísticamente con el programa estadístico Stata 9.0.

### 2.1. Población, muestra y metodología

La población objeto de estudio está compuesta por todos los alumnos matriculados en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, de la Universidad de Alcalá, en total 1.310 alumnos<sup>2</sup>. En esta Facultad se imparten tres licenciaturas: Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Económicas y Ciencias Actariales y Financieras<sup>3</sup>.

La muestra que se eligió está compuesta por los alumnos que asistieron a clase en cada licenciatura y curso, realizándose el trabajo de campo en el mes de enero de 2010. Se trata, por tanto, de un muestreo no probabilístico ya que es el recomendado para situaciones en las que es muy complicado disponer de un listado completo de las unidades del universo de trabajo (García, 1995). Además su uso está frecuentemente extendido ante la dificultad de cumplir en la práctica todos los supuestos del muestreo probabilístico (Azorín y Sánchez, 1986). Dentro de las posibilidades que ofrece este procedimiento de muestreo se eligió el conocido como muestreo por conveniencia. Este tipo de muestro es el que consume menos tiempo, las unidades de muestreo son accesibles, fáciles de medir y cooperativas. Sin embargo, no está exento de problemas como los derivados de la autoselección del encuestado o los problemas de la representatividad. No obstante, las muestras por conveniencia se pueden utilizar en investigación exploratoria para generar ideas, conocimientos o hipótesis (Malhaoira, 2004). La Tabla 1, recoge la ficha técnica del estudio realizado.

Ficha técnica de estudio	
Unidad de análisis	Estudiantes de la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Ámbito geográfico	Alcalá de Henares, Madrid, España
Universo de la población	1.310 alumnos matriculados en el curso 2009/2010
Tipo de muestreo	Por conveniencia
Tamaño de la muestra	343 (26,18%)
Error muestral/nivel confianza	4,55% (95%); $p=q=0.5$
Instrumento de medida	Encuesta anónima
Fecha de realización	Enero 2010

Elaboración propia

Tabla 1. Ficha técnica de la encuesta

Los alumnos se han clasificado conforme al curso en el que tienen más asignaturas matriculadas, por la dificultad que entraña asociar a los mismos a determinados cursos completos. Un total de 343 encuestas resultaron válidas a efectos del análisis, siendo el 57,14% mujeres y el 42,86% varones, con un nivel de confianza del 95% ( $p=q=95\%$ ) y un error permitido del 4,55%. Sobre la base de escalas propuestas por Triado-Ivern et al., (2009) se han formulado 12 ítems según una escala tipo likert de (1) –totalmente en desacuerdo con la afirmación planteada– a (5) –totalmente de acuerdo–. Adicionalmente se han añadido preguntas para capturar el nivel de asistencia o la distancia a la facultad desde el domicilio de los alumnos así como distintas

variables de control (ver cuestionario en el anexo). Una vez configurado el primer cuestionario se encuestó una muestra de alumnos con el fin de depurar cualquier tipo de inconsistencia, así como mejorar la estructura y facilitar el lenguaje empleado en el cuestionario.

En la Tabla 2, se muestra la estructura de la muestra según el curso y la licenciatura del alumno así como su representatividad en relación a la población. No se han tenido en cuenta a los alumnos de primer curso dado que en la actualidad se está implantando el Plan Bolonia<sup>4</sup>, y las diferencias existentes entre los dos sistemas educativos podrían comportar problemas de falta de homogeneidad en los resultados.

Curso en que tiene matriculadas más asignaturas	Total muestra		Licenciatura que estudia					
			ADE		ACT		ECO	
	Frec.	%s/Pobl.	Frec.	%s/Pobl.	Frec.	%s/Pobl.	Frec.	%s/Pobl.
Segundo	97	38,18	86	46,73	0	0	11	15,71
Tercero	73	26,44	59	26,81	0	0	14	25,00
Cuarto	90	18,94	50	18,31	13	41,93	27	13,36
Quinto	81	26,55	43	28,47	21	41,17	17	11,03
<b>TOTAL</b>	<b>343</b>	<b>26,18</b>	<b>238</b>	<b>28,64</b>	<b>34</b>	<b>41,46</b>	<b>69</b>	<b>14,28</b>

Elaboración propia

Tabla 2. Alumnos encuestados por curso y licenciatura

Como se puede observar en la Tabla 2 el nivel de respuesta es superior al 25% para el total de la población, siendo especialmente elevado en el caso de los estudiantes de Ciencias Actuariales

y muy inferior en el de los estudiantes de la Licenciatura en Economía. El grado de respuesta en función del curso asignado (aquél en el que se encuentra matriculado de un mayor número de

asignaturas) es también desigual con un mayor grado de respuesta en segundo.

### 3. RESULTADOS DE LOS MOTIVOS DEL ABSENTISMO

En esta sección se presentan los resultados de los análisis, según las menciones de los encuestados acerca de los motivos del absentismo de sus compañeros, comparando los mismos con los obtenidos por Triadó-Ivern et al., (2009) en su trabajo con estudiantes de LADE y Economía de la Universitat de Barcelona. Posteriormente se realiza un análisis clúster al objeto de segmentar la muestra y poder caracterizar a los grupos obtenidos. Finalmente, se lleva a cabo un análisis de la probabilidad de una mayor asistencia a clase de los alumnos a partir de las variables explicativas que caracterizan a éstos como el género, la licenciatura y el curso de pertenencia así como la distancia del domicilio a la Universidad.

#### 3.1. Análisis de los motivos del absentismo

La Tabla 3 muestra las valoraciones sobre los motivos del absentismo que los estudiantes encuestados consideran como causantes de que sus compañeros no asistan a clase, de mayor a menor, tal y como recoge la columna 2 para el caso de la UAH (Universidad de Alcalá) y en la columna 1 para la UB (Universitat de Barcelona). Como puede apreciarse existe coincidencia en el motivo que mayor valor medio obtiene “Debido a la forma de explicar del profesor/a, piensan que las clases son pesadas y/o aburridas”. Los motivos “Repiten la asignatura y piensan que no hace falta ir a clase” y “Debido a la materia, piensan que las clases se hacen pesadas y/o aburridas” que ocupan el segundo y tercer lugar en valores medios en la UAH se alternan en importancia en la UB al igual que algunos motivos que ocupan posiciones intermedias o finales. También consideran relativamente importante “Que es mejor ir a academias” ocupando el quinto lugar tanto en la UB como en la UAH. En particular la presencia de variables externas al alumno parece que prevalecen como causas del absentismo.

UB	UAH	MOTIVOS	Valoración Desv. Típica
1	1	Debido a la forma de explicar del profesor/a, piensan que las clases son pesadas y/o aburridas	3.75 0.97
3	2	Repiten la asignatura y piensan que no hace falta ir a clase	3.66 1.14
2	3	Debido a la materia, piensan que las clases se hacen pesadas y/o aburridas	3.5 0.95
10	4	Les coinciden los horarios de varias asignaturas	3.5 1.13
5	5	Piensan que es mejor ir a las academias para aprobar	3.48 1.13
7	6	El profesor se limita a dictar apuntes	3.23 1.09
4	7	Trabajan y no pueden asistir a clase	3.21 1.2
6	8	El profesor/a no obliga la asistencia (pasando lista...)	3.13 1.16
8	9	Piensan que es más eficiente estudiar en la biblioteca o en casa que ir a clase	3.07 1.13
12	10	Se ha matriculado de demasiados créditos	2.87 1.18
9	11	Piensan que ir a clase no sirve para aprobar la asignatura	2.79 1.22
11	12	El profesor proporciona el material suficiente y no hace falta ir a clase	2.64 1.04

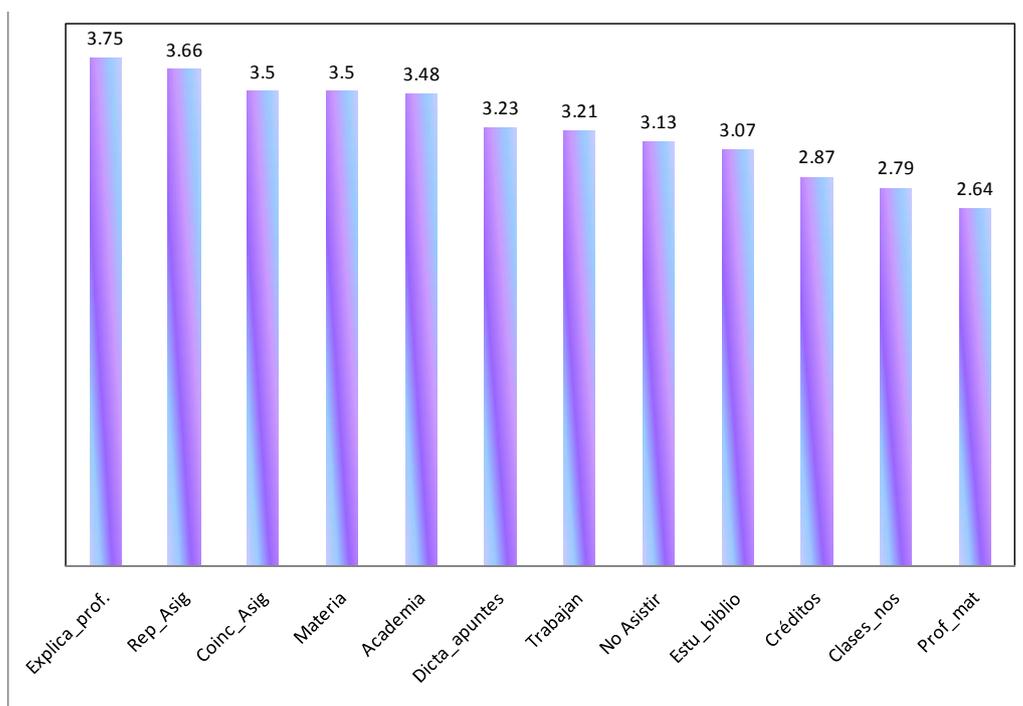
UB= Universitat de Barcelona; UAH=Universidad de Alcalá  
Elaboración propia

Tabla 3. Motivos por los cuales los estudiantes piensan que sus compañeros no asisten a clase

Un resultado diferente en los estudios de ambas universidades se observa en un factor que sí que parece propio de cada una de ellas, como es la inadecuación de horarios o asignaturas en las que los alumnos se han matriculado, factores ambos mucho más importantes en el caso de la UAH que en el de la UB. Por último los

estudiantes valoran en séptimo lugar “Trabajar y no poder asistir a clase” mientras que en la UB ocupa el cuarto lugar.

La Figura 1, pone de manifiesto la distinta importancia que dan los alumnos a los factores planteados para explicar el absentismo en las clases de sus compañeros.

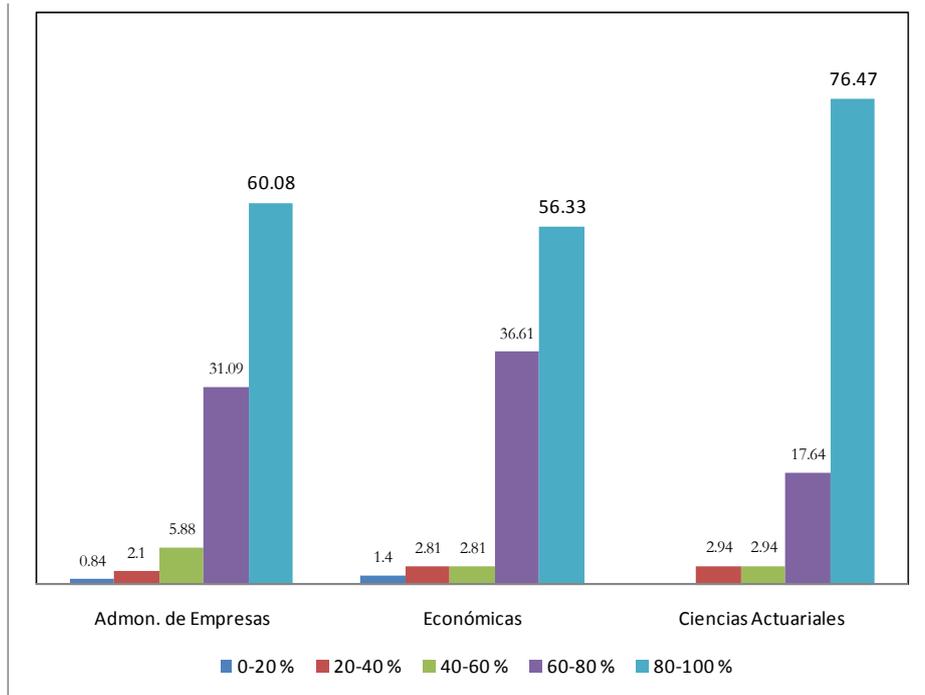


Elaboración propia

Figura 1. Importancia de los motivos del absentismo

La estadística descriptiva revela algunos hechos interesantes que hay que destacar. En primer lugar, se observa que un porcentaje elevado de alumnos afirman una asistencia frecuente a clase con independencia de la titulación. La Figura 2 recoge la distribución

frecuencias. Existe un elevado porcentaje de asistencia en el intervalo del 80-100% para todas las licenciaturas. En todo caso, la relativa semejanza en los valores obtenidos para las tres titulaciones recoge un primer resultado relevante.

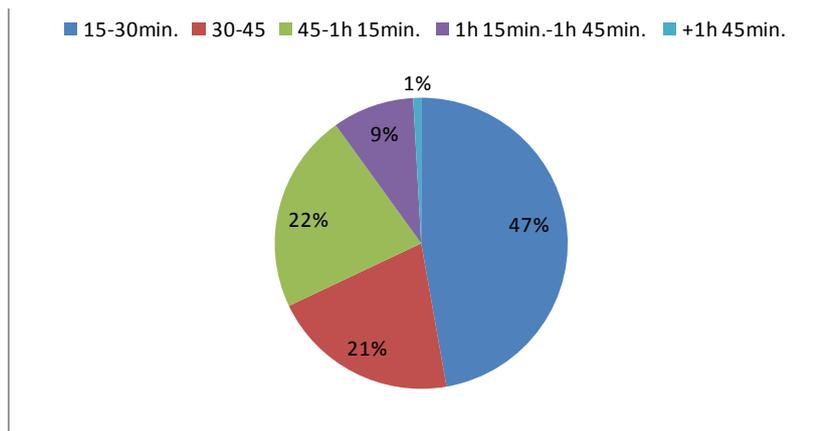


Elaboración propia

Figura 2. Distribución de frecuencias Licenciatura y Asistencia

En términos globales la Figura 3, muestra el tiempo que los estudiantes tardan en llegar a la facultad. Como puede apreciarse, la mayoría

(68%) tarda menos de 45 minutos. Mientras que un reducido porcentaje (10%) emplea más de una hora quince minutos.



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Tiempo que tarda en llegar a la Facultad

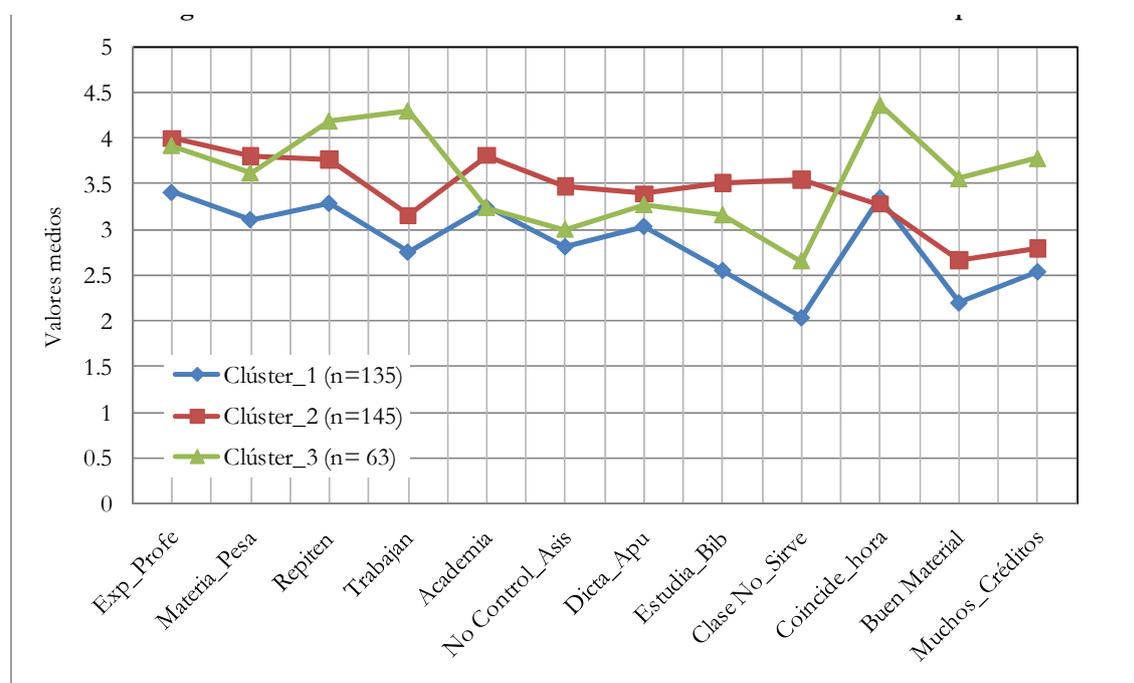
La relación entre asistencia y tiempo en llegar a la facultad no resulta estadísticamente significativa ( $\chi^2=14,58$  Pvalor=0,555), por lo que a priori no cabe considerar a la distancia como un factor relevante para considerarlo como explicación del absentismo. En este sentido tampoco resultan significativas las relaciones entre asistencia y el género del estudiante ( $\chi^2=2,84$  Pvalor=0,585), el turno de mañana o tarde ( $\chi^2=2,57$  Pvalor=0,631), la licenciatura ( $\chi^2=6,37$  Pvalor=0,606) o el curso ( $\chi^2=16,04$  Pvalor=0,189).

### 3.2. Análisis clúster

El método escogido para el análisis clúster es el jerárquico ascendente porque no genera solapamiento entre grupos y es considerado un método dominante. La utilización del método jerárquico permite al investigador observar el desarrollo gráfico de la construcción de los grupos a través del dendograma como alternativa a los métodos formales. En cuanto a la técnica empleada, se ha utilizado el algoritmo de Ward, ampliamente utilizado en la literatura, eligiendo el cuadrado de la distancia euclídea como medida de la proximidad entre dos casos a fin de analizar grupos. Una cuestión importante en el análisis

clúster es la determinación del número óptimo de conglomerados que se van a utilizar. Aunque existen reglas de decisión formales que guían este proceso, normalmente se suele utilizar la heurística. En este trabajo se han seguido las recomendaciones de Hair et al., (1999) en la formación de los grupos y la utilización del análisis discriminante *ex post*, lo que ha permitido introducir mayor fiabilidad y robustez al análisis.

En la Figura 4 se muestran los valores medios obtenidos para cada uno de los clúster. Como puede apreciarse el grupo #1 (línea azul) está integrado por 135 alumnos (39,35% de la muestra) cuyas valoraciones son las menores para todos los motivos (ítems). Se trata por tanto de un grupo de estudiantes que sitúan sus respuestas en torno a «parcialmente en desacuerdo» o «ni acuerdo ni desacuerdo». A este grupo se le denominará «Adaptados». El grupo #2 (línea roja), lo componen 145 (42,27%) estudiantes que se asocian a los factores relacionados con “Repiten la asignatura y no hace falta ir a clase”, “Trabajan y no pueden ir a clase”, “Coincidencia de horarios”, “El profesor proporciona buen material y no hace falta ir a clase” y “Estar matriculado de muchos créditos”. A este grupo se le denominará “Con limitaciones”.



Elaboración propia

Figura 4. Distancias medias de los motivos del absentismo de los compañeros

Finalmente el grupo #3 compuesto por 63 (18,36%), se relaciona con los alumnos que “Debido a la materia las clases se hacen pesadas”, “Prefieren ir a academias”, “El profesor/a no obliga la asistencia”, “El profesor se limita a dictar apuntes”, “Es más eficiente estudiar en la biblioteca” y “Piensa que ir a clase no sirve para aprobar la asignatura”. A este grupo se le denominará “Insatisfechos”.

El perfil de los clúster se ha obtenido a partir de la identificación de los estudiantes en cada uno de ellos. De modo que una vez incluido el estudiante en cada grupo se cruzaron con las variables de identificación, observándose que en tres de las cuestiones estudiadas hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos, tal y como se recoge en la Tabla 4.

Variable	$\chi^2$	P valor
Asistencia a clase	19,45	0,0126
Tiempo que tarda en llegar a la facultad	16,00	0,0424
Curso	20,93	0,0191

Elaboración propia

Tabla 4. Tabulación cruzada de variables y pertenencia a clúster

Como puede apreciarse en la Figura 5 los grupos “Adaptados” (clúster\_1) y “Con limitaciones” (Clúster\_2) tienen una representación importante de alumnos que asisten a clase con gran frecuencia (entre el 80-100% y en menor medida entre el 60-80%). Como cabe esperar, en el grupo “Con limitaciones” se aprecia

la presencia de alumnos que indican menores niveles de asistencia. En el grupo “Insatisfecho” (Clúster\_3) el porcentaje de estudiantes que asisten en los mayores niveles de asistencia 60-80% y 80-100% es el mismo, y nuevamente se aprecian estudiantes que mantienen niveles bajos de asistencia.

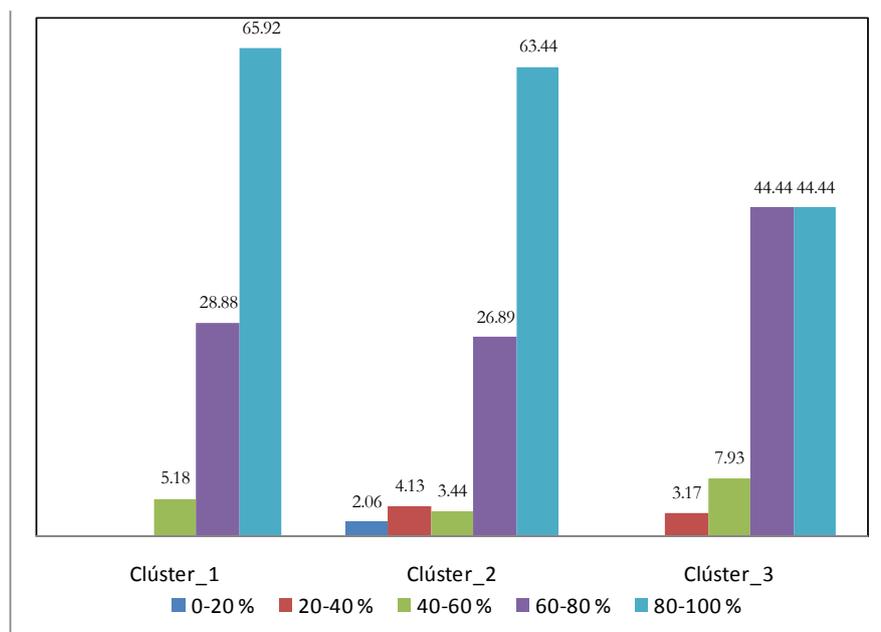


Figura 5. Distribución de frecuencias Clúster y Asistencia

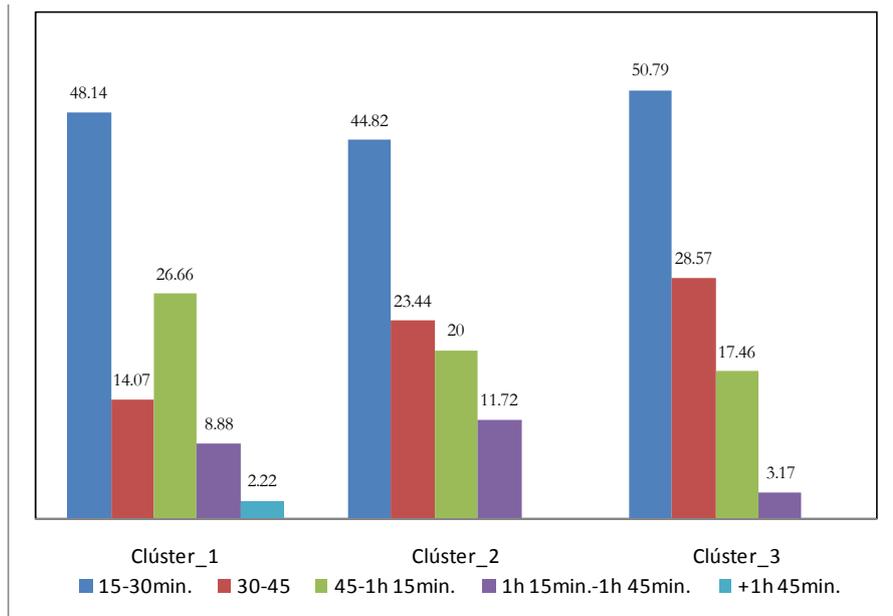
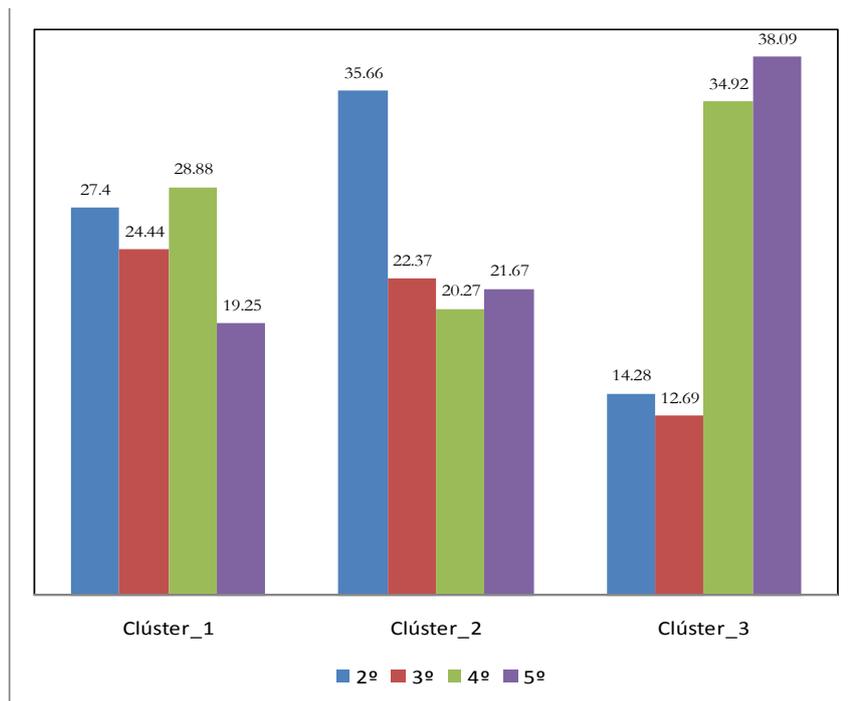


Figura 6. Distribución de frecuencias Clúster y Distancia



Elaboración propia

Figura 7. Distribución de frecuencias Clúster y Curso

En relación al tiempo que tardan y clúster de pertenencia (Figura 6), parece que existe un cierto equilibrio de la estructura de los intervalos de tiempo por clúster. En el caso de “Adaptados” (Clúster\_1), aparece un pequeño porcentaje de estudiantes con tiempos de más de una hora cuarenta y cinco minutos. Finalmente, la distribución de los cursos según grupo indica un cierto equilibrio de la composición de aquellos en los “Adaptados”, con menor presencia de 5º curso. En el caso de los “Con limitaciones” son los alumnos de 2º los que tienen mayor representación y claramente los alumnos de 4º y 5º son los representativos en el grupo de los Decepcionados o Insatisfechos (Clúster\_3).

En resumen, los “Adaptados” y “Con limitaciones” mantienen un perfil similar mientras que los “Insatisfechos” asisten menos a clase, tardan poco tiempo en llegar a la facultad y tiene una alta representatividad de los cursos cuarto y quinto. Los grupos de “Con limitaciones” e “Insatisfechos” suponen un 60,63% de los alumnos encuestados.

### 3.3. Análisis Económico

Con el fin de analizar con más precisión la posible influencia de las variables planteadas en el absentismo académico, se ha realizado una estimación econométrica que las pone en

relación. Si bien la variable que mide el grado de absentismo toma cinco valores diferentes en función de su frecuencia, el estudio va a diferenciar por una parte la “alta asistencia a clase” (medida por una respuesta de asistencia en el intervalo 80-100%) y las situaciones de menor asistencia. La especificación sería la siguiente:

$$Y_i = \alpha + \beta X_i + \varepsilon_i \quad [1]$$

Donde  $Y_i=1$  si el estudiante asiste a clase en el intervalo del 80-100% y 0 en el resto de intervalos.  $X_i$  es el vector de variables explicativas que, dado el diseño de la muestra, tienen carácter categórico: género, tiempo en llegar a la facultad, licenciatura y curso. Sobre el término de perturbación  $\varepsilon_i$  se ha supuesto una distribución logística con lo que el modelo que se estima es un logit, si bien como es conocido, los resultados no difieren notablemente de los que se obtendrían en el caso de haberse asumido una distribución normal. Para los supuestos implícitos del modelo elegido así como los contrastes *ex post* se ha seguido la metodología propuesta por Wooldridge (2001).

La Tabla 5 muestra los resultados de la estimación del modelo señalado. En primer lugar, la probabilidad de que el estudiante sea de “alta asistencia”, no está relacionada con el hecho de ser varón o mujer.

Variables	Coeficiente		
	Estimado	t-ratio	
Constante	-13.412	-0.072	
Mujer	0.229	0.961	
Tiempo	30-45	11.868	*
	45-1h 15min.	12.547	*
	1h 15min.-1h 45min.	12.070	*
	+1h 45min.	11.873	*
Licenciatura	LADE	-1.316	***
	ECONÓMICAS	-1.271	***
Curso	Curso_2	0.523	1.567
	Curso_3	1.009	2.750
	Curso_4	0.049	0.152
Test	Log likelihood	-216.48	
	Pseudo R <sup>2</sup>	0.0445	
Nº de obser.	338		

(\*\*\*), (\*\*), (\*) Estadísticamente significativo al 99%, 95% y 90%

Variables omitidas=distancia 15-30min.; licenciatura Actuariales; curso 5º

Elaboración propia

Tabla 5. Resultados de la estimación del modelo econométrico

En relación a la probabilidad de alta asistencia y distancia los resultados indican que la menor distancia (variable omitida 15-30 min) tiene menos probabilidad de alta asistencia que distancias superiores. A priori este resultado no es el esperado, ya que la mayor distancia supone una verdadera causa de abstención de los estudiantes. No obstante, el nivel de significación es bajo (90%). La principal diferencia entre el curso se encuentra en tercero, en el que la probabilidad es significativamente mayor, si bien los datos impiden conocer si se trata de un factor de motivación interna del estudiante, del atractivo de las asignaturas o de las exigencias de éstas.

#### **4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

En este trabajo se recogen los resultados de una investigación que aborda el tema del absentismo a clase por parte de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alcalá, resultados que, probablemente, puedan generalizarse a otras carreras donde no existan actividades de asistencia obligatoria (como prácticas en laboratorios, hospitales, etc.). Para ello se ha realizado una encuesta a casi una cuarta parte de los estudiantes de dicha Facultad, analizándose los datos obtenidos.

Los primeros resultados obtenidos parecen indicar similitudes en las “explicaciones” que dan los estudiantes de la inasistencia con el trabajo realizado por Triadó-Ivern et al., (2009) en la Universitat de Barcelona. En ambos se pone de manifiesto que la inasistencia se debe a la falta de atractivo de las clases, en algunos casos debido a que “las clases son aburridas” y en otros a que se trata de repetidores que no encuentran aliciente a volver a asistir a clase. Un resultado diferente en los estudios de ambas universidades se observa en un factor que sí que parece propio de cada una de ellas, como es la inadecuación de horarios o asignaturas en las que los alumnos se han matriculado, factores ambos mucho más importantes en el caso de la UAH que en el de la UB. En este sentido, parece aconsejable reflexionar acerca de una mejor planificación de los horarios, así como una determinada orientación a los estudiantes sobre el número de

asignaturas en las que deberían matricularse dadas sus restricciones personales. Por ello, la figura del profesor tutor del estudiante supondría un recurso que debería considerarse disminuyendo probablemente el fracaso y el absentismo del estudiante.

Por otra parte hay que destacar un factor que, a priori, pudiera parecer importante para explicar el absentismo. Se trata del tiempo que se tarda en llegar a la Facultad y que, a diferencia de lo que cabría esperar, no resulta significativo en el tratamiento estadístico. La razón de ello puede encontrarse en que, o bien estos elevados tiempos (casi el 45% tarda más de 45 minutos, con un 22% que tarda más de 90 minutos) son asimilados como algo natural en los desplazamientos en el entorno geográfico de residencia de los alumnos, o bien que, una vez que van a la Facultad, su decisión de asistir a una u otra clase no depende del tiempo que invirtieron para ir. Tampoco son significativos factores como el género del estudiante o el turno de mañana o tarde.

El análisis clúster permite detectar tres grupos de estudiantes en los cuales la motivación para el absentismo es diferente. Por una parte aquéllos que no encuentran un factor explicativo dominante (“Adaptados”), por otra los que encuentran principalmente en factores externos (“Con limitaciones”) cada uno con casi el 40% de los estudiantes; finalmente, “los Insatisfechos” con casi el 20% de los encuestados que se caracterizan porque no encuentran atractivo en la asistencia a clase. Cabe, por tanto, plantear algunas recomendaciones de cara a reducir el absentismo a partir de esta configuración. Si bien hacer las clases más atractivas utilizando métodos pedagógicos que despierten un mayor interés puede ser útil para vencer las resistencias de este tercer grupo, no hay que olvidar que es el menos numeroso y que casi un 40% de los estudiantes encuentra en factores externos (coincidencia de horarios, repiten la asignatura, simultanean con actividades laborales, etc.) la causa del absentismo. La coincidencia de horarios es valorada como uno de los principales causantes del absentismo. Este problema viene motivado, en la mayoría de los casos, porque el alumno no supera todas las materias correspondientes al plan de estudios de cada año, por lo que las asignaturas de un curso y otro comienzan a

solaparse. Puesto que el diseño de horarios “a la carta” para cada alumno es un hecho de difícil realización, habría que intentar equilibrar la carga docente entre asignaturas, de esta manera el alumno no percibiría tanta diferencia entre las mismas y la dedicación hacia disciplinas “más fáciles” y la no dedicación hacia las “más difíciles”, tomaría posiciones más igualitarias. Subyace, por tanto, de manera directa, la necesidad de reflexionar acerca de la relación entre la materia explicada y el proceso de aprendizaje del alumno.

En definitiva, se debe fomentar la asistencia a clase como instrumento básico del aprendizaje del alumno. Se hace necesario mejorar el atractivo de la docencia y adoptar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje activas, donde se incremente la participación del alumno y éste se vea involucrado en su aprendizaje. Se hace necesario conseguir que el alumno no perciba la carrera sólo como un medio para la obtención de un fin: el título universitario que le permita su acceso al mercado laboral; y sí como un fin en sí misma.

## NOTAS

1. Véase por ejemplo el artículo de Mateos Cadenas, Alfonso. «El abandono universitario cuesta 660 millones al año». Suplemento Campus, nº 562, del periódico *El Mundo*, del 25 de noviembre de 2009
2. Fuente: Servicio de Alumnos y Planes de Estudio de la Universidad de Alcalá de Henares.
3. Administración y Dirección de Empresas y Ciencias Económicas son licenciaturas de 5 años; por su parte, Ciencias Actariales y Financieras es una carrera de segundo ciclo.
4. El Plan Bolonia es una estrategia educativa europea que a nivel práctico supone la mayor frecuencia de clases no presenciales para fomentar el trabajo en casa y la auto organización, lo que permite al alumno organizar su trabajo de manera más eficiente.

## BIBLIOGRAFÍA

Azorín, F y Sánchez, J.L. (1986). *Método y aplicaciones del muestreo*, Madrid: Alianza Editorial.

Esta línea de investigación tiene claras posibilidades de continuación que permitirán evaluar mejor el fenómeno, ayudar a corregir las deficiencias y extenderlo a otros ámbitos. En primer lugar, parece necesario abordar el estudio de las consecuencias del absentismo sobre el rendimiento académico del estudiante (en la línea de lo realizado en trabajos como los citados a nivel nacional de Gracia y De la Iglesia, 2006; o internacionales, de Becker et al., 2001; Durden y Ellis, 1995; o Marburger, 2001), pues ello permitirá valorar adecuadamente la necesidad de incentivar la asistencia a clase. Por otro lado, la posibilidad de encuestar directamente a los estudiantes que acuden muy escasamente a clase permitiría conocer mejor la importancia de estos factores y no sólo entre los que ha sido posible encontrar en clase en un período determinado. Para ello, sería conveniente el poder realizar encuestas en el momento de la matrícula y/o del examen lo cual requiere unos recursos (encuestadores, tratamiento informático de la información recogida, apoyo desde la institución, etc.). Finalmente sería interesante realizar la encuesta a los profesores para poder comparar resultados.

Becker, W. E. y Powers, J. R. (2001). Student performance, attrition and class size given missing student data. *Economics of Education Review*, 20, 377-88.

Durden, G.C. y Ellis, L. V. (1995). The effects of attendance on student learning in Principles of Economics, *The American Economic Review*, 85(2), 343-346.

Espada Recary, L. (2008). El absentismo estudiantil universitario. *Conferencia Estatal de Defensores Universitarios*  
[http://www.cedu.es/absentismo\\_estudiantil.html](http://www.cedu.es/absentismo_estudiantil.html)

García, M. (1995). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*, Madrid: Alianza Universidad Textos.

Gracia, E. y de la Iglesia, M. C. (2007). Absentismo y resultados de los alumnos, *Investigaciones de Economía de la Educación*, 2, 231-40.

Hernandez, J. (2007). Financiación del sistema universitario español. *Revista de estudios regionales*, 79, 241-287

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Prentice Hall. 4ª edición.

Jiménez, J.L y Rodríguez, A. (2010). *El absentismo en la aulas universitarias: el caso de la escuela universitaria de estudios empresariales de la universidad de Sevilla*. Sevilla: Grupo Editorial Universitario.

- Malhaoira (2004). *Investigación de mercados: un enfoque aplicado*. Prentice Hall. 4ª edición.
- Marburger, D. R. (2001). Absenteeism and Undergraduate Exam Performance, *Journal of Economic Education*, 32, 99-109.
- Marburger, D. R. (2006). Does mandatory attendance improve student performance? *Journal of Economic Education*, 37 (2), 148-155.
- Mateos Cadenas, A. (2009). El abandono universitario cuesta 660 millones al año. Suplemento Campus, nº 562, del periódico *El Mundo*, del 25 de noviembre de 2009.
- Moore, R., Jensen, M., Hatch, J., Duranczyk, I., Staats, S. y Koch, L. (2003). The importance of class attendance for academic success in Introductory Science courses. *The American Biology Teacher*, 65(5), 325-329.
- Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A. y Diez-Itza, E. (2003). El absentismo en la universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-145.
- Triado-Ivern, X., Aparicio-Chueca, P., Guárdia-Olmos y Jaría Chacon N. (2009). Aproximación empírica al análisis del absentismo de los estudiantes universitarios. Estudio del caso de la Facultad de Economía y Empresa (UB), *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, (4), 315-325
- Wooldridge, J.M. (2001). *Introducción a la econometría: un enfoque moderno*. London: Thomson Learning

**ANEXO: Cuestionario**

**ANÁLISIS DEL ABSENTISMO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UAH**

Se está realizando un cuestionario a los estudiantes de la UAH con el objetivo de analizar el absentismo en los universitarios. Te agradecería que dedicases unos minutos a responder a las siguientes preguntas

**¿Por qué motivos crees que tus compañeros no asisten a clase?**

	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Debido a la forma de explicar del profesor/a, piensan que las clases son pesadas y/o aburridas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Debido a la materia, piensan que las clases se hacen pesadas y/o aburridas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Repiten la asignatura y piensan que no hace falta ir a clase	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Trabajan y no pueden asistir a clase	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Piensan que es mejor ir a las academias para aprobar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. El profesor/a no obliga la asistencia (pasando lista...)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. El profesor se limita a dictar apuntes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Piensan que es más eficiente estudiar en la biblioteca o en casa que ir a clase	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Piensan que ir a clase no sirve para aprobar la asignatura	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Les coinciden los horarios de varias asignaturas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. El profesor proporciona el material suficiente y no hace falta ir a clase	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Me he matriculado de demasiados créditos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

P. 13. ¿Cuánto tiempo tardas en llegar a la facultad?

1. 15 - 30 min  
 2. 30 - 45 min  
 3. 45 - 1 h 15min  
 4. 1.15 - 1.45min  
 5. +1.45min

P. 14. ¿Cual es tú turno?

1. Mañana  
 2. Tarde

P. 15. ¿Consideras que tienes bien organizados los horarios?

1. Sí  
 2. No

P. 16. ¿A qué porcentaje de clases asistes?

1. 0-20%  
 2. 20-40%  
 3. 40-60%  
 4. 60-80%  
 5. 80-100%

P. 17. Sexo

1. Hombre  
 2. Mujer

P. 18. Licenciatura que estás cursando

1. Administración y Dirección de Empresas  
 2. Económicas  
 3. Ciencias Actuariales y Financieras

P. 19. Curso en que tienes matriculadas mas asignaturas

1. Primero  
 2. Segundo  
 3. Tercero  
 4. Cuarto  
 5. Quinto

ARTÍCULO ORIGINAL

## Bases para construir una comunicación positiva en la familia

**Julia María Crespo Comesaña**  
*juliamaria.crespo@usc.es*

Universidad de Santiago de Compostela  
Grupo Esculca

*“Para dialogar, preguntad primero: después...escuchad”.*

(Antonio Machado. Poeta español)

**RESUMEN.** La comunicación es un tema que siempre ha despertado gran interés en investigadores y docentes. Ahora también los padres de familia están interesados en dominar buenas estrategias comunicativas que les permitan construir con sus hijos una buena base para sus relaciones afectivas. Para establecer unos criterios que dirijan estas estrategias es preciso no perder de vista los cambios generacionales a nivel de comunicación que se han producido con la evolución progresiva de las tecnologías desde la radio y la televisión hasta la llegada de Internet. Estas estrategias, además, han de basarse en la construcción de un auténtico diálogo que marque la pauta comunicativa.

**PALABRAS CLAVE.** Comunicación, Diálogo, Educación Familiar, Cultura Familiar

### Bases to build a positive communication in the family

**ABSTRACT.** The communication is a subject that always has woken up great interest to researchers and teachers. Now also parents are interested in dominating good communicative strategies that allow them building with their children a good base for affective relations. To establish some criteria to lead these strategies is needed not to forget the generational changes in the communication level that have been produced with the progressive technologies evolution from radio and television until the arrival of Internet. These strategies, besides, have to be based on the construction of an authentic dialogue to establish the communicative guideline.

**KEYWORDS.** Communication, Dialogue, Familiar Education, Familiar Culture

---

Fecha de recepción: 14/3/2011 · Fecha de aceptación: 12/9/2011  
Dirección de contacto:  
Julia María Crespo Comesaña  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela  
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n (Campus Vida) 15782 Santiago de Compostela

### 1. INTRODUCCIÓN

La comunicación es, en la sociedad en la que vivimos, un elemento de máximo interés para múltiples sectores. Se convierte en objeto de estudio tanto en el ámbito de las comunicaciones en general: radio, televisión, prensa escrita, Internet, como en el resto de subsectores

empresariales que la observan como un elemento que incide en la producción y el beneficio. Así surgen numerosos cursos, seminarios, masters y posgrados que, desde un enfoque empresarial, ofrecen al alumno/cliente la posibilidad de desarrollar sus competencias comunicativas.

También es la piedra angular en la esfera escolar, porque tiene que ver con la adecuación de la Escuela a las funciones que la sociedad demanda de ella. Pero pese al tratamiento masivo que el tema recibe actualmente, la verdad es que el interés por los procesos comunicativos no es nuevo. Siempre ha sido un elemento de estudio atrayente dado que a las capacidades comunicativas del ser humano se las reconoce como herramientas que han posibilitado la supervivencia y el progreso de la especie.

En las culturas clásicas la formación de las élites en habilidades como la retórica o la dialéctica eran abordadas con el máximo interés. Interés este que no solamente no se ha perdido en absoluto, sino que viene cobrando fuerza de unos años a esta parte y así, asistimos a un incremento de todo tipo de cursos, libros y otros medios para crear/acrecer habilidades comunicativas, como por ejemplo los cursos de comunicación asertiva o exposición ante un público y esto no sorprende a nadie.

La comunicación en el espacio de la familia también ha generado muchos estudios, dado que la curiosidad de los investigadores se dirigió, en una lógica comprensible, hacia lo que se presentaba como el origen de la comunicación grupal y social en busca de los elementos clave que explicasen esos procesos. Sin embargo parece más extraño, aunque únicamente a primera vista, aproximarnos al estudio del ámbito de la comunicación dentro de la esfera familiar bajo la pregunta de “cómo” debe hacerse, dado que la práctica eficiente en estas habilidades parecería connatural a este espacio social.

Sin embargo, consideramos con Vanina Schmidt, Marconi, Messoulam, Maglio, Felicidad Molina y González (2007) que los diferentes cambios que ha experimentado la familia en los últimos tiempos hacen necesario revisar las concepciones de la comunicación intrafamiliar. Estos cambios son los que hacen que muchos padres se cuestionen cuál debe ser el modelo comunicativo que hay que seguir y cómo hacer

para construir la estructura de esa comunicación efectiva.

La Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) publicó un estudio en 2003 en el que hasta un 40% de los padres expresaban un sentimiento de desbordamiento ante los problemas planteados por sus hijos haciendo especial mención a los de tipo comunicativo. Estudios como este demuestran que la comunicación es una preocupación para un número importante de familias, por lo tanto es pertinente el análisis de las estrategias que facilitan y construyen un buen proceso comunicativo.

## 2. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA

Para precisar el marco de interpretación en el que nos movemos vamos a definir los términos básicos que se manejan en este trabajo: familia, comunicación y modelos comunicativos.

### 2.1. Familia

La familia no es solamente un grupo de personas que conviven y comparten vínculos de sangre y apellidos. Es también algo más que una organización de individuos que coopera entre sí. La familia debe ser entendida como una comunidad, como un grupo donde las relaciones entre miembros tienen un profundo carácter afectivo y son las que marcan la diferencia respecto de otro tipo de grupos. Bajo esta perspectiva, las reacciones emocionales en el contexto familiar son una fuente constante de retroalimentación de las conductas esperadas entre los miembros de la unidad familiar (Martínez 2003).

En este sentido, estas comunidades son elementos de integración (Espinoza y Balcázar, 2002) que pueden crear espacios que permiten a los sujetos el desarrollo de una relación de pertenencia e identificación. Esta pertenencia no es casual ni temporal, es esencial, porque define al sujeto ante sí y ante la sociedad en un posicionamiento concreto en ambos casos.

También son organizaciones en las que los miembros deben compartir unas metas, unos objetivos comunes que, en la medida en que son “comunes” dan unidad al grupo y permiten el reparto de funciones y responsabilidades.

Por todo lo dicho las comunidades familiares son espacios de implicación personal donde cada uno es necesario singularmente y, por lo tanto, no reemplazable en igualdad de términos. La familia es la construcción que resulta de la unión de los elementos personales que conforma esa comunidad.

Por último pero no menos importante, hay que decir que la familia posee una cultura común a todos sus miembros que es la que otorga sentido a todo lo que se hace en el grupo. No nos referimos aquí con el término cultura a aquellos conocimientos propios de campos específicos del saber; nos referimos a la cultura de una organización (Schein, 1998) que, tal y como hemos definido a la familia, aquí se corresponde con toda esa serie de valores, normas, pautas, principios... que dentro del seno familiar dictan la conducta y que unen a sus miembros bajo una esfera de interpretación de la realidad que hace que externalicen prácticas similares. Esta cultura en su aspecto más común comparte una zona con la sociedad a la que pertenecemos (Casas Aznar, 2007), pero también posee un carácter propio que se construye dentro del propio núcleo familiar.

## 2.2. Comunicación

En cuanto a la comunicación, y siguiendo a Kaplún (1998), hemos de decir que es un término que admite diversas definiciones, en todo caso, queremos dejar claro que no debemos confundir informar con dialogar, aunque los dos términos pueden ser descritos como actos de comunicación.

En general, y basándonos en las aportaciones del profesor Francisco Uña (2000):

- Informar es un proceso de carácter vertical que se ejerce desde el poder que tiene el emisor sobre los receptores. La comunicación es unidireccional ya que el emisor tiene el monopolio de la palabra y así ejerce un dominio sobre los receptores. El fin de la información es guiar la conducta de los receptores. El éxito del mensaje es la obediencia del receptor. El fin del proceso es modelar al otro. En el caso de la familia, este proceso no crea un auténtico espacio común para el intercambio comunicativo, aunque este discurso también tiene su momento en el desarrollo de la relación familiar.

- Dialogar es un proceso de carácter horizontal en el que los actores intercambian permanentemente sus papeles, de forma que el emisor se convierte en receptor y viceversa durante el transcurso del diálogo. El mensaje viaja a través de una doble vía ya que los participantes tienen el mismo acceso a la palabra. El fin del proceso es el conocimiento mutuo y la creación de un espacio común de comprensión. Este espacio común facilita las relaciones de auténtica comunicación en la medida en que se amplía el conocimiento de las esferas personales de los sujetos participantes. Para los miembros de una familia supone la posibilidad de no quedarse al margen de las otras esferas sociales de la vida de cada uno.

Distinguir entre estos dos términos no es una cuestión trivial. Es muy importante entender que los procesos que generan auténtica comunicación y por lo tanto enriquecimiento y crecimiento de las personas y de las comunidades que conforman son los dialógicos, tal y como apuntan Aubert, García y Racionero (2009).

## 2.3. Modelos comunicativos

En el uso del modelo comunicativo se deben tener en cuenta algunas cuestiones. Lo primero es que existen diferencias importantes de origen generacional a la hora de comprender ese modelo.

No es la finalidad de este trabajo establecer la viabilidad o la pertinencia del uso del concepto “generación” como elemento que designa la pertenencia a un grupo más o menos homogéneo de individuos por su fecha de nacimiento. Solamente diremos que dentro del mundo de los estudios sociológicos es ampliamente aceptado. Nosotros lo vamos a utilizar aquí para avanzar algunos elementos que nos permitan comprender una de las razones por las que algunos padres se sienten perplejos ante la dificultad que parece plantearles la comunicación con sus hijos.

Actualmente la mayoría de los padres pertenecen a la que se ha dado en denominar la generación del “baby boom”, muchos han crecido fundamentalmente con la televisión y con los llamados “mass media” (Tapscott, 1998). La característica de todos ellos es que su discurso es de tipo informativo, vertical, de una vía. Dado que las diferentes tecnologías transmiten unos determinados valores (Aparici, 2003), esta generación ha asumido unos principios

conectados con la verticalidad y la organización jerarquizada del discurso televisivo (Bernal y Barbas, 2010). Dentro del esquema clásico de la comunicación asumen el rol de receptor. Se han acostumbrado a ser pasivos. Este entrenamiento televisivo les ha dado muchas tablas para actuar en situaciones en las que el discurso es de tipo vertical-institucional: dentro de la familia, en la escuela, en el trabajo y frente a instituciones públicas y privadas. Comprender la estructura de este discurso no supone mayor problema para ellos y reproducen una conducta meramente receptiva cuando el contexto lo requiere.

Por su parte los hijos pertenecen a la generación de las nuevas tecnologías, a lo que algunos estudiosos vienen en llamar “generación Net” (Tapscott, 1998). Aunque siguen ante el televisor (que empieza a abrir su modelo a la participación), su foco de atención es el ordenador y el teléfono móvil. En el entorno de Internet se encuentran como pez en el agua en las redes sociales como Facebook o Tuenti. Allí el discurso comunicativo es horizontal, de vía múltiple, activo e inmediato. El nuevo modelo comunicativo también genera un nuevo modelo de aprendizaje (Gutiérrez, 2003). No están acostumbrados en la misma medida en que sus padres lo estaban a inhibir una respuesta y por ello no responden muy bien ante las situaciones en las que implícitamente se requiere de ellos que no opinen abiertamente pero se comporten. Tienen dificultad para adaptar su conducta en las estructuras comunicativas de tipo informativo.

El problema se complica cuando observamos que instituciones como la familia o la escuela siguen manteniendo, para conseguir sus objetivos, una estructura comunicativa de tipo informacional en la que los hijos y los alumnos no consiguen manejarse bien y se encuentran desmotivados, entre otras cosas, porque el mundo “real” en el que viven fuera de ellas no es así. La consecuencia es que se produce, desde la perspectiva paterna, una situación de frustración constante al no disponer de herramientas eficaces para conseguir esa plataforma comunicativa que es la que permite la eficacia de los procesos formativos.

Hemos de fijarnos en que esta manera de entender la comunicación de la nueva generación como participación y descubrimiento está más próxima al origen (ontogenético y filogenético) de la propia herramienta comunicativa, pero tiene

sus peculiaridades. Como señala Bernal (2010), genera un nuevo modelo de aprendizaje basado en la capacidad de participación y en la motivación por el descubrimiento. Esto debe ser tenido en cuenta por los padres (y la escuela) a la hora de educar a sus hijos.

La generación adulta puede aportar la mejor parte de su aprendizaje para completar el de los jóvenes, pero esto ha de hacerse mediante un proceso de diálogo.

De esta manera entendemos que no solamente es conveniente establecer un ambiente comunicativo dentro de la familia por cuestiones de convivencia y de carácter emocional, la familia además, debe contribuir a la adquisición y al dominio de competencias sociales dentro de un nuevo marco social (marcado por una nueva tecnología) y los procesos dialógicos ayudan en buena medida a conseguir este fin.

### 3. CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO DE COMUNICACIÓN POSITIVA

Teniendo en cuenta las nuevas situaciones de comunicación y la necesidad de adaptarse a ellas con garantías de éxito exponemos a continuación algunos principios básicos que debemos considerar.

- 1) Es importante construir las relaciones padres/hijos en positivo. Tomar conciencia sobre el valor socializador de la familia. La familia es el primer grupo social en el que el niño se mueve, sus primeras pautas de relación social se adquieren aquí bajo una gran presión afectiva (Yubero, Bodoque y Larrañaga, 2006). Esto va a formar parte del nivel más profundo de la consciencia del individuo. El niño llegará a ser como los otros le ven. Por eso es importante dar pautas positivas.
- 2) Valorar adecuadamente el peso del aprendizaje vicario. El niño aprende también por imitación, no se debe caer en el engaño de que “por una vez no importa” o creer que lo que se está haciendo mal (por ejemplo: mentir) como tiene una causa justificada para el adulto, va a ser entendido de esa manera por el niño. Es, por tanto, importante, compartir efectivamente las normas y los valores. En la medida en que es efectivo y real el punto

anterior se impone el compartir unas normas que han de ser cumplidas por todos en la medida en que están establecidas por grupos de edad o sean generales. La familia es el medio natural en el que el niño experimenta los valores (Ortega y Mínguez, 2004).

- 3) El ambiente, el clima emocional en la familia, está muy relacionado con la formación de los sujetos (Pichardo, 1998). La expresión y comprensión adecuada de sentimientos es muy importante por lo que se ha de procurar un clima de seguridad (Domínguez, Cuña y Rodríguez Machado, 2003) en el que el niño se sienta cómodo al expresarse. Es bueno crear un ambiente en el que todos los miembros de la familia puedan demostrar sus sentimientos afectivos, no hay que descuidar la proximidad, los abrazos, las expresiones de cariño. También hay que permitir que emerjan los sentimientos negativos en el sentido de que podamos hablar de ellos y canalizar la ira o la rabia. Además hemos de consolar, es importante apoyar antes de censurar o aconsejar.
- 4) Otro elemento que hay que tener en cuenta es el de crear espacio para el crecimiento personal (Domínguez Cuña y Rodríguez Machado, 2003). Hemos de entender que los hijos no son copias de nosotros mismos por mucho que nos guste el momento en el que reconocemos un gesto o un rasgo que lo identifica como “nuestro”. Son personas y solamente se pertenecen a sí mismas por eso tienen derecho a ser diferentes. Debemos evitar expresar sentimientos de desilusión o frustración respecto de su persona (son las acciones concretas las que pueden estar mal no las personas en sí). Esto resulta muy importante ya que la familia nos ayuda a crear nuestra identidad y nuestra escala de valoración personal (Lila y Marchetti, 1995).
- 5) Los sentimientos positivos de autopercepción se construyen desde las relaciones respetuosas entre los individuos. Los padres no pueden exigir respeto si antes no han respetado a los jóvenes. Todo el grupo debe respetarse de forma recíproca. El espacio del sujeto, su cuerpo, las relaciones con sus amigos. Se trata de crear un ambiente amable en el que se

encuentre tranquilidad y sosiego (Beltrán, J. y Pérez, L., 2000).

#### 4. LA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN DIALÓGICA

Debemos construir desde la comunicación, desde el diálogo, una buena práctica y así procurar las condiciones más favorables para que se produzca la transmisión efectiva de valores (López Lorca, 2005). Estos actuarán como elemento de cohesión creando cultura de grupo y espacios comunes de pertenencia.

Autores como Fernández Millán y Buelacasa (2002) han elaborado resúmenes de principios básicos que deben tenerse en cuenta en un buen proceso de comunicación dialógica. Nosotros proponemos las siguientes pautas de actuación:

- Distribución de tareas, responsabilidades y normas que previamente han sido comunicadas, analizadas y comprendidas en la medida de su importancia y de las posibilidades y aptitudes de los individuos implicados.
- Petición y valoración de opiniones de forma que podamos realizar una toma conjunta de decisiones utilizando el diálogo.
- Desarrollo de las habilidades asertivas. Esto es la habilidad para decir cómo se es, aquello que se considera un derecho propio, la manera de pensar sin molestar a los demás. Es la forma acertada de pedir lo que necesitamos. Esta habilidad también incluye el dominio de la expresión en positivo de nuestras impresiones sobre las acciones o pensamientos de otra persona y, además, abarca la coherencia del discurso.
- Cuidar algo más que las palabras. Atender al gesto, a la postura, a todos esos elementos del lenguaje no verbal que, algunas veces, lo contradicen y generan situaciones de ambigüedad en la comprensión del mensaje. En esta misma línea se entiende el uso adecuado de los espacios y los tiempos de comunicación. Hay que saber elegir los momentos y las situaciones. El tiempo y el espacio son elementos que pueden ayudar o entorpecer la comunicación dependiendo de la pericia que demos en su utilización.

- Atender a la coherencia entre “teoría y práctica”. El ejemplo no debe contradecir el mensaje del discurso. Debemos actuar con la lógica que se desprende de lo que decimos, de lo contrario, lo único que estamos transmitiendo es que nuestras palabras no tienen valor.
- Empatizar, ponerse en el lugar del otro, intentar comprender realmente lo que el otro pretende explicar. Intentar compartir emociones. Colocarse en el lugar del otro implica escuchar con atención, no en función de lo que se quiere contestar. Se trata de hacer realmente eficaz el diálogo. Esta escucha activa también facilita nuestra capacidad de atención para prestar ayuda y apoyo emocional.
- El diálogo permite a la persona expresarse con autenticidad por ello se incluyen aquellos aspectos que tienen que ver con el reconocimiento de los errores. Esto significa que hemos de pedir disculpas o reconocer ese error de forma adecuada. Esta misma autenticidad también lleva a elogiar expresamente el esfuerzo del otro. Y, por encima de todo, significa expresar y compartir sentimientos.
- Estos elementos en su conjunto ayudan en la creación de un clima emocional que facilita la comunicación. Algunos autores como González Ramírez (2000), Costa y Costa (2000), Fox y Frankell (2007) o Franco (2010), para comprobar el nivel comunicativo real, sugieren incluir algún elemento de evaluación para visualizar el tipo de comunicación que se tiene en la familia. Así aconsejan el registro en audio de alguna conversación familiar para analizar las pautas de actuación que se están siguiendo.

## 5. FORMAS DE ACTUAR QUE DIFICULTAN LA COMUNICACIÓN

A la vista de todos los principios expuestos con anterioridad, entendemos que existen algunas formas de actuar que dificultan la creación de un espacio de comunicación. Las formas de expresión de una conducta comunicativa inadecuada pueden ser muy variadas y no podríamos enumerarlas todas, pero podemos establecer que tienen que ver con:

- a) Una percepción diferencial de los estatus de los interlocutores en el proceso comunicativo en la familia. Esto imposibilita la comunicación horizontal. Tendemos a ver al otro como el sujeto que debe responder y por ello no escuchamos de forma activa. Realmente prestamos atención solamente a nuestro discurso, mientras “el otro” habla nosotros nos preocupamos de elaborar una contestación en vez de ponernos en su situación. Se produce también un menosprecio de las ideas externas y, por extensión, un menosprecio de la persona. Podemos no estar de acuerdo y transmitir este sentimiento aportando nuestro juicio de forma que no implique falta de respeto u ofensa. Esta falta de sensibilidad también suele hacer menos visible el esfuerzo de los demás cuando éste no tiene como consecuencia una acción o conducta que nosotros consideramos como la más acertada.

Dentro de esta percepción diferencial de la posición del otro también es frecuente recordarle que siempre actúa igual. Usamos las etiquetas y generalizamos con lo que damos por sentado que ese (el erróneo) es el tipo de actuación que esperamos de esa persona. Todos tenemos virtudes (visión positiva) pero, cuando actuamos de la manera que venimos exponiendo, únicamente tomamos en cuenta los defectos (visión negativa). Esta visión negativa acaba por ser la que define al sujeto en sí, es decir, extendemos el juicio de lo negativo de las acciones hasta la propia persona. Esto hace que el cambio de actitud sea percibido por ambas partes como más difícil puesto que lo que está mal no es simplemente la acción (susceptible de cambio) sino el propio sujeto (dudoso cambio).

- b) Falta de comprensión de los mecanismos y diferentes elementos que forman parte del proceso de diálogo. Esto dificulta la posibilidad de mantener un clima positivo durante el transcurso de la comunicación. Existen unas pautas de actuación, unos modos y maneras que en muchas ocasiones ignoramos u olvidamos.

Algunas veces tendemos a cortar, interrumpir el discurso del otro de forma

indebida, es decir, no para aclarar una idea, sino para introducir nuestra opinión, calificar, corregir o incorporar elementos espurios que terminarán, antes o después, por interrumpir el flujo comunicativo.

En ocasiones obligamos a los interlocutores a sumergirse en un proceso de comunicación no carente de cierta violencia, en este sentido no debemos olvidar que los interrogatorios, en general, no son procesos de diálogo y no debemos confundirlos. No debemos mostrarnos extrañados si no encontramos una gran colaboración en la transmisión de información.

Del mismo modo la falta de atención sobre la oportunidad, sobre el momento en el que se quiere mantener una conversación, es causa de fracaso comunicativo. Elegir un momento inadecuado, temporal y afectivamente, predispone de forma negativa al interlocutor. Lo mismo ocurre con una elección inadecuada de los espacios.

También es frecuente que se utilice una postura defensiva al abordar temas determinados, esto nos lleva a pensar que hay una razón oculta (o un juicio previo sobre nosotros mismos) detrás de lo que se nos dice. Esto no facilita la comunicación e inclina las conductas hacia posturas de ataque al otro.

- c) Falta de dominio sobre los procesos de comunicación asertiva. Si se utilizan fórmulas de comunicación, recursos discursivos con los que el interlocutor se encuentre en una posición incómoda o sencillamente violenta, estaremos propiciando respuestas de tipo defensivo. De esta forma los procesos de comunicación con formato de amenaza u orden no conducen al diálogo. En muchas ocasiones la reacción del otro facilita una conducta violenta de escala ascendente que puede terminar en insultos, castigos desmesurados o acciones irreflexivas fruto del estado emocional momentáneo (portazos, gritos, golpes) con consecuencias, en ocasiones, lamentables y que propician situaciones que luego tendrán difícil arreglo.

- d) Falta de conocimiento de la personalidad del otro. En los procesos de diálogo es importante conocer el “quién” del que tenemos por interlocutor. Esta identidad tiene formato evolutivo en el caso de los hijos, de modo que debemos entender cuáles son las peculiaridades que definen el comportamiento de los niños o los adolescentes en cada momento. Particularmente estos últimos, que representan el sector que más preocupa a los padres en relación con la comunicación, suelen presentar conductas, a la hora de defender sus ideas u opiniones, que a personas escasamente informadas o faltas de experiencia, pueden parecer ofensivas. En este caso es frecuente caer en la tentación de responder, ante lo que siente como una agresión u ofensa, utilizando el mismo tono que el adolescente. En este punto la incompreensión mutua está asegurada, razón por la cual no quedará más remedio que acudir al criterio único de autoridad, que es un criterio legítimo, pero al que deberíamos recurrir solamente en ocasiones concretas y contadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aparici, R. (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: Uned.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21 (2), 128-140.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Bernal y Barbas (2010). Una generación de usuarios de medios digitales. En Roberto Aparici (Coord.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 107-132). Madrid: Uned.
- Casas Aznar, F. (2007). Familia y relaciones intergeneracionales: cambios tecnológicos, cambios de valores y retos para la Psicología Social. En José Romay (Coord.), *Perspectivas y retrospectivas de la Psicología social en los albores del siglo XXI* (pp 171-182). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Costa, R. y Costa, G. (1996). *El arte de comunicarse en familia*. Madrid: CCS.
- Dolto, F. (1998). *¿Cómo educar a nuestros hijos? Reflexiones sobre la comprensión y la comunicación entre padres e hijos*. Barcelona: Paidós.

- Domínguez Cuña, A. y Rodríguez Machado, E. (2003). La percepción de las relaciones familiares por parte de los adolescentes. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 9, 375-386.
- Espinoza, A., y Balcázar, P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. *Psicología.com*, 6 (1), 149-160.
- Fernández García, J. (2007). *La comunicación entre padres e hijos sí es posible*. *Crítica*, 57, 950, 95-97. Consultado el 20 de enero de 2010. [http://www.joaquinafernandez.com/wp-content/uploads/articulos/articulo\\_critica\\_dic07.pdf](http://www.joaquinafernandez.com/wp-content/uploads/articulos/articulo_critica_dic07.pdf)
- Fernández Millán, J.M. y Buela-Casal G. (2002). *Padres desesperados con hijos adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Fox, L. y Frankel, H. (2007). *Tú no me escuchas, yo no te entiendo*. Barcelona: Vergara.
- Franco, G.E. (2010). *La comunicación en la familia*. (5 ed.). Madrid: Ediciones Palabra, S.A.
- FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN (FAD) (2003): *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*, Madrid: Autor.
- González Ramírez, J.F. (2000). *Cómo hablar con mis hijos: comunicación familiar*. Madrid Edimat Libros, S. A.
- Granados Peláez, M.M. (2010). *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº 61.
- Consultada 25 enero 2010. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3144287>
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital*. Barcelona: Gedisa.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lila, M.S. y Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Informació Psicológica*, 59,11-17.
- López Lorca, H., (2005). Estrategias de transmisión del valor de responsabilidad en el ámbito familiar. *Revista de ciencias y orientación familiar*, 31, 73-97
- Martínez, I. (2003). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Moreno, F. (2004). La comunicación en familia. *Padres y maestros*, 285, 15-21.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2004). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Pichardo, M.C. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y el clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Universidad de Granada
- Schein, S. (1998). *Cultura organizacional y liderazgo*. Madrid: Plaza-Janes.
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital. La generación Internet*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Uña, F. (2000). Teorías y modelos de la comunicación. *Praxis sociológica*, 5, 33-79.
- Vanina Schmidt, A. Marconi, N. Messoulam, A. Maglio, Felicidad Molina, M.A. y Gonzalez (2007). Caracterización de la comunicación entre padres e hijos adolescentes: un desafío de nuestro tiempo. *Revista de psicología social aplicada*, 17 (1), 5-22.
- Yubero, S., Bodoque, A. y Larrañaga, E., (2006). Aspectos Psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo. *Bits. Boletín informativo de trabajo social*, 9.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Lecturas de “antropología de la sexualidad” como acontecimiento intelectual

Jaime de la Calle Valverde  
jdlcalle@poli.uned.es

Departamento de Sociología I, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
UNED

**RESUMEN.** Se examinan e interpretan algunas de las reacciones que ha suscitado en los alumnos de la asignatura “Antropología de la Sexualidad” (Licenciatura en Antropología Social y Cultural, UNED) la lectura del libro de texto *Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural*. Se plantea que la lectura del libro ha sido un acontecimiento intelectual que los alumnos han resuelto de diferentes formas narrativas entre las cuales se encuentran la mitificación del texto y su comprensión mediante el uso de algunos recursos retóricos, el más significativo de los cuales es la analogía.

**PALABRAS CLAVE.** Acontecimiento, Sexualidad, Analogía, Mito

## Readings of “sexual anthropology” as an intellectual event

**ABSTRACT.** We examine some of the reactions caused by the reading of the textbook "Anthropology of the Sexuality and Cultural Diversity" in the students of the course "Anthropology of Sexuality" (Degree in Social and Cultural Anthropology, UNED). It is argued that the reading of the textbook has been an intellectual event that the students have solved by means of different narrative strategies. First, by means of the use of mythological narratives that give sense to the text. Also, across the use of certain rhetorical resources, the most important of which is the analogy.

**KEYWORDS.** Event, Sexuality, Analogy, Myth

---

Fecha de recepción: 26/4/2011 · Fecha de aceptación: 20/7/2011  
Dirección de contacto:  
Jaime de la Calle Valverde  
Departamento de Sociología I  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, UNED  
C/ Obispo Trejo, s/n 28040 MADRID

### 1. ANTROPOLOGÍA DE LA SEXUALIDAD EN EL MUNDO ACADÉMICO ESPAÑOL

La Antropología de la Sexualidad tiene una corta historia académica en España. El primer hito fue su aparición en un Máster de Sexualidad Humana que puso en marcha la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en 1990. El Máster se prolongó hasta el año 2000 bajo la dirección de José Antonio Nieto. Era la primera vez que la sexualidad se impartía oficialmente desde la academia desde una perspectiva sociocultural y no solo biomédica.

A mediados de los 90 otras universidades españolas introdujeron estudios en sexualidad desde una perspectiva sociocultural. Es el caso del Máster “Educación Sexual, Terapia Sexual y Género” de la Universidad de La Laguna o también el de la asignatura que lleva por nombre “Sociología de la Sexualidad”<sup>1</sup>, incluida en la Licenciatura de Sociología de la Universidad de Barcelona (Nieto, 2003a). En el curso 2003-2004 se implantó en la UNED la Licenciatura en Antropología Social y Cultural, y una Antropología de la Sexualidad, con el formato de asignatura optativa, se hizo un hueco entre otras antropologías más clásicas.

Las necesidades académicas asociadas al lanzamiento de la nueva licenciatura de Antropología Social y Cultural exigieron la selección o la creación de los libros de texto para el alumnado: “... se creyó oportuno crear ex profeso un libro de lecturas antropológicas de la sexualidad que recogiera parte (...) de las contribuciones internacionales más recientes, formuladas por antropólogos de la sexualidad” (Nieto, *ibídem*, pp. 247-248).

La compilación, bajo el título *Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural* consta de 16 artículos, incluida una introducción del mismo compilador. En ésta se hace un repaso por la historia de los estudios de sexualidad en Antropología y se actualiza el estado de la discusión teórica central en la disciplina: la visión sociocultural de la sexualidad frente a la visión biomédica de la misma. Tras este tema iniciático se suceden los artículos sobre asuntos que van desde la discusión sobre la universalidad de la familia y la representación de la jerarquía intragénero, a las homosexualidades, bisexualidades, transgenerismos, cuerpo y castigo y prostitución.

El libro es una puerta directa al corazón de la discusión antropológica sobre sexualidad tal y como está teniendo lugar en el tiempo presente. Algunos trabajos son poco más que ensayos, otros son teorizaciones a partir de algunos ejemplos etnográficos, otros son discusiones sobre cuestiones de método, y algunos más son revisiones de la historia de los estudios de sexualidad desde el ámbito antropológico. Esta variedad hace de este libro un texto polifónico.

Esta polifonía responde también al carácter emergente de la perspectiva antropológica en torno a los estudios sobre sexualidad.

Esto supone un hándicap para muchos alumnos. Toda esta avalancha de nuevas perspectivas en torno a la sexualidad, de multitud de autores, conceptos o teorías, resultan extraños a los alumnos menos expertos, especialmente si no se muestran de forma didáctica. Pues, por las razones expuestas, el libro de texto no es (no puede ser) un libro didáctico, entendiéndose por esto un libro con formulaciones del tipo: los estudios de sexualidad comenzaron en \_\_\_\_; los autores más significativos son \_\_\_\_; por sexualidad se entiende \_\_\_\_, etc.

Desde su implantación la asignatura ha contado con unos niveles de matriculación considerables para ser una asignatura optativa (entre 1.000 y 1.900 alumnos por curso). Dichos niveles de matriculación no han sido alcanzados por ninguna otra asignatura optativa; curso tras curso, la asignatura ha sido –de entre todas las optativas– la de mayor éxito de matriculación.

## 2. AL OTRO LADO DEL LIBRO DE TEXTO: INTERPRETACIÓN DESDE LA TEORÍA DEL ACONTECIMIENTO

Al otro lado del libro de texto está una numerosa y también polifónica población de alumnos. Este alumnado no es un colectivo socialmente uniforme; las maneras y los estilos que hemos visto en los exámenes tienen procedencias sociales diversas. Sabemos que un porcentaje alto del alumnado de, al menos, los dos primeros cursos procedía de escuelas de Enfermería, y que muchos de estos alumnos han tenido una escasa socialización académica, además de regresar al universo académico tras décadas de abstinencia intelectual. Frente a este colectivo tan sucintamente presentado, hubo alumnos acostumbrados al trajín académico y a las exigencias intelectuales que impone. Las maneras de entender la asignatura por parte de unos y otros fueron diferentes, sin necesidad de entrar en variables socio-económicas o culturales que, por otra parte, desconocemos. Por esta razón, las conclusiones que se extraerán aquí no serán del tipo: “los alumnos de extracción económica baja consideran que la cultura lo explica todo en materia de sexualidad”. No tenemos datos para llegar a esas conclusiones así que, por encima de

procedencias económicas, extracciones sociales o identidades de género, se examinan algunas estrategias intelectuales de un colectivo muy variado llamado “alumnos de la asignatura de Antropología de la Sexualidad”.

Desde el primer curso el Equipo Docente ha seguido con mucho interés el discurrir de los alumnos en las sucesivas pruebas presenciales; ha tomado notas, discutido contenidos y construido reflexiones siempre en torno a las respuestas de los alumnos. Especialmente en los primeros cursos llamó nuestra atención el impacto que había causado la lectura del texto, y las herramientas intelectuales que los alumnos ponían en marcha para adocencarlo. Concluimos que la lectura del libro de texto había sido, en numerosos casos, un acontecimiento intelectual.

La teoría del acontecimiento no ha sido muy desarrollada en las Ciencias Sociales. Pero desde la década de los 70 del siglo XX algunos autores aportan argumentos para colocar el acontecimiento en un espacio teórico visible frente al estructuralismo que empieza a declinar (especialmente en la teoría social francesa) y que cimentaba su corpus teórico en la estabilidad transhistórica de las sociedades (bien reflejada en los mitos).

Sus defensores llaman la atención sobre el papel transformador de los acontecimientos en relación a los sistemas y a las estructuras (Morin, 1972; Ricoeur, 1992). El acontecimiento es descrito como una puerta abierta al cambio para sociedades que habían sido descritas como universos perfectamente estructurados, herméticos y autoreferenciales.

En esta línea clásica es en la que se desarrollará este trabajo. Se planteará que la lectura del libro de texto “Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural” ha sido un acontecimiento intelectual para una parte de los alumnos. Los ejemplos etnográficos y las teorías que los envuelven han cuestionado sus tradicionales maneras de pensar en torno a los temas tratados en el libro de texto y les han abierto nuevas vías intelectuales. Las informaciones y reflexiones aportadas por el texto rompen con sus habituales líneas de reflexión de la realidad, con sus concepciones cotidianas en

materia de sexualidad. Por lo tanto, el acontecimiento intelectual choca con la estructura del pensamiento del alumno. De la misma forma que aplicamos la relación estructura-acontecimiento a las sociedades, lo aplicamos a los alumnos. Ahora son ellos los que ponen en marcha diferentes estrategias narrativas para adocencar el impacto de lo espontáneo, para restituir el orden intelectual que ha sido sacudido, para dotar de sentido el acontecimiento perturbador (Ricoeur, 1991).

Un porcentaje importante de alumnos pone en marcha diferentes estrategias narrativas (de calidad variable) en busca de sentido y argumentación. Muy a menudo, la lectura del texto se envuelve en un discurso mitológico que lo dota de sentido<sup>2</sup>: el alumno construye un universo mitológico basado en la creencia de que las diversas sociedades del planeta son más permisivas en materia de sexualidad que la sociedad occidental. Los alumnos construyen, así, una imaginada sociedad exótica. Otro tipo de narrativas no llega al nivel de la construcción de un discurso mitológico que pretenda comprender una supuesta moraleja oculta en el libro de texto. En estos casos se utilizan analogías que tratan de unir lo nuevo desconocido con lo viejo conocido. De esa manera, llevan a su terreno comportamientos o identidades que son característicos de otras sociedades: los alumnos las tratan de manera análoga a las que conocen en su entorno, haciéndolas más familiares. Más adelante se verá con más claridad. Finalmente, otro grupo de alumnos no harán ni lo uno ni lo otro. Ayudados del pensamiento racional se exponen a examinar el texto como un conjunto de conocimientos sin precedentes, lo que les exige aprehenderlos como algo distinto.

### 3. LA LECTURA COMO ACONTECIMIENTO INTELECTUAL

Con diferente intensidad, la lectura del libro de texto es un acontecimiento para los alumnos. Para que lo sea es exigible una estructura intelectual previa que estaría formada por un conjunto de consideraciones personales sobre la sexualidad como ámbito de estudio, y sobre el significado de la sexualidad occidental en un marco transcultural.

(La alumna que se expresa a continuación responde a un tema sobre “Roles rituales y aceptación social de los hijras” y comienza su exposición así:)

“La lectura y comprensión del temario me lleva a varias conclusiones además de conseguir sorprenderme, es decir experimentar el ‘shock cultural’ y por tanto el extrañamiento desde la primera a la última lectura de los temas. Una de las conclusiones que además ha sido motivo de conversación entre compañeros es la reflexión de que: ‘no somos el ombligo del mundo, en muchas ocasiones somos con perdón, el ‘trasero del mismo’. Con esto no quiero decir que crea que determinadas prácticas puedan ser más o menos degradantes para la persona, aunque esta consideración también se desvanece desde el momento en que pienso que quién soy yo para juzgar cualquier tipo de comportamiento, sea o no sexual y bajo qué criterios. Es decir, llevo a cabo un ejercicio de despojo del etnocentrismo que a veces aparece como un acto reflejo, para pensar que ‘nuestras’ prácticas occidentales perfectamente pueden ser juzgadas por otros como degradantes para la persona o que llegan incluso a vulnerar ciertos derechos.

Digo esto como introducción porque el hinduismo ha dado muchas lecciones, o nos puede dar lecciones sobre la aceptación o no de ciertas prácticas, ellos aceptan más de uno, dos y tres géneros distintos porque ¿quién dice que tengan que haber sólo 2 ó 3, ó 5 y 7?”

(Tras una exposición sobre la identidad “hijra” en la India la alumna concluye:)

“Está más comprobado que la falta de información sobre cuáles y cómo son nuestros vecinos del planeta Tierra hace que pensemos que lo nuestro es lo mejor porque además se tiende a comparar y con lo de uno (etnocentrismo); algunos seguirán pensando a pesar de conocer otras formas de vida que seguimos siendo los mejores y los que mejor practicamos el sexo, y probablemente esos mismos lleven encima un lastre de tabúes y miedos que no hace sino limitar su vida sexual”.

Ese impacto se produce, aún en los últimos años, para los alumnos menos preparados, como resultado de la lectura de los extractos de trabajos etnográficos que aparecen en el libro de la asignatura, en los que se constata que en

diferentes partes del planeta la gente tiene comportamientos y actitudes en materia de sexualidad muy dispares y con significados muy diferentes a los que está acostumbrado.

“Me han llamado la atención prácticas y conductas sexuales como las de los nadle, los hijras de la India, las hermandades chinas y las Amazonas guerreras (estas últimas más conocidas).

Incluso las alternativas del concepto de familia y matrimonio (los kibbutz de Israel), los Nayar de la India, suponen una diversidad tanto sexual como de relaciones familiares sorprendente.

Las formas de emparejamiento en Jamaica –para los pobres por lo caro que es el matrimonio– son también sorprendentes si bien delatan que algunas formas son más generales; sirva de ejemplo las familias sin padre que existen en muchos lugares del mundo”.

Para alumnos más preparados otra forma de impacto surge no sólo de la lectura de los registros etnográficos, sino de la lectura de la perspectiva constructivista de la sexualidad, que descubren en el capítulo introductorio de la

asignatura y que hace tambalear y cuestionar ciertas premisas consideradas como naturales en materia de sexualidad, especialmente las que provienen del ámbito de la biomedicina.

“Después de estudiar esta asignatura puedo afirmar con seguridad que he ampliado mucho mis horizontes con respecto a la ‘sexualidad’. Provengo de la Licenciatura de Psicología, y la asignatura optativa que cursé allí de ‘Sexualidad Humana’, rezumó modelo biomédico por todos los costados. Y en otras asignaturas sucedía igual.

Es necesario, que desde la Antropología, hagamos ver a la sociedad la cantidad de asunciones sobre nuestra ‘sexualidad’, que no son universales en todo el mundo, ya que son una construcción social y cultural aceptada en nuestra cultura, pero que no tiene porque serlo igual en otras.

Desde los principios sobre los que se asienta la Antropología de la Sexualidad podemos aseverar que no hay una ‘sexualidad’, sino que existen una amplia pluralidad de ‘sexualidades’.

A tenor de las respuestas en los exámenes, en una proporción alta de alumnos, este impacto es intelectual y también emocional; genera

turbación y duda, hasta el momento en el que los sistemas clasificatorios del alumno ponen orden en esa especie de confusión.

“La sexualidad vista desde el carácter cultural, como he dicho anteriormente, depende de la sociedad y de la cultura donde se practique.

Por ejemplo, muchos relatos sexuales que he leído en este libro sinceramente me han parecido aberrantes e incluso obscenos, pero los respeto, porque sé que pienso de este modo porque es la cultura que me han enseñado mis padres, porque es la cultura occidental, donde aquí por ejemplo la familia se entiende como un hombre, una mujer, unos hijos, casados, viven juntos, aportan conjuntamente la economía, en cambio, otra cultura verá extraña o rara la nuestra.

Incluso sólo debemos observar aquí en España, las reacciones de muchas personas cuando ven una pareja gay o lesbiana o si alguien admite que es bisexual o que realiza orgías; (también tengo en cuenta que cada vez la gente se escandaliza menos, pero hace unos años sí era así), pues no nos imaginemos las caras de muchos de ellos si les contamos y explicamos estas etnografías.

En conclusión, la sexualidad cambia dependiendo de la cultura de un pueblo, al igual que respetamos la nuestra, debemos respetar a las demás, porque todo es igual de digno, todo depende de la cultura, de las tradiciones y de las costumbres, así como que cada uno sea lo que quiera ser. Además comentar que cuantas más culturas conozcamos más permisivos seremos.

Para finalizar, decir que para mí la sexualidad es que nací mujer, siempre me he sentido mujer y en un futuro pues imagino que también me casaré y tendré hijos, es decir, tal y como lo ve mi cultura occidental, si hubiera nacido en el Amazonas pues haría lo que dictara mi cultura, aunque seguramente sería menos permisiva que la occidental”.

Pero, aún en los cursos más recientes, los alumnos siguen dejando sus impresiones en el

papel, como huellas del impacto (más suave o más brusco) de un acontecimiento personal.

“Y como reflexión final, debo añadir el interés y las preguntas que ha despertado en mí el estudio de la asignatura. Ya que como mujer socializada en una sociedad occidental, he tenido que realizar un esfuerzo de reflexión y desvinculación de las categorías occidentales ‘supuestas universales’ y considerar la amplia variabilidad del concepto sexualidad con el contexto geográfico, social y temporal y cómo repercute en procesos como la formación de la identidad, o cómo se relaciona con la posibilidad de entendimiento entre distintos grupos humanos.”

Solo algunos alumnos que reconocen el carácter de acontecimiento de la lectura, su impacto intelectual, se enfrentan a él de una manera racional (racional y separa para entender algo nuevo), desplazándose de sus conocimientos en materia de sexualidad para acceder a otros nuevos. En otros casos, la postura es más retórica. El individuo atrae lo que ignora a lo que conoce, a través de discursos míticos y de analogías (en su mayor parte débilmente argumentadas). Esto no quiere decir que el individuo no haya recibido impacto o que la lectura no haya sido un acontecimiento. El hecho de no desplazarse ni retractarse de sus conocimientos, como hacen otros alumnos cuyos textos han sido seleccionados, no quiere decir que no hayan recibido el impacto de los nuevos conocimientos. Simplemente los tratan de asimilar de forma diferente, no mediante su examen fuera de toda referencia cognitiva, sino, precisamente, a través de homologías puntuales entre comportamientos, actitudes, identidades que van conociendo y otras que ya conocen y que están depositadas en su imaginario. Unos, -los racionales, aquellos para los que los conocimientos que aprenden no encuentran referentes en los conocimientos que atesoran– estarían más abiertos al cambio. Otros, -los analógicos, aquellos para los que los conocimientos que se muestran en el texto guardan relación con conocimientos que poseen– se mantendrían en una posición más estable.

#### 4. LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISCURSO MITOLÓGICO SOBRE EL RELATIVISMO CULTURAL

En *Antropología Estructural* (1987), Lévi-Strauss entendió el acontecimiento a partir del mito, como un hecho que forma parte del pasado, y origina el discurso mítico, el cual siempre se actualiza por la acción presente de los acontecimientos. Dicho de otra forma, los mitos engullen discursivamente los acontecimientos que surgen en el presente (Lévi-Strauss, 2008). De forma que el acontecimiento es una especie de “estructura permanente”. O, dicho de otra forma, la estructura es a la vez “histórica” y “ahistórica”.

Según Morin, uno de los principios del pensamiento mitológico consiste en eliminar “todo lo que no tiene sentido y le da significación a todo lo que ocurre. No existen eventos puramente contingentes: todos los eventos son de hecho signos y mensajes que piden y obtienen interpretación. El universo mitológico es un

emisor de mensajes y cualquier cosa natural es portadora de símbolos. En ese sentido, el pensamiento mitológico se caracteriza por una proliferación semántica y un exceso de significaciones” (1988: 175).

Este es el planteamiento que se va a desarrollar en este apartado. Los sucesivos capítulos del libro de texto son, uno tras otro, pequeños eventos o acontecimientos intelectuales para los alumnos. Son textos independientes y autónomos en sus significados –como se deduce de una compilación–. Si algo los une es el tratamiento de la sexualidad desde una perspectiva sociológica o antropológica. Pero, para una parte importante de los alumnos, los textos son vistos en una perspectiva analógica y relacional y no racional y compartimentada. Los alumnos interpretan los eventos como si todos ellos escondieran un significado intrínseco que ellos se disponen a dilucidar. Lo hacen mediante la elaboración de un discurso mítico que abarque la pluralidad del acontecimiento y no mediante un examen aislado de cada capítulo-acontecimiento (que se corresponde más con un pensamiento lógico-racional).

La diferencia es que los alumnos interpretan el texto (y adocenán los acontecimientos) mitificándolo, extrayendo un discurso significante del libro de texto. Para ellos, las analogías que emplearán otros compañeros (y que mostraré más adelante) no son suficientes para dar sentido a lo que leen. Buscan significados. Y, en ese afán, concluyen que lo que vienen a significar todos esos capítulos diversos sobre sexualidad es que existen otros mundos en los que las potencialidades del hombre se realizan sin trabas, mientras que en el nuestro el hombre no se realiza en sus potencialidades humanas. El discurso mítico imagina y construye otras culturas en donde es posible la realización de la persona (en este caso en materia de sexualidad) y somete a valoración (bien/mal) la cultura de origen. La lectura del libro de texto es acontecimiento controlado o adocenado por un mito que se dispara por evocación y que lo engulle.

Este planteamiento que distingue la pluralidad de lo desconocido (que le llega al alumno como acontecimientos intelectuales) y la unidad del discurso mitológico (que busca englobar todos esos acontecimientos en una unidad de sentido y significado), se muestra en

los alumnos en su recurso al concepto de “cultura” (que ejemplifica el discurso englobador).

De la constatación de que en otras culturas se hacen cosas diferentes a las que se hacen aquí y de que a semejantes prácticas, identidades o comportamientos se les dan sentidos diversos en lugares diferentes del planeta, el alumno resuelve que “todo es cultural”. En este caso, el cimientado de su presunción se arma con la ayuda de

conceptos como “sociedad” y “cultura”. El uso que hace el alumno de estos conceptos es comodín, y le permite un ensayo sencillo apoyado en la fuerza persuasiva que tienen, a simple vista, como englobadores de la diversidad que se le muestra.

He encontrado, por un lado, unos usos “sencillos” de los conceptos de “cultura” y de “sociedad”. La selección de textos que sigue es una muestra de esos usos:

“La cultura también influye en la colocación de aros en los labios tanto bucales como vaginales, en el pasador de pene que se colocan en Borneo, etc. (...) La cultura también influye en las ablaciones del clítoris y la circuncisión, impuestas por culturas dominantes del género masculino para limitar y controlar la sexualidad femenina”.

“Desde el punto de vista occidental pensamos que la sexualidad que nosotros tenemos es la que es más representativa a nivel mundial, pensamos que somos el punto de referencia cultural y social.

La sexualidad está muy influenciada por nuestra cultura, por nuestra sociedad y por nuestra religión. En este sentido religioso, la religión católica es muy crítica y muy demonizadora con todo lo que no sea visto como sexualidad entre distintos géneros (como heterosexualidad).

En otras religiones como la hinduista son mucho más abiertos. Piensan que todo es posible y respetable para poder dar rienda suelta a nuestra forma de pensar y actuar con respecto a la sexualidad”.

A la vez, otros alumnos hacen usos algo más “complejos” de esos mismos conceptos:

(...) “Además, es evidente que la sexualidad y sus prácticas están enmarcadas en el contexto cultural y la sociedad que marca las pautas de lo que es o no aceptado como creo que demuestra el libro “Antropología de la Sexualidad” en diferentes capítulos. La sociedad define y normaliza esas prácticas y a la gente que las realiza. En general se puede extraer que la antropología es una ciencia legítima para el estudio de la sexualidad, recogiendo la gran diversidad sexual que equivale a la gran diversidad cultural. Es esencial entender que nosotros no somos el centro del universo y que nuestra sexualidad no es mejor ni peor que la de otras culturas sino diferente y que nuestro viaje cultural a (sic) posibilitado llevar a cabo unas prácticas que en otros pueblos son distintas”.

Por lo tanto, el alumno opta por utilizar “cultura” y “sociedad”, de manera más o menos compleja, como soporte explicativo de la variedad y diversidad que observa pero no para promover un discurso o una reflexión contra el determinismo biológico como sistema de pensamiento que pugna con la Antropología Social y Cultural por un objeto de estudio: el

cuerpo, la encarnación humana. El alumno que se inclina hacia este planteamiento acaricia, de lejos, el enfoque constructivista que concede importancia al sentido cultural por encima del sentido biológico de las cosas. No lo hace con ese objetivo; su uso iba encaminado a producir la primera de sus conclusiones sobre la lectura del texto. El alumno permanece en las plácidas aguas

del relativismo cultural. El carácter analógico del concepto de cultura le permite viajar “a través” de la diversidad sexual y aprehenderla sin el esfuerzo de entrar a examinar, una a una y con rigor, cada muestra de diversidad que aparece en el libro.

### 5. EL BIEN Y EL MAL: UNA ESTRUCTURA BINARIA PARA EL DISCURSO MÍTICO

El desarrollo del discurso mítico del alumno en torno a lo cultural de la sexualidad y al relativismo cultural suele incluir valoraciones que se manifiestan de forma binaria (bien/mal) mediante diversos recursos narrativos.

La constatación de que sociedad y cultura influyen en la sexualidad finaliza en reflexiones sobre la manera en la que “nuestra” sociedad

(“occidente” para muchos alumnos) influye en la sexualidad. “La bisexualidad no es igual para todas las culturas así lo que para unos es pecado o tabú para otros no”, dice un alumno cuando comienza a responder al tema que se pregunta relativo a bisexualidad.

Entre esas reflexiones hay que incluir en primer lugar las que giran en torno al concepto de “tabú”, otro de los conceptos favoritos del alumno. La sexualidad es, en nuestra sociedad, un “tabú”, la homosexualidad es o fue “tabú”. Y esta visión se fija en “occidente” más que en otro sitio. Se dice, de manera explícita en muchos casos, que “hay más tabú en occidente hacia el sexo que en otras culturas”. “La homosexualidad ha sido un gran tabú, sobre todo en nuestra sociedad occidental, por tanto, el simple hecho de hablar de ello ha sido hasta hace poco complicado”. Un alumno lo expresa así:

“El tema de la sexualidad ha sido tabú en nuestra sociedad occidental. Numerosos antropólogos han intentado estudiar este amplio campo en los distintos países, donde las prácticas sexuales no tienen las connotaciones que aquí le damos”.

La “estigmatización” de la variedad sexual en “Occidente” es otra diferencia con relación a “otras culturas”, de la misma forma que el

“etnocentrismo” en materia sexual está instalado entre “nosotros” y no entre “ellos”.

“En cualquier caso, vemos cómo la bisexualidad es una opción más aceptada en muchas culturas sin estigmatización y nos lleva a la conclusión del etnocentrismo que existe en Occidente tras admitir únicamente 2 tipos de identidades de género (masculino/femenino) y comenzando a admitirse una varianza de al menos 5 identidades de género (hermafroditas, dos-espíritus...)”.

Estos conceptos que he mencionado ayudan al alumno a construir una pequeña historia moral de la sexualidad en occidente. Muchos textos están llenos de conceptos como “tolerancia”, “aceptación”, “comprensión social”, “trabas”..., conceptos que nos alejan de los objetivos explícitos de la asignatura. Así se expresan dos alumnos: 1) (...) “Todavía sigue siendo algo a ‘tolerar’ pero no se asume con la ‘comprensión social’ que se asumen otras elecciones de lo sujetos”; 2) “En ocasiones al igual que hemos

dicho respecto a los homosexuales, de la misma forma la bisexualidad encuentra muchas trabas desde la sociedad”.

Implícitamente, los alumnos parecen querer expresar ahora que *debemos aprender a aceptar y comprender comportamientos, prácticas e identidades tal y como hacen en otras culturas. Hay que “abrirse”*. Explícitamente se expresa a continuación:

“Después de conocer las docenas de casos distintos sobre comportamientos sexuales en toda la esfera terrestre, es tarea obligatoria el que aceptemos la gran diversidad cultural y social con respecto a la sexualidad. Debemos comprender que no sólo existe nuestra sociedad, que ‘más allá’ se extienden otras muchas que valoran y viven el sexo de manera diferente a la nuestra, aunque no por ello menos válida ni menos importante y seria. Aprendamos a comprender y a aceptar la diversidad”

En resumen, en nuestra sociedad la aceptación de las cuestiones sexuales es menor que en otras culturas. En esas otras culturas la

visión de las cosas es “más amplia” y “más natural”.

“Existen más culturas (no occidentales) en las que la visión es más ‘amplia’ hay sexo masculino, femenino y hermafrodita (no como término médico, sino más bien se llamaría pseudohermafroditismo)”.

“(…) Los hijos de éstas (las mujeres nayar) eran cuidados por otras mujeres, éstos hijos podían pertenecer a 2 ó 3 padres. Estos lo asumían de una forma natural... (…)”

He mencionado que el itinerario mental del alumno le lleva a “regresar”, durante la redacción del examen, a nuestra cultura, lo que viene a decir que el alumno está leyendo lo que otras culturas hacen en perspectiva comparada y en relación a la nuestra. Y ya se está comprobando que en ese regreso pone sus argumentaciones al servicio de una crítica analógica de la cultura occidental. El alumno que esboza este discurso no lee lo que hacen en esas otras culturas de manera autónoma mediante un hilo reflexivo que le lleve a pensar

acerca de la sexualidad humana, interpretaciones y teorías. Y, a menudo, ese “regreso” se hace para dar un pequeño sopapo a Occidente. Los alumnos se enzarzan en la aceptación o no de la homosexualidad pese a que no se les está pidiendo esto ya que las reflexiones de los autores de los diferentes capítulos van por caminos diversos y guiados por intereses dispares.

En el examen, un alumno finaliza y cierra los dos temas a los que ha respondido de la siguiente forma:

“a.-Resistente o no, la posición de las Sadhin ha de tenerse muy en cuenta a la hora de replantearnos nuestro sistema sexo/género bicategorial (y por tanto opresivo para tod@ aquella/aquel que no se adapte adecuadamente al mismo)”.

Como he dicho, el alumno finaliza los dos temas “regresando” a nuestra cultura occidental para mostrar cuán errónea, incompleta, rígida y

hermética es frente a la flexibilidad, apertura, comprensión y armonía de la cultura sobre la que acaba de escribir.

“Todos los miembros de la casa larga tienen relación sensual entre ellos. El tocarse con otro miembro, sea pareja o no, tiene que ver más con el placer propio del contacto y en ningún momento se erotizan estos contactos, como podríamos pensar nosotros. (...) La sensualidad es parte importante en la autoestima de uno mismo en la relación con los demás. El problema de la sociedad Occidental es que todo lo erotizamos desde una mirada hasta una caricia y el erotismo es lo que no se da en estos contactos entre los huaorani. Es la primacía de lo sensual, el sentirse bien uno mismo y con los otros, cercanos y unidos en un ámbito y una forma de vida común”.

Y todo ello en detrimento de reflexiones acerca del papel de la cultura frente a la biología, del contexto ideológico del hinduismo, de la teoría de los sistemas de género o cualquier otra reflexión de índole socioantropológica. Los alumnos no desarrollan con rigor y densidad las informaciones que aparecen en los sucesivos capítulos. Esta ausencia se suple, a menudo, con este tipo de narrativas que aplican a cualquiera de los temas del libro de texto, y que les permite dotar de sentido la diversidad sexual sin entrar a examinarla en sus caracterizaciones sociológicas, antropológicas, históricas...

En algunas ocasiones, el paseo antropológico por diferentes “culturas sexuales”

provee de un componente transhistórico a los comportamientos, identidades o prácticas sexuales de todo tipo. “Han existido siempre”, dicen algunos alumnos. A esos comportamientos o identidades se les adscribe un carácter ahistórico, atemporal, y se asocian a otras culturas. En definitiva, las otras culturas son más antiguas que la nuestra y esos comportamientos fuera del tiempo (“existieron siempre”) pero ubicados en otras culturas proveen el registro etnográfico más consistente a partir del cual referirnos a identidades o comportamientos en nuestra sociedad.

“La Homosexualidad y la Bisexualidad son hoy día reconocidos en nuestra sociedad mientras que han sido tabú durante gran parte de historia. Los derechos de ambos colectivos se encuentran en una fase de reconocimiento institucional y legal en las sociedades avanzadas y se ha demostrado que existen desde que existe el hombre, pero el reconocimiento de tales comportamientos ha sido medicalizado y recriminado por la sociedad, patologizado”.

El alumno se ha enzarzado en disquisiciones valorativas como resultado “natural” del itinerario que ha seguido. Sin embargo, Herdt no trata de mostrar si los sambia son homosexuales o bisexuales sino más bien qué lugar ocupan las prácticas de semen en el universo cultural sambia y qué nos dice todo ello acerca de la identidad humana, con todos los problemas que impone esta cuestión a la reflexión antropológica. Los ejemplos sobre estudios de homosexualidad femenina no nos vienen a decir que las prácticas de lo que llamamos lesbianismo han existido siempre. Lo que se está preguntando es por qué hay pocos estudios sobre lesbianismo y qué tiene que ver la historia de la Antropología con la escasez de estudios sobre homosexualidad.

Es así como hay que releer el libro de texto.

## 6. EL USO DEL PENSAMIENTO ANALÓGICO

No todos los alumnos construyen, a través de un discurso como el examinado, universos de sentido amplios que permitan entender la variedad de los registros etnográficos que aparecen en el texto. En otras ocasiones se hace un uso exclusivo de la analogía. Se utiliza en ocasiones puntuales y no para construir relatos

como los que hemos visto con anterioridad. La analogía y algunos tropos forman parte del discurso mítico, pero aquí la analogía se usa exclusivamente para atraer a un mundo conocido lo que resulta extraño.

En una aproximación, la analogía es un pensamiento o una acción relacional, que establece conexiones entre órdenes o ámbitos que nos parecen diferentes por sus características sensibles a partir de un cierto número de similitudes que son significativas para las personas. La naturaleza del pensamiento analógico siempre es relacional pero puede expresarse de formas diferentes. De una forma puramente abstracta como, por ejemplo, cuando una persona ve en la forma de una nube la silueta de un animal; encuentra y establece una conexión estética entre dos mundos racionalmente divergentes pero unidos analógicamente. De una forma más práctica o funcional, la analogía tiene una función colonizadora (consciente o inconscientemente): se capta un espacio desconocido a partir de otro conocido por transferencia de elementos de un ámbito a otro bajo la presunción de cierta similitud.

Al “moverse analógicamente”, el individuo lo hace como una unidad, desde un mundo que

conoce a otro que desconoce. No se desdobra para examinar el nuevo ámbito sino que lo asimila, lo trae a “su mundo”. El individuo está habitando en, o construyendo su, mundo analógico.

Si el pensamiento analógico establece asociaciones entre órdenes que a simple vista nos parecen diversos (Weston, 2006), el pensamiento racional toma la realidad y la divide/separa de los elementos analógicos que la contengan. Normalmente bajo la supervisión de concepciones instrumentales o productivas – aunque no siempre sea así–. Separa lo que aparece unido, lo que aparece asociado o participado con el entorno y lo examina al trasluz de un nuevo prisma.

La metáfora es una herramienta más cercana a la analogía que el pensamiento racional (y a veces se confunden entre sí). Haciendo referencia exclusivamente a las metáforas clásicas –p.ej., “eres un sol”– (por relación a las metáforas convencionales que pusieron de relieve en su investigación Lakoff y Johnson), Pérez (2007), argumenta que la analogía va “de más a menos”, afinando las conexiones entre dos mundos, entre dos órdenes diferentes, enfocando los rasgos homólogos u homologables y desechando los que no lo son. Por el contrario, la metáfora va “de menos a más”, pues mientras la analogía reduce las conexiones a similitudes concretas desechando todas las superfluas o abstrayéndolas de las conexiones analógicas establecidas, la metáfora puede ampliar su campo dado que lo que se pone en marcha es una superproducción de significado que identifica un semblante con el sol para significar alegría, despertar, brillantez y todas las interpretaciones que un individuo le quiera dar.

La analogía y la metáfora son recursos retóricos que forman parte de lo que llamamos pensamiento mitopoiético. Los mitos se

construyen con la ayuda de éstos y otros tropos. Y de la misma forma que el mito atrapa con su sentido el acontecimiento, algo similar veremos en los alumnos. A veces de una forma ruda, mediante la analogía al desnudo. Otras veces mediante discursos algo más densos, que esconden leyendas, significados; parecen narrativas que los arriman a los mitos. Tal y como hemos visto.

Al transmitir la diversidad cultural en materia de sexualidad, los alumnos utilizarán diferentes herramientas intelectuales que reflejan su postura analógica ante el texto, y que no les exige “estrujarse”, es decir, salirse de su mundo conceptual para entrar a conocer otro distinto. Para ello captan lo que leen a partir de lo que conocen y, a la vez, como es propio del pensamiento analógico, dejan a un lado aquello que no cuadra en la relación analógica, que deviene en una acción superficial. Como resultado de ello las teorías antropológicas, los sistemas clasificatorios, la discusión y confrontación entre las teorías, los autores que las representan..., queda apartado y sometido, si acaso, a una mera referencia sin excesivo fundamento.

## 7. LA COLONIZACIÓN ANALÓGICA DEL TEXTO

Son especialmente llamativos, por la claridad de su contenido, y la facilidad para identificarlos, los textos de alumnos con formación médica, que dejan la impronta de su conocimiento en el examen, lejos de los postulados antropológicos que se barajan. Uno de los capítulos del libro de texto hace referencia a la práctica masculina en algunos grupos culturales de Borneo de atravesarse el glande con un pasador. Las interpretaciones socio-antropológicas se suceden en el texto. Este alumno las expande:

“Sin embargo, mi opinión, es que la deformación producida en las paredes laterales de la vagina por la presión y movimiento del pasador, además de estimular las sensaciones de los tejidos perivaginales, aplanaría la cavidad vaginal y el propio pene del hombre sería el que estimularía directamente el punto de Grafenberg y otras zonas erógenas situadas en el introito superior de la vagina, aumentando el placer sexual”.

Esta forma de familiarizar lo desconocido proyectando su universo sobre el texto (en vez de dejarlo de lado para adentrarse en otro nuevo) suele concordar con la ausencia de argumentos pertinentes, bien porque los alumnos no los hayan comprendido o bien porque, dada su incomprensión, se impone la necesidad de dar sentido y conocimiento autónomo a las nuevas informaciones que se suceden capítulo a capítulo.

Más común es la postura analógica del alumno que se pone en marcha mediante un viaje de ida (hasta “ellos”) y vuelta (a “nuestra sociedad”), tratando de buscar similitudes entre lo que lee (lo nuevo desconocido) y conocimientos análogos que forman su imaginario en materia de sexualidad (lo viejo, ya conocido). En las expresiones siguientes, por ejemplo, los alumnos encuentran relaciones entre la identidad “sadhin”

(un tercer género en la India) e identidades que pueblan el imaginario popular de nuestra sociedad: 1) (La “sadhin”) “De alguna manera viene a ser equivalente a lo que en España se denomina solterona...”; 2) (La “sadhin”) (...) “Sería como las solteronas occidentales en protesta contra unos matrimonios esclavizantes”.

En relación a la diferencia entre sexualidad/sensualidad de los “huaorani” amazónicos, una alumna comienza su reflexión así: “La sensualidad de los huaorani no tiene el mismo significado que le damos a la sensualidad en Occidente. Para ellos, no tiene nada que ver con aspectos referidos a la sexualidad”. Y otra alumna explicita la analogía:

“La relación sexual sólo tiene una finalidad reproductiva. De ahí la expresión “dos haciendo” sexo. No se concibe como dos haciendo el amor que diríamos en nuestra cultura”.

En los siguientes textos los alumnos hablan de un baile caribeño (“wining”, descrito e interpretado como un idioma de la sexualidad),

buscando similitudes en nuestra sociedad; lo mismo en relación al “Kibbutz” israelí.

“Tradicionalmente el baile permitía esta comunicación entre el hombre y la mujer. En nuestra cultura esta tradición se está perdiendo (En Asturias en las romerías el hombre que estaba interesado en una mujer la sacaba a bailar). Por el contrario, en algunas culturas el baile aún tiene este significado”.

“En los años 60, el movimiento hippie es lo que más se parece al Kibbutz. Yo creo que esa manera de concebir la vida es utópica. Sólo he conocido una comuna en un pueblo abandonado de León” (la alumna continúa con una breve descripción de cómo era esa comuna...).

El alumno trata de dar una explicación que dé cuenta de lo que acaba de describir y utiliza para ello una herramienta de su bagaje. Lo que lee lo traduce creando analogías con el entorno que conoce y realiza un pequeño ejercicio de traducción como para acercar la comprensión de lo que ha descrito (a la vez que se aleja, por omisión, de la comprensión socio-antropológica propuesta)<sup>3</sup>.

Finalmente, y con carácter anecdótico, algunos alumnos pasan por alto estas interpretaciones y pasan por alto el sentido

antropológico de lo que leen generando interpretaciones políticas, alejadas ya de aquello que quiere decir la autora o el autor con su artículo.

Algunos alumnos hacen incursiones en los planteamientos pertinentes para obtener una visión razonable del texto, muestran las teorías que son ilustradas por los ejemplos etnográficos, las comparan y superponen en discusión, mencionan autores y reconocen la historia de los estudios de sexualidad. No son una mayoría. Ésta utiliza unas mínimas narrativas que no exigen a

los alumnos un desplazamiento intelectual sino más bien un deslizamiento por la superficie de las cosas. Estas estrategias analógicas consisten en traducir a nuestro idioma esas prácticas para

hacerlas inteligibles. Se han movido analógicamente a través del libro de texto. Y han dejado la impronta de su mundo personal en el examen:

(Acerca de los mitos sobre bestialismo entre los huaorani)

“Bajo mi punto de vista, en el mito de la muchacha, la ‘gran lombriz’ parece un símbolo claramente fálico, por lo que se puede decir que ‘muchacha, si le das demasiado al vicio sin el objetivo de tener un hijo, puede tener consecuencias’ así que ‘no estimules a la lombriz en vano’. Este pensamiento me muestra una evidencia en la forma en la que la mujer pide cuando quiere copular: ‘Hagamos otro hijo’. Y para el hombre, el delfín es el símbolo del desenfreno femenino ‘una vagina suave y placentera que siempre está dispuesta’. Estos dos puntos de vista que he enumerado por último se me metieron en la cabeza mientras leía estos mitos”.

## 8. LOS USOS DE LA ANALOGÍA

Las asociaciones que establece el pensamiento analógico no son útiles en todos los casos. La ciencia, en su versión fuerte, aquella que defiende la noción de una realidad externa que sólo necesita ser destapada o descubierta (como en el realismo científico de Bunge), ha criticado el uso de la analogía en su metodología de trabajo.

En un paso ulterior, la ciencia ha aceptado la analogía como argumento o transferencia de principios o instrumento colonizador de lo desconocido, pero exigiendo una similitud algo más que superficial entre los órdenes homólogos (por ejemplo, Marraud, 2007), lo que la aleja de la argumentación analógica que se utiliza a menudo en el lenguaje popular o en el lenguaje político. Pero, en realidad, la ciencia utiliza la analogía y distintos tropos en su manera de enfrentarse a sus objetos de estudio y ello ha sido evidenciado por los filósofos y sociólogos de la ciencia criticando el supuesto puritanismo metodológico de la razón científica (Lizcano, 2006). Con puntualizaciones teóricas, no se suele negar el papel que cumple en el avance científico (Rivadulla, 2006).

Progresivamente, las ciencias han ido depurando de sus métodos las metáforas y las analogías pudiéndose establecer una jerarquía de las ciencias en función de su aproximación o alejamiento de un modelo formal en el que estarían las ciencias “duras”, mientras que las ciencias sociales estarían más cercanas al polo informal en donde se mueve con cierta

permisividad la retórica. Sin embargo, como apunta Molino (1979), la didáctica de las ciencias parece tener licencia para hacer uso de la analogía y de otros recursos retóricos con el objetivo de enseñar a los iniciados los conceptos científicos (Donnelly, C.M., y McDaniel, M. A., 1993). Este retorno al origen de la ciencia mediante la enseñanza muestra la importancia del pensamiento analógico en su desarrollo (*ibídem*, pág. 86).

La analogía se usa ampliamente en Arqueología (Gándara, 2006), en Filosofía (Nudler, 2004), Sociología (Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C., 2001), Derecho (Vallet, 1995), Marketing (Gavetti y Rivkin, 2005), o en la reflexión de los historiadores. En Pedagogía y Educación (Fernández, J., González, B.M. y Moreno, T., 2005) se recomienda el uso del pensamiento analógico como método de aprendizaje de ciencias como Física, Geología, Biología o Química. El uso de analogías familiariza a los alumnos con conceptos o teorías que les resultan extraños a priori.

Ceacero y González (1998) reflexionan sobre las bondades de la analogía como método de enseñanza de las ciencias cuando se usa depurada de vicios y errores y profundizando en los conocimientos previos de los alumnos capaces de obstaculizar el aprendizaje por analogía. En este sentido reconocen la dificultad de sustituir las concepciones previas de los alumnos con los conocimientos científicos que se van a adquirir (véase Giordan, A. y De Vecchi, G., 1988).

Precisamente son esos conceptos previos una de las partes del pensamiento analógico que pone en marcha buena parte de los alumnos al reflexionar sobre lo que estudian. Y, como estoy afirmando, para los alumnos de Antropología de la Sexualidad, el acercamiento analógico a la asignatura se lleva a cabo en detrimento de un conocimiento riguroso de los temas de estudio. El uso de analogías para captar con familiaridad lo que leen no va en beneficio académico pues les impide moverse de su imaginario personal al cual arriman los conocimientos nuevos cayendo en analogías superficiales, escasamente consistentes y obstaculizadoras de un conocimiento más profundo.

## 9. DE MITOPOIÉTICOS A RACIONALES

El mito y la analogía son expansivos. Por la fuerza expansiva de los relatos mitológicos y analógicos, todo acontecimiento nuevo es susceptible de ser asimilado en su cadena narrativa que a todo le da sentido. Puede que la naturaleza sociológica, antropológica o histórica de cada uno de los capítulos sea muy dispar, pero no lo es así cuando los alumnos construyen sus relatos, sus narrativas.

Cuando pedimos al alumno que “estruje el cerebro”, pedimos que fuercen, más allá del pensamiento relacional de la analogía, esas partes del cerebro que permiten, como es propio del racionalismo (que “raciona”), penetrar, entrar en un terreno, sea este un concepto o una teoría, y la “destripen” en sus partes componentes para tratar de entenderlas más “a fondo”. Es decir, el pensamiento racional no se expande (hacia afuera) por la similitud que encuentra entre dos hechos, objetos (como el pensamiento analógico), sino que se expande hacia dentro, dividiendo lo que se nos aparece unido; va hacia adentro del fenómeno a estudiar, buscando características intrínsecas (y no relacionales).

En relación al libro de la asignatura, la doble perspectiva mitopoiética-racional se resume en lo siguiente: El alumno abstrae del texto aquello que le resulta más significativo o familiar, aquello que le parece más cercano, y desecha todo aquello que le resulta ajeno, denso y que, en cualquier caso, le exige posicionarse “ex novo” ante la información.

Desde que el Equipo Docente detectó estas prácticas, discutió las formas de ponerle freno y reorientar los modos de pensamiento usados por los alumnos. Como consecuencia, se ha instado a estudiar la asignatura mediante un esfuerzo reflexivo que exija del alumno “meterse” en los diferentes capítulos que se muestran y no pasar por ellos arrimándolos a su imaginaria. Se alentó un pensamiento más racional y un enfoque de la asignatura más racional, que entrara a escudriñar lo que se preguntaba, aportando datos, fechas, teorías e información que la relación analógica evitaba, impedía u obviaba. El objetivo era equilibrar la balanza buscando un punto justo entre ambas formas de pensamiento.

Los cambios observados en los últimos cursos en las formas de argumentar de los alumnos se deben a cambios que el Equipo Docente puso en marcha con el paso de los cursos para tratar de rectificar las respuestas de los alumnos. Fundamentalmente mediante el cambio en el tipo de examen.

En el primer curso, 2003-2004, se propuso un examen formado por tres preguntas breves y dos temas para desarrollar en función de la nota a la que aspiraran los alumnos. Tanto las preguntas breves como los temas coincidían con epígrafes del libro. El nivel demostrado por los alumnos fue bajo, lo que indicaba un bajo nivel de comprensión. En el curso 2004-2005 se propuso un examen con cuatro preguntas breves y dos temas, a elegir uno. Entre las preguntas breves se incluyeron, como novedad, enunciados que no concordaban con párrafos concretos del libro (características del construccionismo, definición de erotofilia...), sino que obligaban al alumno a reflexionar y ensayar respuestas que no venían dadas en el libro de texto. Y se adjuntó alguna pregunta con formato de test. Se incluían también algunas notas al pie de examen a modo de consejos sobre cómo redactarlo que iban dirigidas a acabar con algunas incorrecciones en las formas de escribir. Tal vez por ello mejorara el nivel en cuanto a la redacción, sintaxis, construcción de ideas... Tras la convocatoria de exámenes de junio de ese curso, el Equipo Docente discutió ya sobre la posibilidad de un tipo de examen totalmente diferente para el curso siguiente, pero no se puso aún en marcha. El examen para el curso 2005-2006 siguió la línea del propuesto un año antes. Pero se incorporaron más preguntas breves no ajustadas a epígrafes tanto como preguntas tipo test, de forma que el alumnado

fuera familiarizándose con un nuevo tipo de examen. Y lo mismo sucedió para el curso 2006-2007. Para entonces diferentes tipos de preguntas breves (respuestas en a, b, c, d; verdadero/falso; relacionar dos columnas de autores y teorías; asociar un texto con un autor) se pusieron en marcha, de forma que los alumnos difícilmente encontraban literalidad en los enunciados. Los temas respondían aún a epígrafes del libro de texto.

El cambio importante sucedió en el curso 2007-2008. El nuevo examen consistió en siete preguntas breves y un tema abierto (o cerrado). Los diferentes formatos de las preguntas breves son suficientemente abiertos para dar opción al alumno más allá de una simple elección azarosa de una respuesta sobre cinco (el modelo de test clásico). Además, para evitar el azar en las respuestas se colocaron dos preguntas que restaban 0.25 puntos. Además, el tema permite al alumno desarrollar capacidades reflexivas y no simplemente memorísticas. Se evita que compartan esquemas y resúmenes que se aprenden de memoria y “clavan” en el examen, al igual que sucede con el formato de las preguntas breves. Para el Equipo Docente el resultado ha sido exitoso.

Los nuevos alumnos han ido sustituyendo su lenguaje personal, su imaginaria y su mundo analógico por un lenguaje más impersonal, que el Equipo Docente considera más adecuado al ámbito académico y científico en el que se mueven y más externo a sus experiencias cotidianas y a sus formas de pensar. En cierto sentido esta transformación no es una evolución<sup>4</sup>. El empleo del pensamiento racional no supera al pensamiento analógico (Douglas, 2006), pero se adecua más al mundo académico y equilibra los estilos de pensamiento del alumno. Consecuentemente, racionalismo y mitopoiesis han de emplearse conjuntamente para generar unos exámenes exitosos. Y sólo después de llevar a cabo esta labor es cuando se puede permitir un uso medido de la analogía, que permita poner en conexión temas, teorías, reflexiones sobre la evolución histórica de diferentes ámbitos de la sexualidad, identidades sexuales y genéricas. Los alumnos han pasado de mitopoiéticos a racionales. Recuperar esa vieja faceta del relato y del discurso narrativo, siendo conscientes de sus posibilidades y, ante todo, de su significado, sería

un nuevo avance en las formas de entender la asignatura.

Imaginamos que los cambios en los alumnos provienen del nuevo modelo de examen, que les obliga a profundizar en cada capítulo (por la minuciosidad de la pregunta) y no sólo a viajar por la superficie de los temas. Posiblemente los consejos a pie de hoja de examen, en la Guía de Curso o en la Guía Didáctica (muy poco consultada), e incluso telefónicos (a una población escasa que usa esta herramienta de comunicación), puedan haber cambiado el rumbo de sus maneras de enfrentarse y responder al examen. Al no ser una asignatura virtualizada, no hemos podido disponer de esta herramienta de retroalimentación. Por otra parte, los alumnos usan los foros de otras asignaturas para intercambiar pareceres sobre distintas materias, incluida la nuestra; de esa comunicación entre ellos pueden surgir también recomendaciones como resultado de sus experiencias con la asignatura. Si las suposiciones hechas más arriba son ciertas los cambios son inducidos por el Equipo Docente. De lo contrario podemos decir que los cambios son autónomos. Y no tenemos muchas herramientas para decantarnos por una u otra opción.

## 10. CONCLUSIONES

Se ha examinado la postura del alumno con relación a la lectura y comprensión del libro de texto *Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural*. Se ha concluido que la lectura ha sido un acontecimiento intelectual para una proporción alta de alumnos. Lo constatan algunos textos que los alumnos han redactado en sus hojas de examen en los que han dejado huella de sus impresiones. Los alumnos empleaban un método narrativo para expresarse; relatos en los que se observaba una ausencia de mente analítica y racional y la presencia notoria de estrategias retóricas envolventes (discursos pseudo-míticos y analogías). Con el paso del tiempo y algunos cambios inducidos los alumnos se han mostrado más racionales y en mucha menor medida han utilizado narrativas y relatos para aprehender la asignatura. Hubiera sido interesante que los alumnos, una vez situada su capacidad racional en un espacio más visible, retomaran el uso de tropos, pero fundamentados en el conocimiento de los hechos y no en su imaginario.

## NOTAS

1. Impartida también desde una perspectiva sociocultural. En España, decía su responsable en 1993, “no se ha desarrollado todavía una Sociología de la Sexualidad. La mayoría de campos temáticos que ésta debiera analizar son cubiertos por otras especializaciones, y la investigación sigue dejándose en manos de la perspectiva biomédica” (Guasch, 1993: 106).
2. Toda lectura, escribió Barthes, “se da en el interior de una estructura (por múltiple y abierta que esta sea) y no en el espacio presuntamente libre de una presunta espontaneidad: no hay lectura ‘natural’, ‘salvaje’: la lectura no *desborda* la estructura; está sometida a ella: tiene necesidad de ella, la respeta; pero también la pervierte” (2009:48-49). (...) La lectura, en suma, sería la *hemorragia* permanente por la que la estructura – paciente y útilmente descrita por el Análisis estructural– se escurriría, se abriría, se perdería, conforme en este aspecto a todo sistema lógico, que nada puede, *en definitiva*, cerrar; (...) la lectura sería precisamente el lugar en el que la estructura se trastorna” (*ibidem*, pág. 58). Ese proceso de recomposición del sentido es el que será descrito aquí. El proceso de transformación va más allá de nuestras posibilidades de examen a partir, exclusivamente, de las respuestas en las hojas de examen.
3. No parece necesario argumentar sobre la similitud/disimilitud de prácticas e identidades alejadas en el tiempo y en el espacio cultural. Por otra parte, para encontrar las mismas prácticas con los mismos sentidos al otro lado del planeta no haría falta viajar tan lejos. La antropología no trabaja con otras culturas para constatar que tienen, hacen, sienten e interpretan lo mismo que en nuestras culturas de origen.
4. Como en la visión evolucionista que Fernández encuentra en Giambattista Vico, quien participaba de “una comprensión evolucionista de la historia del género humano en el que el hombre prístino habría tomado las metáforas y metonimias como descripciones de la realidad, para pasar a ser entendidas en el tiempo evolutivo de la cultura solamente como verdades parciales, y finalmente, comprendidas irónicamente como no verdades en absoluto” (2006: 11).

## BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós (Orig.1984).
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (2001). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI (Orig. 1973).
- Bunge, M. (1985). Correspondencia, analogía, complementariedad, superposición y realismo. Homenaje a Niels Bohr. *Arbor*, 478, 51-64.
- Ceacero, J., Gonzalez, M.J. y Muñoz, P. (2002). *Aplicaciones de la analogía en educación*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ceacero, J., y González, M.J. (1998). El razonamiento analógico como proceso de aprendizaje. En M.J. González. (Ed.): *Introducción a la psicología del pensamiento*, (pp. 455-486). Madrid: Trotta.
- Donnelly, C.M., y McDaniel, M. A. (1993). Use of analogy in learning scientific concepts. *Journal of Experimental Psychology*, vol. 19, (4), 975-987.
- Douglas, M. (1999). *El Levítico como literatura*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, J., González, B.M. y Moreno, T. (2005). La modelización con analogías en los textos de ciencias de secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 2, (3), 430-439.
- Fernández, J.W. (2006). La tropología y la figuración del pensamiento y de la acción social. Presentación. *Revista de Antropología Social*, 15, 7-20.
- Gándara, M. (2006). La inferencia por analogía: más allá de la analogía etnográfica. En *Etnoarqueología de la Prehistoria: más allá de la analogía*, (pp. 13-24). Madrid: CSIC.
- Gavetti, G. y Rivkin (2005). Cómo piensan realmente los líderes: explotar el poder de la analogía. *Harvard Deusto Business Review*, 135, 8-21.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada editoras.
- Guasch, O. (1993). Para una Sociología de la Sexualidad. *Reis*, 64, 105-121.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología Estructural*. Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (2005). *El pensamiento salvaje*. Madrid: FCE. (Orig. 1962).
- Lévi-Strauss, C. (2008). *Mito y Significado*. Madrid: Alianza Editorial. (Orig. 1978)
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. (Orig. 1980)

- Lizcano, E. (2006). Sacralidad de la ciencia y metáforas de pureza. en *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*, (pp. 239-246). Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- Marraud, H. (2007). La analogía como transferencia argumentativa. *Theoria: Revista de teoría, historia y fundamentos de la ciencia*, vol. 22, (59), 167-188.
- Molino, J. (1979). Métaphores, modèles et analogies dans les sciences. *Langages*, vol. 12, (54), 83-102.
- Morin, E. (1988). *El método. III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1972). Le retour de l'événement. *Communications. École Pratique de Hautes Études* (monográfico dedicado a "L'événement"), 18, 6-20.
- Nieto, J.A. (2003a). Antropología de la sexualidad y la universidad española. En *Anuario 2003 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*, (pp. 239-250). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Nieto, J.A. (2003b). *Antropología de la Sexualidad y Diversidad Cultural*. Madrid: Talasa.
- Nieto, J.A. (2003c). *Antropología de la Sexualidad. Guía Didáctica*. UNED.
- Nudler, O. (2004). Tres procesos judiciales: hacia una estética del acontecimiento. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 31, 237-246.
- Oliva, J.M<sup>a</sup>. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias. *Revista de Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 3 (3).
- Pérez, M. (2007). Metáfora frente a analogía: del pudín de pasas al fuego diabólico. *Thémata. Revista de Filosofía*, 38, 201-211.
- Ricoeur, P. (1992). Le retour de l'événement. *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, vol. 104 (1), 29-35.
- Ricoeur, P. (1991). Événement et sens. *Raisons Pratiques*, 2, 41-56.
- Rivadulla, A. (2006). Metáforas y modelos en ciencia y filosofía. *Revista de Filosofía*, vol. 31, (2), 189-202.
- Vallet, J. (1995). La analogía en el Derecho. *Anuario de Derecho Civil*, vol. 48, (3), 1039-1088.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel (Orig. 1987).

**ARTÍCULO ORIGINAL**

# **Las actitudes hacia las Matemáticas. Análisis descriptivo de un estudio de caso exploratorio centrado en la Educación Matemática de familiares**

**Assumpta Estrada Roca**  
*aestrada@matematica.udl.cat*  
Universitat de Lleida

**Javier Díez-Palomar**  
*Javier.diez@uab.cat*  
Universitat Autònoma de Barcelona

**RESUMEN.** Partimos de investigaciones anteriores sobre actitudes hacia las Matemáticas y educación de personas adultas. Asumimos que las emociones son una parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Estudios previos se han centrado en el análisis de modelos estadísticos sofisticados, basados principalmente en enfoques psicométricos y/o en el análisis de aspectos específicos como las creencias sobre las Matemáticas, o en la educación de personas adultas como la ansiedad hacia las Matemáticas, dentro de esta línea de trabajo. Este artículo discute la relación entre las dimensiones afectiva y cognitiva desde tres puntos de vista: el estudio de la relación entre edad y actitud hacia las Matemáticas, el nivel de estudios alcanzado y el sentimiento hacia las Matemáticas, y finalmente la relación entre las dimensiones emocional y cognitiva en el aprendizaje de las Matemáticas. Los datos presentados proceden de un estudio con familiares cuyos hijos cursan o bien Educación Primaria en un centro situado cerca de Barcelona, o bien Educación Secundaria Obligatoria en un instituto de Barcelona.

**PALABRAS CLAVE.** Actitudes, Sentimientos, Educación Matemática, Personas Adultas

## **Attitudes towards Mathematics. A descriptive analysis of an exploratory case study focused in Mathematic Education with parents**

**ABSTRACT.** We draw on prior researches on attitudes towards mathematics in adult education. Data presented comes from a study with adult people that mainly have children either in an elementary school near Barcelona or in a high school from Barcelona. We assume that emotions are an important part of mathematics teaching and learning. Previous studies were focused on the analysis of sophisticated statistical models, grounded mainly on psychometric approaches. In the 80s researchers proposed to look at

believes towards mathematics, thus affect became an issue of interest in terms of research since 90s. In adult education some studies were looking at topics such as mathematics anxiety, following this line of research. This article discusses the relationship between affective and cognitive dimensions from three different focuses: the relationship between age and attitude towards mathematics, level of studies and feelings towards mathematics and finally the relationship between emotions and cognition in the learning of mathematics.

**KEY WORDS.** Attitudes, Feelings, Mathematics Education, Adult Learners

---

Fecha de recepción: 2/5/2011 · Fecha de aceptación: 6/9/2011

Dirección de contacto:

Assumpta Estrada Roca

Facultad de Ciencias de la Educación

Av. Del Estudi General, 4 250001 Lleida

## 1. INTRODUCCIÓN

Las personas implicadas en procesos educativos reconocen que las emociones forman parte fundamental de la enseñanza de las Matemáticas (Gómez Chacón, 2000; Evans, 2000; Fennema y Sherman, 1976; Goldin, 1988;

Hart, 1989; McLeod, 1994, 1992; Lafortune y St-Pierre, 1994). El dominio afectivo interviene como mediador en el proceso de enfrentarse a un problema de Matemáticas y juega un papel relevante cuando la persona lee la actividad de Matemáticas y trata de entenderla para poder resolverla posteriormente (Goldin, 1988; Gómez Chacón, 2000). Presentarse ante un problema con una actitud positiva o negativa, puede determinar de manera importante el resultado al que finalmente se llega, y si se es capaz o no de encontrar una solución. Tal y como afirmaba Pólya (1945),

“Sería un error el creer que la solución de un problema es un “asunto puramente intelectual”; la determinación, las emociones, juegan un papel importante. Una determinación un tanto tibia, un vago deseo de hacer lo menos posible pueden bastar a un problema de rutina que se plantea en la clase; pero, para resolver un problema científico serio, hace falta una fuerza de voluntad capaz de resistir años de trabajos y de amargos fracasos” (Pólya, 1945, p. 80-81).

En el caso de las personas adultas la investigación previa muestra que las emociones juegan un papel clave en su respuesta a la enseñanza de las Matemáticas. Sentimientos de negatividad y falta de autoestima pueden convertirse en barreras difícilmente superables que condicionan tanto la participación como el aprendizaje resultante. Estas razones nos han llevado a interesarnos por el estudio de las actitudes hacia las Matemáticas y el impacto que tienen sobre la práctica pedagógica en las personas adultas.

En este trabajo presentamos un estudio exploratorio (Stake, 2005) sobre las actitudes hacia las Matemáticas de padres y madres que participan en un taller de Matemáticas dirigido a

las familias de una Escuela de Primaria situada en la zona metropolitana de Barcelona, y las familias de un IES (Instituto de Enseñanza Secundaria) situado en la ciudad de Barcelona. En el marco de dicho taller, planteamos un estudio sobre las actitudes hacia las Matemáticas de las familias tanto de la escuela como del instituto. Como consecuencia de la revisión bibliográfica, construimos un instrumento de medida de actitudes que también presentamos en la sección metodológica. La investigación llevada a cabo se inscribe dentro de un proyecto más amplio, en el campo de la Educación de Personas Adultas sobre “*Formació de professorat per a una educació matemàtica de familiars en contextos multiculturalis*” [Formación de profesorado para una educación matemática de familiares en

contextos multiculturales]” (programa ARIE/2007, con número de referencia 00026), financiada por la Dirección General de Universidades e Investigación (AGAUR) de Cataluña.

## 2. LAS ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Las actitudes son parte integrante de todas las materias de aprendizaje y ocupan un lugar central en el acto educativo, guiando el proceso perceptivo y cognitivo que comporta el aprendizaje de cualquier contenido educativo, en este caso de las Matemáticas. Resulta difícil de definir qué es una actitud y no existe unanimidad respecto al significado del término (Estrada, 2009).

Aspectos teóricos y empíricos relacionados con las actitudes han recibido atención desde diferentes perspectivas de análisis a lo largo de los años. Tratando de conceptualizar el dominio de la educación matemática afectiva, McLeod (1992) distinguió entre emociones, actitudes y creencias. Considera las actitudes como predisposiciones aprendidas para responder positiva o negativamente a objetos dados, situaciones, conceptos o personas. Gómez Chacón (2000), por ejemplo, distingue cuatro componentes que forman parte del dominio afectivo: emociones, actitudes, creencias y valores. Más recientemente Phillip (2007) describe EMA (la educación matemática afectiva) como el conjunto de maneras de actuar, sentir o pensar que muestran la disposición o la opinión de una persona y sugiere que las actitudes son más cognitivas que las emociones, además de cambiar de manera más lenta que las segundas. Las actitudes pueden estar relacionadas con sentimientos positivos o negativos, que resultan de experiencias previas con las Matemáticas a lo largo del proceso de aprendizaje (Estrada, 2004). En muchas ocasiones las personas participantes (estudiantes) que nos encontramos en las aulas de las escuelas de personas adultas han vivido esas experiencias con las Matemáticas o bien en la escuela (previamente) o bien en situaciones informales en sus vidas cotidianas.

En el ámbito de la Educación de Personas Adultas el estudio de la EMA se ha desarrollado en torno a dos ideas principales: por un lado las

Matemáticas como ansiedad (*mathematics as anxiety*), y por el otro las actitudes hacia las Matemáticas (*attitudes toward mathematics*) (Zan, Brown, Evans y Hannula, 2006).

El estudio sobre las Matemáticas como ansiedad ha recibido cada vez más atención en los estudios sobre actitudes (Klinger, 2011), siendo la escala MARS, *the Mathematics Anxiety Rating Scale* [la escala de medición de la ansiedad matemática] (Clute, 1984) la más utilizada.

Por otro lado, la investigación muestra que las emociones respecto de las Matemáticas tienen un impacto en la actitud con la que se enfrentan las personas adultas a las Matemáticas. Por lo general cuando las personas adultas no se sienten capaces de aprender Matemáticas, desarrollan una actitud negativa hacia ellas que muchas veces dificulta su aprendizaje. Al revés, cuando existe un gusto por las Matemáticas, la actitud que se manifiesta entonces es positiva, cosa que facilita su aprendizaje (Díez-Palomar, 2004). Este comportamiento tiene similitudes con lo que se ha descubierto en el caso de los niños y de las niñas. Clute (1994) por ejemplo, aporta evidencias que muestran cómo aquellos estudiantes que sufren más ansiedad frente a las Matemáticas, responden mucho peor en una clase orientada hacia el aprendizaje por descubrimiento, que en otra en la que el maestro o la maestra toma un papel directivo. Plaza (1999) y Díez-Palomar (2009) muestran que las personas adultas también prefieren la guía del maestro o de la persona que les está enseñando Matemáticas cuando se encuentran ante cualquier dificultad.

Si atendemos al género, estudios como el de Ma y Kishor (1997) revelan que esta variable se manifiesta con fuerza al analizar el auto-concepto (*self-concept*) que tienen las personas de sí mismas, lo cual está íntimamente relacionado con las actitudes hacia las Matemáticas. Frost et al. (1994) aportan evidencias que confirman que las mujeres no ven las Matemáticas como un dominio propio de los hombres. Sin embargo, ellas se ven a sí mismas como peores en Matemáticas, y mucho más inclinadas a sufrir los efectos de la ansiedad hacia las Matemáticas que los hombres. La experiencia sugiere que se trata de una tendencia generalizada entre las personas adultas que están estudiando Matemáticas.

Por otro lado, Evans y Wedege (2004) citan los trabajos de Illeris (2003) para sostener que el proceso de aprendizaje está marcado por tres dimensiones diferentes: social, cognitiva y afectiva. Estas tres dimensiones están estrechamente relacionadas. Los trabajos de Norman (1980) y Silver (1985) muestran que existe una gran relación entre afecto y cognición. El aprendizaje es resultado de un proceso en el que intervienen estas tres dimensiones, que tiene elementos externos (de interacción entre el estudiante y el contexto donde se encuentra ubicado), e internos (procesos cognitivos y emocionales que vive la propia persona durante el proceso de aprendizaje).

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. La construcción del instrumento de medida

Tal y como afirmaba McLeod (1994), las primeras investigaciones sobre las actitudes en Matemáticas se centraron más en la validez de los instrumentos utilizados para recabar los datos y analizarlos que en los propios resultados. Sin embargo, debido a la poca especificidad de la mayoría de los instrumentos usados hasta aquel momento, autores como Aiken (1970) propusieron distinguir dos dimensiones en el análisis de las actitudes: “aprecio de las Matemáticas” (*Enjoyment of Mathematics*) y “valor de las Matemáticas” (*Value of Mathematics*). Esta categorización fue más tarde revisada y ampliada por Sandman (1980), quien añadió a la escala desarrollada por Aiken (1974) las dimensiones de “percepción del maestro/a de Matemáticas” (*Perception of the Mathematics Teacher*), “ansiedad hacia las Matemáticas” (*Anxiety towards Mathematics*), “auto-concepto en Matemáticas” (*Self-concept in Mathematics*) y “motivación hacia/por las Matemáticas” (*Motivation in Mathematics*).

A pesar de que se desarrollaron bastantes más instrumentos de medida de las actitudes (McLeod cita a Haladyna, Shaughnessy y Shaughnessy, 1983), el que más impacto ha tenido hasta el momento fue el conjunto de *Mathematics Attitude Scales* desarrollado por Fennema y Sherman (1976), donde incluyen escalas para valores, creencias, confianza en el aprendizaje de las Matemáticas, ansiedad matemática, y disposición activa hacia la resolución de problemas (Zan, Brown, Evans y

Hannula, 2006). Estas dos autoras, además, tienen en cuenta las diferencias de género por lo que respecta a los logros en Matemáticas (*mathematics achievement gender-related*).

Sin embargo estos instrumentos han sido objeto de múltiples críticas. Por ese motivo actualmente las líneas de investigación en este ámbito conducen hacia una redefinición de los instrumentos de medida (Zan, Brown, Evans y Hannula, 2006), que tratan de buscar maneras de integrar instrumentos cualitativos y cuantitativos.

En esta línea, para nuestro estudio exploratorio, decidimos construir un instrumento propio, ya que las escalas existentes en la bibliografía consultada pertenecen a estudios realizados en muestras de estudiantes con unas características socioeducativas muy diferentes a las del colectivo de padres y madres. En este sentido, los elementos centrales que pretendemos considerar son el afectivo y el cognitivo (Illeris, 2003) y los de valor y dificultad de la materia, pues pensamos que estas dos últimas dimensiones tienen una especial importancia en la educación matemática de personas adultas, dado que en muchos casos la falta de mecanismos adecuados para reconocer la experiencia previa que esas personas han adquirido a lo largo de sus vidas provoca que se produzcan situaciones conflictivas no por los propios conceptos matemáticos en sí, sino por la dificultad inherente de las estrategias académicas que se enseñan en la escuela.

Partimos de la *Survey of Attitudes Toward Statistics* (SATS) desarrollada por Schau, Stevens, Dauphine y del Vecchio's (1995), pues aunque se trata de una escala diseñada para medir las actitudes hacia la estadística, es una escala multidimensional compuesta por los cuatro elementos considerados anteriormente y que adaptamos a nuestro contexto. Se efectuó un listado de 30 ítems distribuidos en torno a las cuatro dimensiones especificadas, tal y como se muestra a continuación:

(\*) Afecto, 7 ítems: sentimientos positivos o negativos concernientes hacia las Matemáticas (p.e. “Me gustan las Matemáticas”, “Me siento inseguro/a cuando resuelvo problemas de Matemáticas”).

(\*) Competencia cognitiva, 8 ítems: percepción de la auto-competencia, conocimiento y habilidades intelectuales respecto de las

Matemáticas (p.e. “Puedo aprender Matemáticas”, “Cometo muchos errores matemáticos en la clase de Matemáticas”).

(\*) Valor, 8 ítems: apreciación de la utilidad de las Matemáticas, relevancia y valor de las Matemáticas en la vida personal y profesional (p.e. “Las habilidades Matemáticas me darán más oportunidades para trabajar”, “Las Matemáticas son muy importantes” (*Mathematics is worthless*), etc.).

(\*) Dificultad, 7 ítems: dificultad percibida hacia las Matemáticas, como asignatura (p.e., “Las Matemáticas son una asignatura que muchas personas aprenden rápidamente”, “Las Matemáticas es una asignatura difícil”, etc.).

El cuestionario se pasó a una muestra de padres y madres para su validación. Los resultados obtenidos nos llevaron al instrumento de medida que hemos usado en este estudio (ver anexo) y que se complementa con preguntas referidas a la profesión, género, edad, el número de hijos/as y el nivel educativo alcanzado, a fin de “identificar” el perfil de las personas que participaron en el estudio exploratorio (variables estructurales).

### 3.2. Características de la muestra participante

La selección de la muestra ha seguido criterios de aleatoriedad y las personas participantes en este estudio son madres y padres (o familiares) de dos centros de educación: uno de Primaria, y el otro de Secundaria. Los centros se escogieron debido a que existía una relación previa con los mismos por el hecho de participar en un programa de intervención previo sobre *talleres de Matemáticas para las familias*. Este programa nos abrió la puerta a la participación en ambos centros, y desde la dirección se nos facilitó la posibilidad de enviar cuestionarios a las familias. Las personas participantes en la encuesta fueron diferentes de las que estuvieron involucradas en los talleres, salvo algún caso puntual (cuyo peso específico sobre la muestra es irrelevante desde el punto de vista estadístico). Una vez escogidos ambos centros como estudios de caso (Stake, 2005), se envió la información del proyecto a todas las familias de ambos centros y la participación en la encuesta fue absolutamente voluntaria. No se estableció ningún criterio que

podiera sesgar la selección de las personas que finalmente participaron en el estudio. Además, al ser la población de estudio de la que se ha extraído la muestra padres y madres de estudiantes en edad escolar, tienen experiencia en el trabajo con sus hijos para ayudarles a superar las diferentes asignaturas, y en concreto, la de Matemáticas.

Desde el punto de vista socio-económico, el centro de Primaria se encuentra en un barrio de una ciudad de la zona metropolitana de Barcelona, caracterizado por ser un barrio de población gitana y/o inmigrante (de países del norte de África –Marruecos especialmente– y Latinoamericanos). Según datos del *Institut d’Estadística de Catalunya* (Idescat), un 36,86% de las personas inmigrantes que viven en dicho barrio son de origen africano, mientras que el 35,45% lo son de países de América Latina, y estas son las dos regiones continentales con mayor presencia en la estratificación por zona de procedencia de la población inmigrante en dicho barrio. En cambio, el centro de Secundaria se encuentra en un barrio de la ciudad condal. Se trata de una zona caracterizada por ser un antiguo barrio obrero que ha evolucionado hasta convertirse en una zona de clase media. En este caso, la mayor parte de la población son familias que proceden de otras zonas de España, que inmigraron (ellas o sus padres) durante los años sesenta del siglo XX. Actualmente según el padrón de 2008, hay algo más de treinta mil personas contabilizadas residiendo en dicho barrio (30.043). Entre estas personas también hay una composición de inmigrantes especialmente de países de Europa del Este, y también Latinoamericanos (especialmente de Ecuador). El estudiantado del instituto de Secundaria es reflejo de esta estratificación social de la población de dicho barrio.

Un total de 177 personas respondieron al cuestionario lo que supone un error típico estimado del 7,36% asumiendo un nivel de confianza del 95%. La mayor parte son mujeres con un promedio de edad en torno a los cincuenta años. Los resultados según esta variable se presentan en la Figura 1, en la que destacamos que la franja entre 31 y 50 años, época en la que la mayoría de las personas adultas forman y/o consolidan sus familias, agrupa a un cuarto de la muestra.

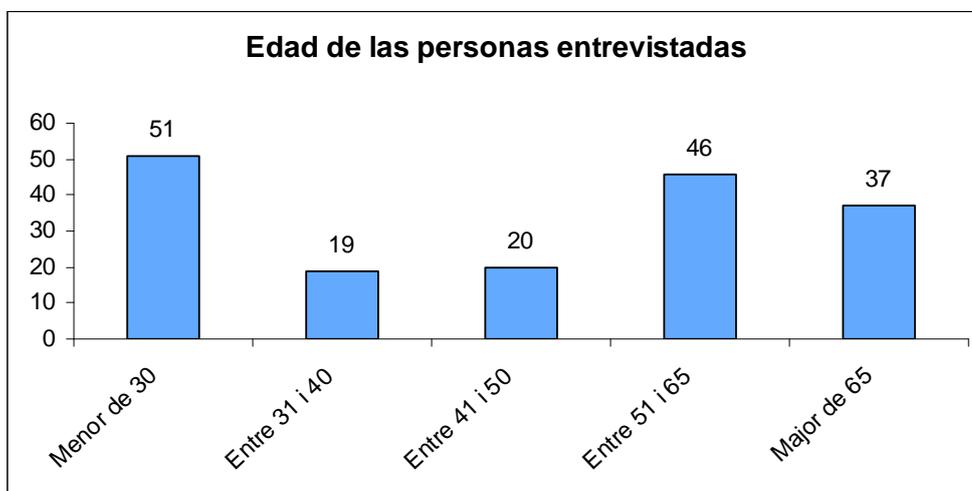


Figura 1. Distribución de la muestra por edad. Elaboración propia a partir de los datos de ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca)

También es importante resaltar que un grupo notable de personas (el 26,6%) se encuentran entre los 51 y los 65 años de edad, hecho explicable quizás por dos motivos: a) porque la edad de formación de familias en Cataluña y España ha sido una de las más tardías del mundo, con tasas de reproducción inferiores a la tasa mínima de reemplazo durante las últimas décadas; y b) porque debido a las necesidades del mercado laboral, muchas familias recurren a los abuelos/as para cuidar a sus hijos/as, mientras ellos/as tienen que trabajar con horarios que no les permiten asumir el papel de cuidadores y responsables de la educación. En nuestros datos, el 21,4% de las personas que participaron en la encuesta son mayores de 65 años.

En la Tabla 1 presentamos la distribución de los encuestados según la variable “nivel de

estudios” establecidos estos aplicando el sistema de categorías en España. En ella destacamos que sólo una persona no ha estado escolarizada. Además un 46,2% de la muestra afirma tener estudios elementales, mientras que casi la mitad ha logrado alcanzar el nivel de estudios secundarios (47,4%). Esto podría estar relacionado también con el “efecto edad”, implícito en nuestra muestra, puesto que la generación de los actuales “abuelos/as” tuvo menores niveles de formación que los actuales “padres y madres”, que en general sí que tuvieron oportunidad de cursar estudios secundarios, nivel mínimo de la escolarización obligatoria en España durante los últimos cuarenta años (desde la reforma de la Ley General de Educación de 1970).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	EGB/Primaria	80	45,2
	BUP/FP/ESO/Bachillerato	82	46,3
	Universidad	4	2,3
	Nunca	1	0,6
	Total	173	97,7
	No sabe / No contesta	10	5,6
Total		177	100,0

Tabla 1. Distribución de la muestra según nivel de estudios. Elaboración propia a partir de los datos de ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca)

### 3.3. Las relaciones que se van a explorar entre las variables del estudio

Evans (2000) hace un análisis muy pormenorizado de cómo las personas adultas viven el aprendizaje de las Matemáticas desde la perspectiva afectiva. La literatura parece sugerir que la edad juega un papel relevante en la motivación y el gusto por el aprendizaje de las Matemáticas, y que a mayor edad, existe una predisposición menor por su estudio, o la creencia de que uno/a es demasiado mayor para dedicarse (otra vez) a aprenderlas en la escuela de personas adultas. Por este motivo, la primera parte de nuestra discusión va en la línea de clarificar hasta qué punto esta asunción es cierta o no en el caso de las personas participantes en nuestro estudio.

Por otro lado, otra creencia muy extendida socialmente es que existe algún tipo de relación entre el nivel de estudios y el gusto o sentimiento positivo hacia las Matemáticas, pero en sentido negativo: si la persona nunca tuvo la oportunidad de ir a la escuela, cuando lo hace finalmente en la edad adulta (en muchos casos, pasados los cincuenta años de edad), entonces manifiesta un sentimiento de baja autoestima frente a sus propias capacidades para aprender Matemáticas. Plaza (1999) sugiere que existe un problema de reconocer las Matemáticas que usamos habitualmente en la vida cotidiana como “Matemáticas” *per se*. Muchas veces las personas adultas no son(mos) conscientes de que en

nuestras actividades habituales usamos procedimientos y conocimientos matemáticos permanentemente. Paulos (1988) en un conocido *bestseller* sobre la imagen social de las Matemáticas y la falta de formación en este ámbito (anumerismo) caricaturiza este “rechazo social” hacia las Matemáticas. Por estos motivos, en la segunda parte de la discusión de los datos que hemos obtenido, analizamos el alcance de la relación entre emociones y nivel de estudios.

Por último, la literatura previa también sugiere que la dimensión afectiva tiene un gran impacto sobre la cognitiva (Gómez Chacón, 2000). Autores como Díez-Palomar (2009) sugieren que la baja autoestima y el autoconcepto negativo que algunas personas adultas tienen de sí mismas, dificultan su aprendizaje de las Matemáticas. Tal y como afirman Evans (2000) y Klinger (2011) eso se muestra en la aparición de la “ansiedad” hacia las Matemáticas. En la discusión cerramos nuestra exploración con el análisis de la relación entre estas dos dimensiones, en el marco limitado del estudio que aquí estamos usando para ello.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Relación entre las variables edad y actitud hacia las Matemáticas

Una primera aproximación a los datos atendiendo a la variable de “edad” nos podría

hacer pensar que existen diferencias significativas entre las personas que han participado en el estudio, según su edad. Esta hipótesis parecería plausible, puesto que en España durante los últimos cincuenta años se han sucedido diversas reformas educativas que tenían por objetivo transformar la manera en cómo se enseña en nuestras escuelas, y eso podría tener impacto sobre las actitudes hacia las Matemáticas que tienen personas pertenecientes a diferentes cohortes o franjas de edad.

Al analizar los datos que hemos obtenido no se ha encontrado evidencia de la existencia de un

patrón de relación entre *edad y actitud frente a las Matemáticas*. El análisis de los porcentajes verticales de la Tabla 2 muestra que en cada una de las respuestas posibles en una escala Likert de 5 posiciones (1=muy en desacuerdo; 5=muy de acuerdo), existe una gran variabilidad entre los diferentes grupos de edad considerados. Eso sugiere que el gustar o no gustar las Matemáticas no tiene que ver con la edad, y que en todo caso, la actitud positiva o negativa frente a ellas es algo más ligado a otros elementos (que de acuerdo con la literatura previa podrían ser el contexto, la imagen social de las Matemáticas, la experiencia previa en la escuela, etc.), antes que a la edad.

	Me gustan...					Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Menor de 30	4 (7,8%)	9 (17,6%)	9 (17,6%)	20 (39,2%)	9 (17,6%)	51 (100%)
Entre 31 i 40	0 (0%)	1 (5,6%)	5 (27,8%)	9 (50%)	3 (16,7%)	18 (100%)
Entre 41 i 50	0 (0%)	1 (5%)	6 (30%)	10 (50%)	3 (15%)	20 (100%)
Entre 51 i 65	2 (4,4%)	4 (8,9%)	3 (6,7%)	22 (48,9%)	14 (31,1%)	45 (100%)
Mayor de 65	1 (3%)	4 (12,1%)	1 (3%)	16 (48,5%)	11 (33,3%)	33 (100%)
Total	7 (4,2%)	19 (11,4%)	24 (14,4%)	77 (46,1%)	40 (24%)	167 (100%)

Tabla 2. Actitud hacia las Matemáticas por grupos de edad. Fuente: ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca)

La pruebas de chi-cuadrado y gamma confirman la lectura que hemos hecho de la tabla precedente: no existe relación, y la poca correlación que hay entre ambas variables es debida al azar, no a una circunstancia significativa ( $\chi^2 = 0,134$  y  $\text{gamma} = 0,004$ ). Por otro lado, parte de la literatura previa en el ámbito de la Educación de Personas Adultas ha tendido a sugerir que existe una relación entre la edad de las personas y la seguridad o inseguridad que sienten cuando se enfrentan a tareas Matemáticas. Éste es el caso de estudios basados en

aproximaciones de corte piagetiano (1967). En esos estudios se suele concluir que cuanto mayor es la persona, más inseguridad tiene frente a las Matemáticas. En cambio, las personas jóvenes se suelen manejar mejor con temas académicos de este tipo. Esta afirmación no se confirma en el caso del estudio que hemos realizado. Los datos de la Tabla 3 revelan que en general la mayor parte de las personas participantes en este estudio afirman sentirse inseguras ante las Matemáticas, menos las personas jóvenes, que tienden a tomar una postura neutral.

	Me siento inseguro/a hacia las matemáticas...					Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Menor de 30	5 (9,8%)	7 (13,7%)	20 (39,2%)	13 (25,5%)	6 (11,8%)	51 (100%)
Entre 31 i 40	3 (15,8%)	3 (15,8%)	1 (5,3%)	10 (52,6%)	2 (10,5%)	19 (100%)
Entre 41 i 50	3 (15%)	1 (5%)	5 (25%)	9 (45%)	2 (10%)	20 (100%)
Entre 51 i 65	5 (11,1%)	9 (20%)	7 (15,6%)	18 (40%)	6 (13,3%)	45 (100%)
Mayor de 65	2 (6,3%)	8 (25%)	4 (12,5%)	14 (43,8%)	4 (12,5%)	32 (100%)
Total	18 (10,8%)	28 (16,8%)	37 (22,2%)	64 (38,3%)	20 (12%)	167 (100%)

Tabla 3. Sentimiento de seguridad hacia las Matemáticas por grupos de edad. Fuente: ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca)

Esto parece desmentir en cierta manera la creencia de que con la edad el sentimiento de inseguridad aumenta. Al contrario, ese sentimiento es independiente de la edad. Los datos tanto de la prueba chi-cuadrado como de la prueba gamma indican también que no hay prácticamente relación de dependencia entre ambas variables ( $\chi^2 = 0,207$  y  $\text{gamma} = 0,425$ ).

Las Matemáticas no sólo pueden generar malestar. Hay personas que desarrollan una actitud negativa hacia las Matemáticas porque en algún momento de sus vidas han experimentado frustración. La investigación en resolución de problemas indica que los sentimientos que se despiertan cuando una persona sabe o no sabe resolver un problema afectan tanto al sentimiento que tiene hacia las Matemáticas, como a su

capacidad para aprenderlas y usarlas de manera correcta (Schoenfeld, 1989). Los buenos resolutores de problemas son aquellas personas a quienes las Matemáticas les gustan. Esto tiene una gran implicación desde el punto de vista cognitivo.

Por otro lado, sabemos también que las actitudes hacia un ámbito específico del conocimiento son algo que se transmite a través de las interacciones (Aubert et. al., 2008). Por tanto, analizar si las familias tienen actitudes positivas o negativas hacia las Matemáticas es un aspecto relevante desde el punto de vista del aprendizaje de las Matemáticas. En la Tabla 4 se resumen los datos para la correlación entre la edad y la variable “sentirse frustrado con las Matemáticas”.

		Me siento frustrada					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Grupo de edad	Menor de 30	8 (15,7%)	15 (29,4%)	13 (25,5%)	9 (17,6%)	6 (11,8%)	51 (100%)
	Entre 31 i 40	4 (21,1%)	3 (15,8%)	4 (21,1%)	5 (26,3%)	3 (15,8%)	19 (100%)
	Entre 41 i 50	4 (20%)	8 (40%)	3 (15%)	5 (25%)	0 (0%)	20 (100%)
	Entre 51 i 65	8 (17,4%)	9 (19,6%)	10 (21,7%)	14 (30,4%)	5 (10,9%)	46 (100%)
	Mayor de 65	4 (12,5%)	7 (21,9%)	5 (15,6%)	12 (37,5%)	4 (12,5%)	32 (100%)
Total		28 (16,7%)	42 (25%)	35 (20,8%)	45 (26,8%)	18 (10,7%)	168

Tabla 4. Sentimiento de frustración hacia las matemáticas por grupos de edad. Fuente: ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d' Ajuts Universitaris i de Recerca)

Los datos parecen indicar que las personas mayores sienten mayor rechazo hacia las Matemáticas que las más jóvenes. A partir de los treinta años de edad en adelante, las personas que participaron en el estudio afirman estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que se sienten frustradas ante este tópico. Este dato sugiere una contradicción con la relación anterior entre el sentimiento de inseguridad / seguridad hacia las Matemáticas y el grupo de edad. Al realizar las pruebas estadísticas para buscar relaciones significativas la contradicción se vuelve a manifestar: por un lado la prueba chi-cuadrado de Pearson indica la existencia de una relación fuerte (0,778); por otro lado la prueba gamma dice que no hay casi relación (0,199). De acuerdo con estos datos no queda claro que podamos hacer algún tipo de afirmación que

relacione la edad con la frustración o no hacia las Matemáticas en el caso que nos ocupa.

Dado que no podemos concluir nada sobre la relación entre frustración y edad, otra manera de abordar el tema es fijándonos si existe alguna relación entre el nivel de dificultad de las Matemáticas y el grupo de edad. Al analizar la relación entre estas dos variables (ver tabla adjunta) descubrimos que, ahora sí, claramente no existe ninguna relación. Es decir, son variables independientes.

Las pruebas estadísticas confirman esta interpretación idea: edad y sentimiento de dificultad de las matemáticas son dos variables independientes. ( $\chi^2 = 0,111$  y gamma = 0,017).

		Me resultan difíciles de comprender					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Grupo de edad	Menor de 30	7 (14%)	11 (22%)	9 (18%)	18 (36%)	5 (10%)	50 (100%)
	Entre 31 i 40	4 (21,1%)	4 (21,1%)	3 (15,8%)	6 (31,6%)	2 (10,5%)	19 (100%)
	Entre 41 i 50	3 (15%)	3 (15%)	8 (40%)	6 (30%)	0 (0%)	20 (100%)
	Entre 51 i 65	4 (9,1%)	7 (15,9%)	9 (20,5%)	20 (45,5%)	4 (9,1%)	44 (100%)
	Mayor de 65	3 (10,3%)	3 (10,3%)	2 (6,9%)	12 (41,4%)	9 (31%)	29 (100%)
Total		21 (13%)	28 (17,3%)	31 (19,1%)	62 (38,3%)	20 (12,3%)	162 (100%)

Tabla 5. Valoración de la dificultad de las matemáticas por grupos de edad. Fuente: ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d' Ajuts Universitaris i de Recerca)

De alguna manera, esto nos lleva a pensar que la actitud positiva o negativa hacia las Matemáticas (como síntesis de las diferentes relaciones que venimos explorando en esta sección) no presenta relación significativa con la edad en el caso de nuestro estudio de caso. Una persona, independientemente de la edad que tenga, puede sentir aprecio o rechazo hacia las Matemáticas.

### 3.2. Relación entre las actitudes y el nivel de estudios

El papel que tradicionalmente han jugado las Matemáticas como *gatekeeper* sugiere que las personas que fracasaron en el sistema educativo son quienes, en gran parte, han tenido dificultades con las Matemáticas. Por tanto, cabría esperar encontrar algún tipo de relación entre nivel de estudios alcanzado y actitud hacia las Matemáticas.

Es lo que presentamos en la Tabla 6. Partiendo de la hipótesis de que existe una relación directa entre el nivel de estudios y el sentimiento hacia las Matemáticas, pensamos que

cuanto mayor es el nivel de estudios, más positivas tienen que ser las actitudes o los sentimientos hacia las Matemáticas. Por tanto, cabría esperar que una persona que nunca ha tenido la oportunidad de ir a la escuela, en principio sienta un cierto temor hacia las Matemáticas académicas.

Los resultados de la Tabla 6 sugieren la existencia de una tendencia que en cierta manera confirma la hipótesis de partida: a medida que sube el nivel de estudios, baja el rechazo hacia las Matemáticas. Pero si nos fijamos en el caso de que la persona afirme que “está muy de acuerdo en que le gustan las Matemáticas”, entonces descubrimos que hay un leve descenso a medida que sube el nivel de estudios de la persona que contesta a dicha pregunta (26% en el caso de las personas que han superado la Educación Primaria, y 20% cuando afirman que han alcanzado el nivel de Secundaria). En el caso de las personas con nivel de estudios universitarios el gusto por las Matemáticas vuelve a subir hasta el 50%, pero no lo consideramos debido a que sólo son dos las personas que responden .

	Me gustan...					Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Nivel de estudios NC	0 (0%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	6 (100%)
EGB/Primaria	5 (6,5%)	10 (13%)	11 (14,3%)	31 (40,3%)	20 (26%)	77 (100%)
BUP/FP/ESO/Bachillerato	2 (2,5%)	7 (8,8%)	12 (15%)	43 (53,8%)	16 (20%)	80 (100%)
Universidad	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)	4 (100%)
Nunca	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Total	7 (4,2%)	19 (11,3%)	25 (14,9%)	78 (46,4%)	39 (23,2%)	168 (100%)

Tabla 6. Actitud hacia las Matemáticas por nivel de estudios. Fuente: ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca).

¿Tiene alguna relación este comportamiento con el gusto (o no) hacia las Matemáticas, conforme se va ascendiendo por la escalera de niveles educativos? Parece que sí. Existe algún tipo de relación entre ambas variables, aunque con algunas contradicciones internas. Un análisis más fiable de la relación y su grado de significatividad a través de pruebas estadísticas (chi-cuadrado y gamma) nos confirma que sí que existe una relación positiva directa ( $\chi^2 = 0,640$ ),

pero que esta relación no es demasiado fuerte (gamma = 0,205), aspecto que confirma la interpretación de los datos de la Tabla 6.

Una forma de ver hasta qué punto es cierta dicha relación es analizar si existen variaciones en la variable “seguridad / inseguridad” cuando las personas tienen un mayor o un menor nivel educativo. En la Tabla 7 se exponen los resultados obtenidos para el caso de este cruce.

	Insegura					Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
NC	0 (0%)	2 (33,3%)	1 (16,7%)	2 (33,3%)	1 (16,7%)	6 (100%)
EGB/Primaria	4 (5,2%)	15 (19,5%)	13 (16,9%)	33 (42,9%)	12 (15,6%)	77 (100%)
BUP/FP/ESO/Bachillerato	13 (16%)	13 (16%)	23 (28,4%)	25 (30,9%)	7 (8,6%)	81 (100%)
Universidad	1 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (75%)	0 (0%)	4 (100%)
Nunca	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Total	18 (10,7%)	30 (17,8%)	37 (21,9%)	64 (37,9%)	20 (11,8%)	169

Tabla 7. Sentimiento de seguridad por nivel de estudios. Fuente: ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca).

En el caso de preguntar a las personas participantes en el estudio sobre si se disfruta o

no con las Matemáticas los resultados son similares.

	Disfruto...					Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
NC	2 (33,3%)	0 (0%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)	0 (0%)	6 (100%)
EGB/Primaria	8 (10,7%)	13 (17,3%)	14 (18,7%)	25 (33,3%)	15 (20%)	75 (100%)
BUP/FP/ESO/Bachillerato	5 (6,4%)	12 (15,4%)	14 (17,9%)	29 (37,2%)	18 (23,1%)	78 (100%)
Universidad	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	0 (0%)	2 (50%)	4 (100%)
Nunca	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Total	15 (9,1%)	25 (15,2%)	32 (19,5%)	57 (34,8%)	35 (21,3%)	164 (100%)

Tabla 8. Valoración sobre las Matemáticas por nivel de estudios. Fuente: ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca).

Descubrimos que existe cierta relación (en este caso, es mayor incluso a la relación que hay entre nivel de estudios e inseguridad). Sin embargo, la contradicción entre el resultado para la chi-cuadrado (0,465) y la prueba gamma (0,089) sugiere que las relaciones pueden ser debidas al azar, y que en realidad el tener un nivel de estudios más o menos elevado no tiene una relación significativa con la actitud hacia las Matemáticas.

### 3.3. Análisis de la relación entre las dimensiones afectiva y cognitiva

Las principales investigaciones en el ámbito del aprendizaje de Matemáticas en Educación de Personas Adultas sugieren que existe una relación clara entre sentimientos (actitudes) de la persona y resultados que obtiene en Matemáticas. Evans (2000) se refiere a dicha relación como “ansiedad

matemática” o “ansiedad hacia las Matemáticas”. Este autor sugiere que muchas personas adultas han tenido experiencias negativas con las Matemáticas a lo largo de sus vidas, aspecto que crea una barrera que dificulta el aprendizaje (dimensión cognitiva) de las Matemáticas. La misma interpretación hace Klinger (2011) en un trabajo reciente donde explora la capacidad del enfoque del *connectivism* para analizar las situaciones de ansiedad que experimentan las personas adultas cuando se enfrentan al aprendizaje de las Matemáticas. Klinger (2011) sostiene que las personas adultas tienen que superar sus miedos, estereotipos y actitudes negativas hacia las Matemáticas, para poder aprenderlas. Nuestra hipótesis es que existe una relación inversa entre ambas dimensiones, que se manifiesta de manera clara en las actitudes que una persona tiene hacia las Matemáticas.

La Tabla 9 muestra la variable “Me gustan las Matemáticas” que aparece cruzada con la variable “No sé Matemáticas”. Si miramos los resultados que nos ofrece esta tabla vemos que aparecen algunas relaciones claras que parecen ir en la línea de confirmar nuestra hipótesis. De las personas que dicen que están muy de acuerdo con la afirmación “Me gustan las Matemáticas”, la mayoría afirma que o bien no están de acuerdo, o bien están muy en desacuerdo, con la idea de que “no saben Matemáticas”. En otras palabras, que a mayor conocimiento, mayor sentimiento subjetivo de agrado hacia las Matemáticas, y eso se traduce en una actitud más positiva hacia las mismas. Esta afirmación se aplica en casi todos

los casos, a pesar de que vemos que aparecen algunas contradicciones que cuestionan que exista una relación entre la actitud hacia las matemáticas y la auto-imagen que cada persona tiene de sí misma respecto de su capacidad / conocimiento de las Matemáticas, Por ejemplo el 42,9% de las personas que afirman estar en desacuerdo con la variable “No sé Matemáticas” (es decir, que sí que piensan que saben Matemáticas), también afirman estar muy en desacuerdo con la variable “Me gustan las Matemáticas”, cosa que indica que a pesar de que piensan que las Matemáticas se les dan bien, resulta que no les gustan.

		No sé matemáticas					Total
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Me gustan las matemáticas	Muy en desacuerdo	2 (28,6%)	3 (42,9%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	0 (0%)	7 (100%)
	En desacuerdo	3 (15,8%)	8 (42,1%)	5 (26,3%)	1 (5,3%)	2 (10,5%)	19 (100%)
	Indiferente	7 (29,2%)	8 (33,3%)	7 (29,2%)	2 (8,3%)	0 (0%)	24 (100%)
	De acuerdo	26 (34,2%)	28 (36,8%)	5 (6,6%)	15 (19,7%)	2 (2,6%)	76 (100%)
	Muy de acuerdo	22 (55%)	8 (20%)	3 (7,5%)	4 (10%)	3 (7,5%)	40 (100%)
Total		60 (36,1%)	55 (33,1%)	21 (12,7%)	23 (13,9%)	7 (4,2%)	166 (100%)

Tabla 9. Actitud hacia las Matemáticas por auto-concepto. Fuente: ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca).

Al tratar de esclarecer esta contradicción los datos disponibles muestran que ambas variables (en nuestro caso) no presentan relación observable. El coeficiente de chi-cuadrado es de 0,023 mientras que el coeficiente gamma es de 0,012, cosa que indica que ambas variables son independientes una de la otra.

De todas maneras, si una persona siente frustración cuando resuelve problemas de Matemáticas, eso comporta que luego suela afirmar que no le gusta dicha asignatura.

Así en la Tabla 10 observamos que la mayor parte de las personas del grupo responden que no se sienten frustradas al resolver problemas de Matemáticas. Cuando se les pregunta si les gustan las Matemáticas, la mayor parte se sitúa en categorías de respuesta intermedias, y no hay nadie que afirme que no le gustan las Matemáticas.

	Frustrada					Total
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
Muy en desacuerdo	1 (14,3%)	2 (28,6%)	0 (0%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	7 (100%)
En desacuerdo	0 (0%)	6 (31,6%)	3 (15,8%)	7 (36,8%)	3 (15,8%)	19 (100%)
Indiferente	0 (0%)	6 (24,0%)	8 (32,0%)	8 (32%)	3 (12%)	25 (100%)
De acuerdo	12 (15,8%)	22 (28,9%)	15 (19,7%)	21 (27,6%)	6 (7,9%)	76 (100%)
Muy de acuerdo	15 (36,6%)	8 (19,5%)	7 (17,1%)	7 (17,1%)	4 (9,8%)	41 (100%)
Total	28 (16,7%)	44 (26,2%)	33 (19,6%)	44 (26,2%)	19 (11,3%)	168 (100%)

Tabla 10. Sentimiento hacia las Matemáticas (“Me gustan las Matemáticas” vs. “Me siento frustrada/o con las Matemáticas”). Fuente: ARIE2007/00026. Financiado por AGAUR (Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca).

Estos datos parecen confirmar la hipótesis que venimos defendiendo más arriba: existe una relación entre el gusto por las Matemáticas y su aprendizaje desde el punto de vista del sentimiento de frustración.

#### 4. DISCUSIÓN

Al inicio de este artículo proponíamos tres preguntas de investigación que emergían de las relaciones que habíamos definido como relevantes desde el punto de vista del impacto de las actitudes sobre el aprendizaje de las Matemáticas. La literatura científica muestra que en el ámbito de la Educación de Personas Adultas existen evidencias sobre el papel clave que juegan actitudes, emociones, creencias y valores (Aiken, 1970; Chacón, 2000; Evans, 2000; Zan et al., 2006); sin embargo el estudio que discutimos aquí amplía el horizonte de observación desde las personas que acuden voluntariamente a los centros de educación de adultos, a las familias que en un primer momento se mueven no tanto por aprender ellas mismas Matemáticas, sino por ayudar a sus hijos con su aprendizaje. Los resultados que se han presentado en la sección anterior sugieren que algunas afirmaciones contrastadas por algunas de esas investigaciones no son aplicables en la misma medida al caso de las familias, a pesar de que también son personas adultas. A continuación discutimos tres aportaciones que responden a las preguntas iniciales que nos habíamos planteado al final de la sección metodológica.

**Afirmación 1.** *No existe relación significativa entre la edad y la actitud hacia las*

*Matemáticas.* Los datos que hemos recabado en nuestro estudio de caso sugieren claramente que el gusto hacia las Matemáticas es independiente de la edad de la persona. Podemos encontrar personas que se sientan fascinadas por las Matemáticas en cualquier rango de edad, y lo mismo ocurre con la situación contraria. El que la literatura previa resalte en muchas ocasiones un cierto sentimiento de temor (o actitud negativa) hacia las Matemáticas en el caso de las personas adultas (Handler, 1990; Klinger, 2011; Ma, 1999; Quilter y Harper, 1988) creemos que tiene más que ver con el hecho de que suele tratarse de una población de por sí ya sesgada (son personas que o bien no han tenido antes la oportunidad de estudiar, o bien fueron a la escuela pero fracasaron y ahora regresan en busca de una segunda oportunidad –*second chance*–). En nuestro caso, el trabajo que hemos realizado lo hemos hecho con una muestra de familiares. Se trata por tanto de una población diferente, que engloba tanto a personas que fracasaron con las Matemáticas, como personas que tuvieron éxito. Por ese motivo pensamos que es plausible considerar que se trata de una mejor representación del conjunto de la población adulta desde el punto de vista de la diversidad de sentimientos hacia las Matemáticas. Este artículo contribuye a confirmar que “sentimiento hacia las Matemáticas” y “edad” son dos aspectos independientes, y que cuando esto no ocurre, es porque posiblemente nos encontramos ante poblaciones sesgadas.

**Afirmación 2.** *Existe una cierta relación entre el nivel de estudios alcanzado y el sentimiento hacia las Matemáticas.* No existe literatura científica previa relevante sobre el

estudio de la relación entre el nivel de estudios alcanzado y las actitudes hacia las Matemáticas de la población adulta, a pesar de que cabría esperar que las personas que no han tenido acceso a la educación formal, o aquellas que por algún motivo fueron expulsadas del mismo, deberían haber desarrollado algún tipo de actitud negativa frente a las Matemáticas, puesto que se trata de una de las principales asignaturas instrumentales en los currícula académicos. Los datos que hemos presentado en este artículo permiten afirmar que existe un conato de relación, y aunque parece claro que el sentido de ésta es inverso, las contradicciones internas mostradas por las pruebas estadísticas sugieren que se trata de un aspecto mucho más complejo que lo que esperábamos inicialmente. Sería necesaria una investigación más pormenorizada para averiguar por qué se producen contradicciones internas y ante qué situaciones. Los datos parecen sugerir que la actitud positiva o negativa se desprende en cierta manera del sentimiento de seguridad o inseguridad hacia las Matemáticas, cosa que apunta a una conexión clara con la idea de auto-concepto, ampliamente estudiada desde la investigación en educación matemática (Chacón, 2000; Marsh, 1986; Prietsch y Walker, 2003).

**Afirmación 3.** *Existe una relación clara entre las dimensiones emocional y cognitiva en el aprendizaje de las Matemáticas.* Esta relación es algo que hace ya varias décadas que la comunidad científica internacional ha constatado en el caso de la educación Primaria y Secundaria (Gordon, 1978; Hart, 1984). La mayor parte de los estudios que se han realizado en este ámbito afirman que la confianza que tenga una persona en sus propias capacidades y posibilidades influye de manera significativa sobre los resultados que alcanza en un examen de Matemáticas. Aunque también existen estudios que sugieren que el auto-concepto que una persona tenga de sí misma en buena medida es resultado de los resultados que esté acostumbrada a obtener en los exámenes: cuanto mejores notas saque, mejor será el auto-concepto que tenga de sí misma (Kifer, 1975). Se trata de una relación recíproca, que tiene un fuerte impacto en las expectativas sobre el aprendizaje de las Matemáticas. En la literatura previa encontramos estudios que muestran la existencia de relaciones estadísticas significativas entre éxito y competencia –*ability*– matemática y fracaso y falta de dicha competencia (Pedro, Wolleat,

Fennema, y Becker, 1981). El sentimiento de ser capaz de resolver un problema de Matemáticas (y la actitud positiva que emana de ello) está confirmado por diversos estudios (Fennema y Sherman, 1978). En el caso de las personas adultas también contamos con abundantes evidencias de ello. Nuestros datos muestran que la misma situación se aplica al ámbito de la formación de familiares.

## BIBLIOGRAFÍA

- Hart, L. (1984). Affective variables and mathematics education. *The Elementary School Journal*, 84 (5), 558-581.
- Aiken, L. R. JR. (1970). Affective factors in mathematics learning: Comments on a paper by Neale and a plan for research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1, 251-255.
- Paulos, J. A. (1988). *El hombre anumérico. El analfabetismo matemático y sus consecuencias*. Barcelona: Tusquets.
- Aubert, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Clute, P.S. (1984). Mathematics anxiety, instructional method, and achievement in a survey course in college mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15 (1), 50-58.
- Díez-Palomar, J. (2004). *El aprendizaje de las matemáticas en la educación de personas adultas. Un modelo dialógico*. Doctoral dissertation. UB.
- Díez-Palomar, J. (2009). La enseñanza de las matemáticas a personas adultas desde un enfoque didáctico basado en el aprendizaje dialógico. *Enseñanza de las ciencias*, 27 (3), 369-380.
- Estrada, A., Batanero, C y Fortuny, J. M. (2004). Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores en formación y en ejercicio. *Enseñanza de las ciencias*, 22 (2), 263-274.
- Estrada, A. (2009). *Las actitudes hacia la estadística en la formación de los profesores*. Milenio: Lleida
- Evans, J. (2000). *Adults' Mathematical Thinking and Emotions: A Study of Numerate Practices*. London: Routledge Falmer.
- Evans, J., Wedege, T. (2004). Motivation and resistance to learning mathematics in a lifelong perspective. *Published by Topic Study Group 6*

*Adult and Lifelong Education. 10th International Congress on Mathematical Education.* Copenhagen: DTU.

- Fennema, E. y Sherman, J. A. (1978). Sex-related differences in mathematics achievement and related factors: A further study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7, 189-203.
- Fennema, E. y Sherman, J.A. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitude Scales. *Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 6.
- Frost, L.A., Hyde, J.S. y Fennema, E. (1994). Gender, mathematics performance, and mathematics-related attitudes and affect: a meta-analytic synthesis. *International Journal of Educational Research*, 21, 373-386.
- Goldin, G.A. (1988). Affective representation and mathematical problem solving (pp. 1-7). In M.J. Behr, C.B. Lacampagne, and M.M. Wheeler (Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Psychology of Mathematics Education, North American Chapter of International Group*. Northern Illinois University. Dekalb, IL.
- Gordon, M. (1978). Conflict and liberation: Personal aspects of the mathematics experience. *Cultural Inquiry*, 8 (3), 251-271.
- Gómez Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid, Narcea.
- Handler, J. (1990). Math anxiety in adult learning. *Adult Learning*, 1 (6), 20-23.
- Hart, L.E. (1989). Describing the affective domain: saying what we mean. In D.B. McLeod & V.M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 37-48). Springer-Verlag. New York.
- Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (1), 13-23.
- Kifer, E. (1975). Relationships between academic achievement and personal characteristic: A quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12, 191-210.
- Klinger, C. (2011). "Conectivismo" A new paradigm for the mathematics anxiety challenge? *Adults Learning Mathematics: An International Journal*, 6 (1), 7-19.
- Lafortune, L. y St-pierre, L. (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*. Les Editions Logiques, Quebec.
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward Mathematics and achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (5), 520-540.
- Ma, X. y Kosher, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 26-47.
- Marsh, H. (1986). Verbal and Math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 129-149.
- McLeod, D. B. (1994). Research on affect and mathematics learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25 (6), 637-647
- McLeod, D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan and NCTM.
- Norman, D.A. (1980). Twelve issues for cognitive science. *Cognitive Science*, 4, 1-32.
- Pedro, J.D., Wolleat, P., Fennema, E. y Becker, A.D. (1981). Election of high school mathematics by females and males: Attributions and attitudes. *American Educational Research Journal*, 18 (2), 207-218.
- Phillipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affects. In F. Lester (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing and NCTM.
- Plaza, P. et al. (1998). *Matemáticas críticas y transformadoras en la educación de personas adultas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Peietsch, J. y Walker, R. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in Mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 589-603.
- Polya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- Quilter, D. y Harper, E. (1988). Why we didn't like Mathematics, and why we can't do it. *Educational Research*, 30 (2), 121-134.
- Richardson, F. y Suinn, R. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.
- Schau, C., Stevens, J., Dauphine, T. y Del Vecchio, A. (1995). The development and validation of the survey of attitudes towards statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (5), 868-875.

- Sandman, R.S. (1980). The mathematics experience and attitude and their relation to computer attitude. *Educational Technology*, 353, 32-38.
- Silver, E. A. (1985). Research on teaching mathematical problem solving: Some underrepresented themes and needed directions. In E.A. Silver (Ed.) *Teaching and learning mathematical problem-solving: multiple research perspectives* (pp. 247-266). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 11, 148-149.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative Case Studies. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zan, R., Brown, L., Evans, J. y Hannula, M. (2006). Affect in Mathematics Education: An Introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 113-121.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Análisis y evaluación del servicio de formación universitaria: implicaciones para el marketing estratégico de las universidades

**Teresa Fayos**

*Teresa.fayos@uv.es*

**Martina Gonzalez-Gallarza**

*Martina.gallarza@uv.es*

Universidad de Valencia

**David Servera**

*David.servera@ucv.es*

**Francisco Arteaga**

*Francisco.arteaga@ucv.es*

Universidad Católica de Valencia

**Resumen.** El objetivo principal de este trabajo es el de realizar un análisis descriptivo que ilustre la particularidad del servicio de formación universitaria, tanto en lo que respecta a su evaluación como a su elección por los consumidores. Para ello, en la exposición del marco teórico se abordará el servicio de formación universitaria tanto desde la perspectiva de estudio que ofrece la investigación del comportamiento del consumidor, como desde una perspectiva de análisis estratégico. A continuación se exponen los resultados de un estudio empírico exploratorio realizado a estudiantes valencianos de la rama de empresa sobre la evaluación de los diferentes *paraservicios*, así como de su nivel general de satisfacción. Se proponen análisis de correspondencias para identificar factores explicativos de la elección de centros públicos o privados, religiosos o laicos. Las implicaciones para la gestión estratégica de las universidades son también abordadas.

**PALABRAS CLAVE.** Servicio de Formación Universitaria, Elección y Satisfacción, Público/Privado

## Analysis and assessment of the service of higher education: strategic marketing implications for universities

**ABSTRACT.** This paper aims to offer a descriptive analysis that shows peculiarities of the service of Higher Education, according to both the assessment and the selection made by University students. For that purpose, two sections are proposed: theoretical and empirical. On one hand, the theoretical background will cover first the Higher Education service from consumer behaviour. From a second point of view, a strategic analysis of the

same service is offered, based on Services Marketing literature. On the other hand, the results of an empirical study conducted among University students of business studies from Valencia (Spain) are presented. Different services surrounding the education are assessed as well as the level of satisfaction. Correspondences Analysis is performed in order to identify the underlying factors related to the choice of Universities: private, public, secular and religious. Managerial implications for Universities are finally proposed.

**KEY WORDS.** Higher Education Service, choice and satisfaction, Private/Public,

---

Fecha de recepción: 16/2/2011 · Fecha de aceptación: 29/9/2011

Dirección de contacto:

Teresa Fayós Gardo

Facultat d'Economia

Avda. Tarongers, s/n 46022 Valencia

## 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior ha pasado a convertirse en un ámbito competitivo en la mayor parte de países desarrollados y las universidades tienen que competir por los estudiantes en los mercados de reclutamiento (Comm y Labay, 1996; Landrum, Turrisi y Harless, 1998; Luque y del Barrio, 2007; Harrison-Walker, 2011). Esto es especialmente cierto en España donde el número de alumnos universitarios se ha visto reducido por el descenso de la natalidad. La demanda ha disminuido, mientras que la oferta no sólo ha aumentado sino que se ha diversificado. En la provincia de Valencia en concreto, hace tres décadas sólo se podía cursar ADE (Administración y Dirección de Empresas) en una universidad, mientras que hoy en día se puede

El interés por la investigación del servicio de formación universitaria como experiencia de consumo es por tanto claro, pudiéndose hallar justificaciones para su estudio en su importancia para comprender la captación de clientes y su retención, como forma de expresión de fidelidad hacia el servicio (Fielder, Hilton y Motes, 1993; Harrison-Walker, 2011), ésta última entendida tanto desde un punto de vista comportamental (en la elección de estudios de postgrado en la misma universidad) como afectivo (en la recomendación). Existen además factores condicionantes de la nueva gestión competitiva de las universidades, como son la eclosión de la educación a distancia por el avance de las TIC y el aumento de la movilidad de estudiantes y profesores (Mazzarol, 1998). Recordamos que este criterio de movilidad, junto con el de empleabilidad, son algunos de los factores señalados como claves en la conocida declaración

cursar en siete (dos públicas y cinco privadas). Adicionalmente, después de la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior existen titulaciones oficiales alternativas a ADE que anteriormente no existían lo que sin duda ha hecho más atractivo el estudio académico y profesional de este mercado (The Economist, 2005), al hacer más compleja la decisión de los estudiantes (demanda) y más difícil la gestión de la diferenciación (oferta).

Como apunta Maringe (2006), los estudiantes tienen por tanto una gran variedad de opciones entre las que elegir y deben tomar complejas decisiones para realizar la elección correcta, puesto que la selección de una universidad sucede en un contexto relativo, no absoluto, realizándose por comparación con otras (Avery *et al.*, 2004; Roszkowski y Spreat, 2010). Conforme a esta nueva realidad, podemos considerar la elección de los estudios universitarios como lo que se entiende por “decisiones de alta implicación” (Ruiz de Maya, 1997; Veloutsou, Lewis y Paton, 2004).

de Bolonia de 1999, que no es sino un llamamiento a la competitividad de nuestras universidades, lo que también ayuda a justificar la necesidad de estudios sobre la evaluación del servicio de formación universitaria como el presente.

Este trabajo busca contribuir, mediante un análisis descriptivo, a ilustrar la particularidad del servicio de formación universitaria entendido como un servicio crítico y particular en lo que afecta tanto a su evaluación como a su elección por los consumidores. Para lo que se adopta un enfoque doble: en la exposición del marco teórico se aborda el servicio de formación universitaria por un lado desde la perspectiva de estudio que ofrece la investigación del comportamiento del consumidor, dividiendo a su vez en comportamiento anterior y posterior a la compra, y, por otro lado, desde una perspectiva de análisis

estratégico, se exploran, a través de los tópicos de la literatura de servicios, las particularidades de este servicio que lo hacen único y crítico. Este marco teórico será seguido por la exposición de los resultados de un estudio empírico exploratorio realizado a estudiantes valencianos de las titulaciones de la rama de empresa sobre la evaluación que realizan de los diferentes *paraservicios*, así como de su nivel general de satisfacción. Además de un análisis descriptivo, se realiza un análisis de correspondencias para identificar factores explicativos de la elección de centros públicos o privados, religiosos o laicos. Todo ello permite emitir una serie de recomendaciones para la gestión estratégica de las universidades que serán abordadas en la última parte del trabajo.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Comportamiento de consumo y servicio universitario

Entendemos por Servicio de Formación Universitaria el ofrecido por universidades y otros centros, con carácter superior para la capacitación profesional y laboral de sus usuarios. La sucesión de los diferentes paradigmas de la investigación de Marketing (orientación al mercado, calidad, satisfacción, retención, rentabilidad...) han interesado sucesivamente a los investigadores del servicio de formación universitaria (Harrison-Walker, 2011), hallando particularidades de interés para la comprensión de este servicio. Los inicios de su investigación académica como mercado se remontan a los años 80, siendo el estudio de Krampf y Heinlein (1981) reconocido como una de las primeras investigaciones empíricas: en este trabajo, mediante técnicas cualitativas, ya se analizaron variables como la imagen de la universidad y las necesidades de los estudiantes. Unos años

después, Chapman (1986), de manera algo más estructurada, aplicó el comportamiento de compra a la teoría de la educación sugiriendo que a la hora de seleccionar una institución educativa, los estudiantes y sus padres atraviesan unas determinadas etapas, etapas que las instituciones deben conocer y en ningún caso descuidar la influencia en cada una de ellas. Desde entonces son numerosos los estudios que se han interesado por el comportamiento del estudiante como consumidor (Browne, Kaldenberg, Browne y Brown, 1988; Oosterbeek, Groot y Hartog, 1992; Grady, Fisher y Fraser, 1996; Athiyaman, 1997; Ledden, Kalafatis y Samouel, 2007; Landrum *et al.*, 1998; Ivy, 2001; Bekkering y Engelland, 2002; Soutar y Turner, 2002; Tchibozo, 2007; Pampaloni, 2010; Roszkowski y Spreat, 2010). De todos ellos, podemos distinguir de acuerdo con Menon *et al.* (2007) y Angulo *et al.* (2010), dos escuelas de pensamiento, racional y emocional, existiendo en la actualidad la necesidad de considerar ambas conjuntamente.

En lo que respecta a la Universidad Española, el interés por los estudiantes como consumidores es algo más reciente, aunque la proliferación de este tipo de estudios en congresos y revistas nacionales de los últimos años (Beerli y Díaz, 2003; Fuentes, Gil y Berenguer, 2005; Rahona, 2006; Cervera y Ruiz, 2007; Fuentes, Gil y Moliner, 2007; Luque y Del Barrio 2007; Nuñez, 2007a y 2007b; Ribera y De Juan, 2007) demuestra que se trata de un campo de análisis de crucial y creciente interés.

El Cuadro 1 recoge y ordena la revisión bibliográfica efectuada sobre evaluaciones del servicio de formación universitaria, organizada temporalmente de acuerdo con Ruiz de Maya (1997) en estudios precompra, de compra y postcompra. Algunos trabajos aparecen en más de una etapa, cuando se estudian dos o más variables simultáneamente.

ETAPA	VARIABLE	AUTORES
EVALUACIÓN ANTERIOR A LA COMPRA	MOTIVACIÓN	Cuestas, Fenollar y Román (2006)
	EXPECTATIVAS	Oosterbeek, Groot y Hartog (1992) Belanger, Mount y Wilson (2002) Fuentes, Gil y Berenguer (2005) Willis (2005) Appleton-Knapp y Krentler (2006) Fuentes y Gil (2006) Fuentes, Gil y Moliner (2007)
	BUSQUEDA de INFORMACIÓN	Veloutsou, Lewis y Paton (2004) Angulo, Pergelova y Rialp (2010) Pampaloni (2010)
	PREFERENCIAS	Oosterbeek, Groot y Hartog (1992) Soutar y Turner (2002) Holsworth y Nind (2005) Angulo, Pergelova y Rialp (2010)
COMPRA	ELECCIÓN	Boone, Olffen y Roijackers (2004) Mansfield y Warwick (2005) Shanka, Quintal y Taylor (2005) Maringe (2006) Roszkowski y Spreat (2011)
EVALUACIÓN POST COMPRA	IMAGEN PERCIBIDA	Oosterbeek, Groot y Hartog (1992) Beerli y Grady, Fisher y Fraser (1996) Leblanc y Nguyen (1999) Ivy (2001) Nguyen y Leblanc (2001) Diaz (2003)
	CALIDAD de SERVICIO	Eneghelland, Workman y Sing. (2000) Fuentes, Gil y Berenguer (2005) Fuentes y Gil (2006) Athyaman (2007) Fuentes, Gil y Moliner (2007)
	VALOR PERCIBIDO	Leblanc y Nguyen (1999) Ledden, Kalafatis and Samouel (2007)
	SATISFACCIÓN	Beerli y Díaz (2003) Arambewela, Hall y Zuhair (2005) Appleton-Knapp y Krentler (2006) Athyaman (2007)
	LEALTAD	Nguyen y Leblanc (2001) Harrison-Walker (2011)

Cuadro 1. Revisión bibliográfica de la evaluación del servicio de formación universitaria

El comportamiento precompra y de elección se ha interesado por las expectativas de los estudiantes, medidas generalmente de manera expost, relacionándolas por ejemplo con la imagen percibida (e.g. Oosterbeek *et al.*, 1992), con la calidad de servicio percibida (e.g. Fuentes, Gil y Berenguer, 2005) y también con la satisfacción (e.g. Appleton-Knapp y Krentler, 2006). También ha sido reseñada la necesidad de una congruencia entre los componentes de la imagen institucional y las expectativas de los estudiantes (e.g. Belanger, Mount y Wilson, 2002). Las preferencias (e.g. Soutar y Turner, 2002; Holdsworth y Nind, 2005) las motivaciones (e.g. Cuestas, Fenollar y Román, 2006) y por supuesto la búsqueda de información (e.g. Velousou, Lewis y Paton, 2004) son variables anteriores que resultan de interés debido a la idiosincrasia del servicio de formación universitaria, en donde el riesgo es alto y el retorno de la inversión diferido en el tiempo (Ledden *et al.*, 2007). Por todo ello, los procesos de elección como etapa de compra son también relevantes aunque difícilmente generalizables (Boone, van Olffen y Roijackers, 2004; Shanka, Quintal y Taylor, 2005). En definitiva, los condicionantes sociales de los estudiantes aparecen como determinantes de todas estas variables anteriores a la compra, lo que refrenda la alta influencia del entorno socioeconómico en la demanda universitaria (Rahona, 2006; Ledden *et al.*, 2007).

En lo que respecta al comportamiento post-compra, mayoritariamente se ha estudiado el grado de satisfacción (Athiyaman, 1997; Arambewela, Hall y Zuhair, 2005) y la calidad percibida (e.g. Engelland, Workman y Sing, 2000). La imagen percibida también es una variable de máximo interés por su utilidad para la gestión estratégica de las universidades, relacionándose entre otros con el posicionamiento (e.g. Ivy, 2001) o con la satisfacción del estudiante (e.g. Beerli y Díaz, 2003). Otra variable que también posee ese doble interés (comportamiento del consumidor y gestión estratégica) es el valor percibido del servicio, que a pesar de su conocido interés y utilidad ha despertado hasta el momento escaso interés en el ámbito estudiado, con la excepción del estudio de Leblanc y Nguyen (1999) que analiza los efectos de la imagen sobre el valor percibido del servicio universitario y el de Ledden *et al.* (2007) que

busca relacionar valor percibido y valores en los usuarios del servicio de formación universitaria.

## **2.2. El interés por el servicio universitario desde un punto de vista estratégico**

El interés por el estudio del servicio de formación universitaria desde el punto de vista del marketing estratégico nace en el Reino Unido y los Estados Unidos en los años 80, siendo en sus inicios esencialmente teórico y normativo (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006). Aunque algunas voces minoritarias se plantearon (Harvey y Busher, 1996), y aun plantean (e.g. Svensson y Wood, 2007), ciertos condicionamientos éticos y epistemológicos para la consideración de los estudiantes como clientes y en general para la aplicabilidad de algunos instrumentos de marketing estratégico (Busbin, 1994), la realidad es que las universidades trabajan hoy en día como corporaciones y empresas en el mercado (Veloutsou *et al.*, 2004). El trabajo de Hemsley-Brown y Oplatka de 2006 identifica fortalezas y debilidades derivadas de la revisión de 15 estudios empíricos de evaluación de servicios universitarios, destacando la investigación sobre segmentación, producto y precio, y recalando la necesidad de una imagen consolidada de las universidades. La heterogeneidad de la demanda universitaria es una evidencia de algunos estudios (Fuentes, Gil y Moliner, 2007; Luque y del Barrio, 2007; Schatzel, Callahan, Scott y Davis, 2011), lo que sin duda debe entenderse como un factor más de incertidumbre y dificultad para la gestión en estos mercados.

Por nuestra parte, progresando en el doble enfoque adoptado en este trabajo, apuntamos cómo, de los estudios revisados en el Cuadro 1, las tres estrategias básicas de marketing han sido estudiadas por los autores interesados en el servicio universitario, con especial interés por la segmentación: segmentación (Oosterbeek *et al.*, 1992; Fuentes *et al.*, 2005; Fuentes y Gil, 2006; Angulo *et al.*, 2010; Harrison-Walker, 2011; Schatzel *et al.*, 2011), diferenciación (Parameswaran y Glowacka, 1995; Luque y del Barrio, 2007) y posicionamiento (Comm y Labay, 1996; Ivy, 2001; Maringe, 2006).

En realidad, el descenso de la natalidad, como factor exógeno, no es el único reto al que tienen que enfrentarse las universidades (Schatzel

*et al.*, 2011). Recientes estudios realizados en universidades europeas han demostrado que la educación superior ha pasado a convertirse en un ámbito competitivo por las propias características de los candidatos a estudiantes. La investigación de Maringe (2006) demostró que los candidatos a universitarios han dejado de ser consumidores pasivos, y han pasado a considerar aspectos como el retorno de su inversión en educación superior, y la búsqueda de aquella universidad que mejor les prepare para el mercado de trabajo; recíprocamente, también los empresarios valoran aspectos como la imagen de la institución a la hora de la contratación (Parameswaran y Glowacka, 1995). De igual modo, el hecho de que los estudiantes muestren un mayor interés por los programas y el coste de los mismos como elementos fundamentales para la toma de decisiones, muestra su creciente papel de consumidores en la selección de centro. En realidad, la satisfacción del estudiante se ha convertido en un objetivo adicional al natural propósito de impartir conocimientos que las universidades poseen (Appleton-Knapp y Krentler, 2006). Las universidades que deseen reposicionarse en el cambiante entorno deben pues ser sensibles a estas nuevas situaciones (Harrison-Walker, 2011).

No obstante, los estudiantes ya no consideran que las herramientas promocionales habituales como las páginas web, folletos y material escrito, tengan un papel principal en sus procesos de decisión (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006), por lo que las universidades deben buscar otras formas de promocionarse en el mercado (Maringe, 2006). Las instituciones académicas utilizan estrategias de marketing cada vez más agresivas (Ivy, 2001), estrategias de marketing relacional (Vander Schee, 2010), o incluso organizan visitas guiadas y pagadas a los campus (Pampaloni, 2010). Otros ámbitos como la consideración de las redes sociales, tan habituales en otros servicios como restauración y hostelería, son todavía incipientes en la formación universitaria (Constantinides y Zinck Stagno, 2011) pero sin duda serán cuestiones que marcarán la competitividad futura de este mercado.

Por todo ello, conocer cuáles son las razones por las que los estudiantes seleccionan una universidad es básico para posicionar a dicha institución en el nuevo mercado competitivo (Fielder *et al.*, 1993; Meringe, 2006; Luque y del

Barrio, 2007; Harrison-Walker, 2011). En el ámbito de una ciudad con amplia oferta de la misma titulación, y revisados los resultados de investigaciones previas podríamos señalar como posibles factores condicionantes de la elección de un centro universitario (Soutar y Turner, 2002; Holdsworth y Nind; 2005; Maringe, 2006): la reputación de la facultad entre los empleadores, las oportunidades de carrera, la tasa de empleo de los egresados, la calidad del profesorado, aspectos diferenciales concretos (especialidades, horarios, servicios, etc.), y el coste o relación coste-valor.

### **2.3. El marketing de servicios como aproximación analítica a la formación universitaria**

Como paso previo al trabajo empírico realizado, y para completar nuestro marco teórico, proponemos una reflexión sobre la especificidad del servicio de formación universitaria con el fin de plantear mejor los objetivos de la investigación, así como las orientaciones para la gestión que de él se derivan. Dicha reflexión teórica se ha realizado a través de algunos de los tópicos del Marketing de Servicios como son: el llamado encuentro de servicio o “momento de la verdad” (Carlzon, 1991), las características de los servicios (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1985) o el binomio y continuo producto-servicio (Levitt, 1976; Shostack, 1977).

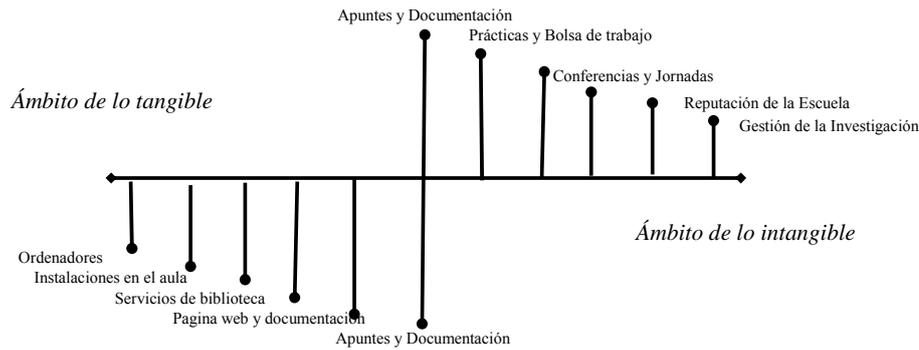
Entendiendo la literatura de marketing de servicios como complementaria a la de los productos (Lejeune, 1989), podemos progresar en nuestra caracterización del servicio de formación buscando su ubicación dentro de las taxonomías de productos/servicios existentes en la literatura. Como punto de partida, entendemos que el servicio de formación universitaria es intensivo en “*credence qualities*”, es decir que resulta más difícil de evaluar puesto que el consumidor no posee siempre todo el conocimiento, sobre todo antes del consumo, es decir en el momento de la elección (Zeithaml, Bitner y Gremler, 2006). Lovelock (1996) considera que el servicio de formación universitaria es un servicio realizado a personas con mayoría de acciones intangibles. El mismo autor clasifica dicho servicio simultáneamente como intensivo en personas y en equipos e instalaciones, lo que sin duda lo hace más crítico que otros servicios.

El llamado encuentro de servicio ocurre cada vez que el consumidor interactúa con la organización de servicios (Zeithaml *et al.*, 2006). En el caso de la formación universitaria, salvo la excepción de Svensson y Wood (2007), el estudiante es considerado en la literatura como cliente en su relación con la universidad. Este encuentro de servicio se caracteriza por ser multidireccional y dinámico. Otros servicios se basan en un encuentro de servicio principal (ser atendido por un dependiente en un establecimiento comercial) y otros encuentros ocasionales (una queja, una devolución). El principal *personal en contacto* es sin duda el profesor, que presta un servicio continuado en el tiempo, pero simultáneamente discreto, puesto que se introducen cambios de semestres, de materias, o de metodologías que introducen una mayor heterogeneidad al encuentro de servicio profesor-alumno. Adicionalmente, el estudiante interactúa con la organización de servicio en múltiples direcciones y en múltiples ocasiones a lo largo de sus estudios. El personal en contacto de su *servucción* (Eiglier y Langeard, 1989) no son sólo los profesores, sino también el personal de administración y servicios y los responsables académicos. Lo que podemos entender como *paraservicios*, que son los que rodean al servicio principal de formación universitaria (servicio de biblioteca, secretaría, salas de informática, actividades extracurriculares), son hoy en día considerados como tanto o más relevantes que la propia formación y condicionan la incorporación al mercado laboral (Tchibozo, 2007); éstos constituyen en ocasiones la forma de diferenciar y posicionar a un centro universitario (por ejemplo, publicitando el número total de volúmenes de la biblioteca, o el tiempo mínimo hasta el primer empleo). Estos deben entenderse como complementarios de un servicio principal, que aunque más difícil de evaluar, no debe ser fagocitado por los servicios periféricos. Por todo ello, desde un punto de vista estratégico, como

apuntan Belanger *et al.* (2002:228) la gestión del servicio universitario consiste en un “delicado equilibrio entre solventar los problemas del día a día y cultivar una imagen a largo plazo”. Este necesario y continuo cambio de enfoque es un elemento más de la “criticalidad” del servicio estudiado.

A partir del pionero trabajo de Parasuraman *et al.* (1985), podemos reflexionar sobre cómo las cuatro características estudiadas afectan al servicio de formación universitaria y cómo las universidades y escuelas deben organizarse para corregirlas o buscar en ellas una forma de diferenciación.

- *La intangibilidad.* El servicio universitario es concebido como uno de los que más elementos intangibles posee (Shostack, 1977; Grande, 2000). Por ello son necesarios mecanismos de tangibilización que a, través del soporte físico de la *servucción* (Eiglier y Langeard, 1989; Tocquer y Langlois, 1992), otorgan una creciente importancia por ejemplo a inmuebles y edificios, material de comunicación y a la política de precios (Hemsley-Brown y Oplatka, 2006), mientras que Pampaloni (2010) demostró que la visita previa a la universidad se reveló como el tercer factor de más influencia en el proceso de decisión. La conjunción de elementos tangibles e intangibles en la oferta de productos y servicios es lo que se entiende por binomio producto-servicio (Levitt, 1976) y, de manera gráfica, ha sido representado por Shostack (1977:76-77) en el llamado continuo de bienes y servicios. Para contribuir a nuestro objetivo genérico, una expresión de este continuo es propuesta en la Figura 1 para el caso de la formación universitaria, en el que se desagregan y ordenan algunos de los diferentes elementos que componen dicho servicio. Ofrecer combinaciones sinérgicas de algunos o todos estos elementos puede ser fuente de ventaja competitiva para las universidades o instituciones de formación.



Fuente: Adaptado de Shostack (1977)

Figura 1. Los paraservicios del servicio de formación universitaria

- *La inseparabilidad entre producción y consumo.* La llamada *coproducción* del servicio en algunos casos puede producir diferencias enormes en la experiencia de servicio (Zeithaml *et al.*, 2006) lo que sin duda es radicalmente cierto para la educación universitaria: el estudiante *coproduce* su formación con su esfuerzo, siendo un elemento más que necesita ser motivado para mejorar su propia satisfacción.

- *La heterogeneidad del servicio.* El servicio es heterogéneo porque su prestación deriva de tres fuentes (Lejeune, 1989; Lovelock, 1996): el proveedor del servicio (múltiple en nuestro caso como veíamos más arriba), el cliente y el entorno (la circunstancialidad del servicio de formación es alta: tiempos y espacios varían y afectan a la provisión del servicio). Además, la participación del cliente en la producción del servicio antes reseñada dificulta considerablemente la uniformización de los servicios (Lejeune, 1989; Tocquer y Langlois, 1992).

- *La caducidad,* que reconoce que el servicio no prestado caduca o muere, condiciona los mecanismos de impartición actuales: las tutorías o las plataformas virtuales son más necesarias que nunca, especialmente si consideramos el elevado absentismo que presentan países como España o Italia. El auge de los últimos años del *e-learning* debe saber competir con la bondad del *face-to-face* de un encuentro de servicio clásico, generador de verdaderos momentos de la verdad mutuamente satisfactorios (Carlzon, 1991). El dilema estratégico de la universidad actual consiste en combinar sendas habilidades para

captar a sendos públicos. El papel de las TIC en la gestión de este dilema es capital.

Además de estas características *clásicas*, después de nuestra revisión, proponemos añadir dos características adicionales del servicio de formación universitaria que permiten una mejor comprensión de su especificidad. En primer lugar, *la multiplicidad de agentes*, tanto por el lado de la oferta (profesores, personal de administración y servicios, responsables de la gestión/dirección académica como decano, vicedecanos, secretarios, y jefes de departamentos) como por el lado de la demanda (estudiantes, padres). Trabajos como el de Grady, Fisher y Fraser (1996) o más recientemente Mansfield y Warwick (2005), Luque y del Barrio (2007) y Angulo *et al.* (2010), interesados en comparar las percepciones de estudiantes, profesores y padres sobre una institución académica evidencian la necesidad de considerar además de un microencuentro de servicio (profesor-alumno) un macroencuentro de servicio (universidad-estudiante), donde en el proceso de *servucción* intervienen otros agentes condicionantes del éxito de la prestación. Existen también indicios de que el entendimiento entre diferentes usuarios (el ambiente entre estudiantes) por ejemplo es condicionante de la satisfacción con la universidad (Capraro *et al.*, 2004; Pampaloni, 2010). En este sentido, investigaciones recientes sobre el efecto de las redes sociales en el alcance y captación de nuevos alumnos (Constantinides y Zinck Stagno, 2011) introduce novedosos elementos a tener en cuenta

en los procesos de co-creación de valor en el servicio de formación universitaria.

En segundo lugar, el servicio de formación universitaria es *multidimensional en esencia*, agrupando elementos cognitivos (por ejemplo oferta amplia o estrecha de titulaciones) y afectivos (ambiente en el campus), individuales (uso de plataformas de formación) y sociales (compañerismo), o también endógenos (reputación) y exógenos (localización). Esta multidimensionalidad es sin duda una dificultad añadida a la gestión, pero también la fuente de obtención de ventajas competitivas en la combinación sinérgica de estos elementos, por lo que resulta necesario conocer periódicamente su valoración por parte de los estudiantes. El estudio empírico que presentamos a continuación es una propuesta de contribución en este sentido.

### 3. ESTUDIO EMPÍRICO

#### 3.1. Objetivos de la investigación

Como señalábamos anteriormente, la presente investigación busca contribuir, mediante un análisis descriptivo, a ilustrar la particularidad de la elección y evaluación del servicio de formación universitaria, focalizando en el estudio empírico sobre el proceso de elección y evaluación que realiza un estudiante de carreras de ámbito empresarial. Para el estudio empírico, este objetivo global se concreta en los siguientes objetivos específicos, entendidos como cuestiones para investigar ya que al tratarse de un estudio exploratorio, no se plantean hipótesis formales para contrastar.

- Determinar el origen académico de los alumnos de ADE y CCEE de las universidades valencianas y valorar la correspondencia de este análisis con la elección realizada según la tipología de las universidades incluidas en el estudio.

- Conocer el grado de satisfacción global de los alumnos con el servicio docente recibido.

- Medir la importancia y valoración de los principales atributos vinculados al servicio universitario percibidos por el alumno de acuerdo con el binomio producto-servicio.

- Describir por tipo de universidad las preferencias por opciones de carrera al término de los estudios.

#### 3.2. Metodología de la investigación

La población principal objeto de análisis en la presente investigación está constituida por los alumnos de ADE y CCEE de las universidades valencianas, tanto públicas como privadas. Dado el carácter exploratorio del trabajo, el muestreo ha sido no probabilístico, utilizando el muestreo por cuotas, seleccionando una muestra de conveniencia pero respetando la estructura de la población.

En el estudio cualitativo con carácter exploratorio se aplicaron dos técnicas: por una parte se realizaron cinco dinámicas de grupo formadas por una media de seis alumnos (se seleccionaron grupos de diferentes cursos tanto de diplomatura como de licenciatura). Por otra parte se completó el análisis cualitativo con seis entrevistas en profundidad: cuatro con profesores de materias impartidas en las carreras objeto de estudio que dieran clase en dos cursos o más y de cuatro áreas de conocimiento diferentes (marketing, contabilidad, derecho e idioma) y dos con responsables de la selección de alumnos en centro privado (directora del servicio de reclutamiento y selección y psicólogo responsable del paso de las entrevistas).

Con la información obtenida en este proceso y la extraída de la revisión bibliográfica, se diseñó un cuestionario que antes de su lanzamiento fue sometido a un pretest con 17 alumnos, en el que se subsanó algún problema de interpretación de las preguntas.

El cuestionario definitivo contenía 5 apartados: a) preguntas sobre notoriedad espontánea y sugerida de centros universitarios en la provincia de Valencia; b) grado de importancia y valoración de los *paraservicios* ofrecidos en el centro; c) preguntas relativas a la lealtad (conductual en la reelección del centro para Master y actitudinal en la predisposición a la recomendación) y de perspectivas laborales; d) preguntas de clasificación del estudiante (edad, sexo, titulación, especialidad, curso, asignaturas pendientes, colegio de procedencia, opción de bachillerato); y e) de clasificación de su entorno familiar (número de hermanos, tipo de residencia, ocupación del cabeza de familia, nivel de estudios

del cabeza de familia, número de vehículos en la familia).

previamente formado, obteniéndose 269 cuestionarios válidos.

Este cuestionario fue pasado a los alumnos mediante entrevista personal con personal

<b>Enfoque de la investigación</b>	Exploratorio y Descriptivo
<b>Método</b>	Cualitativo (dinámicas y entrevistas en profundidad) y Cuantitativo (cuestionario estructurado)
<b>Sistema de administración</b>	Entrevista personal
<b>Población</b>	Alumnos de ADE y Ciencias Empresariales de las universidades de la Provincia de Valencia
<b>Método de muestreo</b>	Muestreo de conveniencia (cuotas en la representatividad de Universidades públicas (2) y privadas (2))
<b>Fecha del trabajo de campo</b>	Junio-Julio 2006
<b>Tipo de universidades objeto del estudio</b>	Universidad pública general, universidad pública técnica, universidad privada laica y universidad privada religiosa.

Cuadro 2. Parámetros básicos de la investigación empírica

### 3.3. Análisis y discusión de los resultados

En primer lugar, es necesario llevar a cabo un análisis descriptivo de la muestra que nos permita caracterizarla. Los 269 cuestionarios válidos de estudiantes de las universidades de la provincia de Valencia, estaban distribuidos por igual entre hombres (134) y mujeres (135), repartidos en los 5 cursos: primero (21,5%) segundo (23%), tercero (37,5%), cuarto (14%) y quinto (4%); son estudiantes principalmente de las titulaciones de Diplomatura en Ciencias Empresariales (52%) y de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (42%), y el resto, estudiantes de dobles titulaciones con ADE o de la Licenciatura en Economía. Dentro de estas carreras, la muestra se agrupaba por especialidades curriculares, destacando el área de Marketing (49%) y de Finanzas (26%). Destaca el hecho de que el 60% de los alumnos tienen alguna asignatura suspensa de otros cursos, existiendo también una fuerte concentración en cuanto a la opción de bachillerato de acceso de los alumnos, destacando lógicamente la opción de Ciencias Sociales (47%) seguida de Naturaleza y Salud (22%).

Por último, en cuanto a la descripción de la muestra, a nivel socio-económico, los encuestados pertenecen principalmente a familias de cuatro miembros (40%), con un nivel adquisitivo familiar medio-alto (51% con más de un vehículo y 65% con residencia en propiedad), y con una amplia diversidad de ocupación y de nivel formativo de los padres.

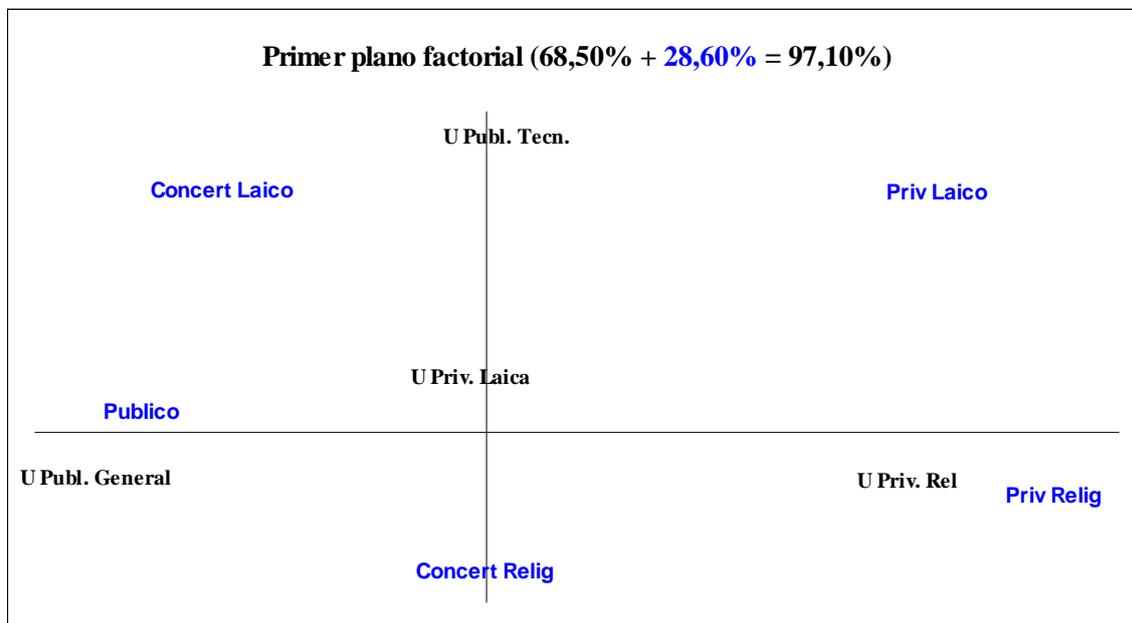
Siguiendo los objetivos planteados al inicio del trabajo procedemos a continuación a mostrar los principales resultados derivados de la investigación realizada.

\* Determinar el origen académico de los alumnos de ADE y CCEE de las universidades valencianas y relacionarlo con el tipo de universidad

Para dar respuesta a este objetivo, procedimos en primer lugar a contrastar la independencia entre ambas variables (universidad vs. tipo de centro de origen), mediante el estadístico chi-cuadrado. Este análisis nos permite rechazar la independencia y aceptar, por tanto, que existe una relación estadísticamente

significativa entre el tipo de centro del que proceden los alumnos y la universidad que eligen

para cursar sus estudios superiores (véase Gráfico 1).



Chi-cuadrado= 62,76 Grados de libertad = 12 Límite Chi-cuadrado con  $\alpha = 0,05$ : 21,03. Límite Chi-cuadrado con  $\alpha = 0,01$ : 26,22.

Gráfico 1. Análisis factorial de correspondencias entre el centro de origen y la universidad seleccionada

El análisis del Gráfico 1 nos permite observar que existe una clara división de los alumnos en función de su origen académico anterior, es decir a través de la opción que eligieron en el bachillerato. Trabajos previos como el de Shanka, Quintal y Taylor (2005), e Ivy (2006) utilizando idéntica técnica (el análisis de correspondencias) se interesan también por buscar una relación entre origen (colegio o instituto) y destino (universidad) en el proceso de elección de un centro universitario, con resultados también concluyentes, aunque muy contextualizados a los países y zonas investigados.

La primera componente (el eje horizontal), que explica el 68,50% de la variabilidad total, puede interpretarse como un eje que va desde lo público a lo privado, mientras que la segunda componente (el eje vertical), que explica el 28,60% de la variabilidad, puede interpretarse como un eje que va desde lo laico hasta lo religioso.

De esta forma, podemos observar cómo los estudiantes de universidades privadas religiosas proceden principalmente de colegios privados religiosos o de colegios concertados religiosos. En el sistema educativo español, los centros docentes se clasifican en públicos y privados; dentro de esta última categoría, para los efectos de este trabajo, distinguimos a su vez dos categorías: religiosos o laicos por un lado y concertados o no concertados por otra, siendo éstos últimos los de iniciativa privada religiosa pero que cuentan con un concierto con el Estado. Esto da lugar a una clasificación de 2\*2, a la que sumamos la categoría de colegio público, es decir cinco tipos de colegios de procedencia: público, concertado religioso, concertado laico, religioso privado y laico privado. Por su parte, entre las universidades privadas, distinguimos laicas o religiosas, encontrándose relación entre los alumnos procedentes de colegios privados religiosos y las universidades privadas religiosas; en cuanto a las universidades públicas (diferenciando entre técnicas y generales), los

alumnos de la universidad pública general muestran un origen principalmente de colegios públicos, mientras que los estudiantes de la universidad pública técnica proceden principalmente de colegios concertados o privados laicos.

Para ayudar a comprender la decisión de los alumnos añadimos variables complementarias, que no intervienen en el análisis factorial, pero que pueden ser proyectadas en el plano factorial (véase Gráfico 2). Las variables elegidas son: nivel de estudios del padre (P Primarios, P Secundarios, P Superiores); nivel de estudios de la madre (M Primarios, M Secundarios, M Superiores) y la titulación (Economía, ADE, CCEE, Otra+ADE). Los resultados obtenidos nos

permiten destacar que los alumnos cuyos padres tienen estudios superiores se decantan por la universidad privada religiosa, mientras que los alumnos cuyos padres tienen estudios primarios se decantan por la universidad pública general. En cuanto a las carreras, Economía está muy asociada a la universidad pública general porque es la única que oferta dichos estudios, mientras que ADE y CCEE se reparten entre todas las universidades.

Estos resultados nos permiten refrendar el interés estratégico de las universidades por las variables sociales en la segmentación de los estudiantes, que ya anunciaban estudios como el de Tchibozo (2007) o, dentro de nuestras fronteras, Rahona (2006).

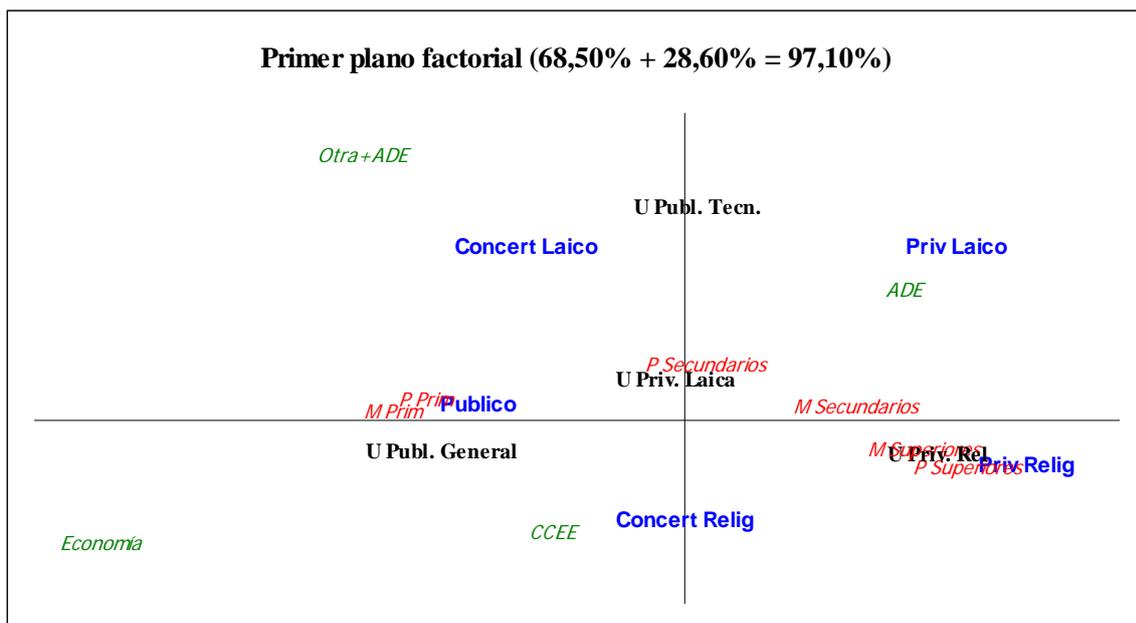


Gráfico 2. Análisis factorial de correspondencias entre el centro de origen y la universidad seleccionada con variables secundarias proyectadas

\* Determinar el grado de satisfacción de los alumnos con el servicio docente recibido

El Gráfico 3 representa los niveles de satisfacción de los alumnos de los diferentes centros con la formación universitaria recibida, confirmándose el alto grado de satisfacción de los alumnos de CCEE y ADE de todos los centros

analizados: en todas las universidades los alumnos satisfechos y muy satisfechos superan el 50%. Para mayor detalle, al dividir la muestra entre universidades privadas y públicas, se observa que los niveles de satisfacción (valores 4 y 5) son superiores en las universidades privadas frente a los niveles de las universidades públicas. Concretamente en los centros privados el

porcentaje de alumnos satisfechos o muy satisfechos supera el 65%, mientras que los centros públicos ronda el 53%. Estos datos invitan a una reflexión sobre la posible

diferenciación entre la calidad “clientes” de los estudiantes de las universidades privadas, frente a la de “usuarios” de un servicio de formación universitaria público.

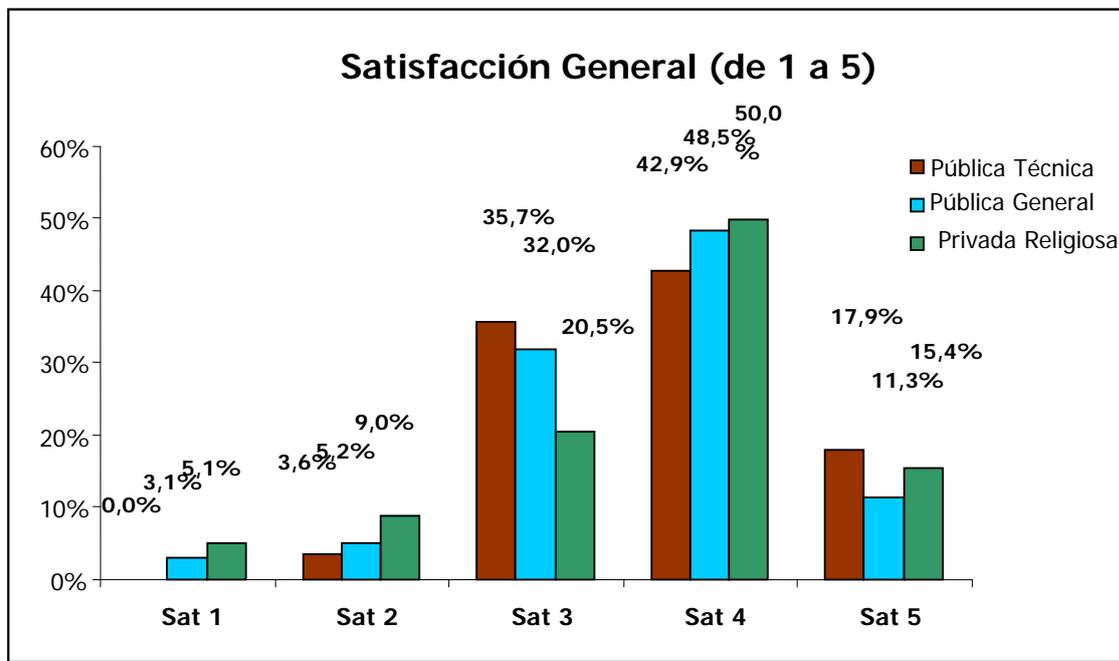


Gráfico 3. Grado de satisfacción

Otro dato que confirma el elevado grado de satisfacción lo encontramos en el alto porcentaje de alumnos, superior al 80%, que volvería a escoger su centro de estudios universitario si tuviese que volver a hacerlo, lo que podemos entender como una expresión de una lealtad conductual.

\* Grado de importancia y evaluación de los servicios complementarios

Tal y como adelantábamos en el marco teórico, los servicios complementarios a la actividad académica propiamente dicha o *paraservicios* están adquiriendo una importante relevancia, como se confirma en los resultados obtenidos en nuestra investigación (Tabla 1). En esta tabla se han ordenado los servicios investigados desde lo más próximo al servicio principal, entendido éste como el de formación

universitaria (profesorado), hasta lo más alejado (servicios meramente complementarios como cafetería, deportes...), pudiéndose apreciar aquellos servicios que son poco homogéneos en cuanto a sus valoraciones (tienen una mayor desviación típica) tanto en cuanto a la importancia del servicio, entre los que se encuentran los más alejados (la biblioteca y algunas de las actividades extraacadémicas), como a la valoración del servicio recibido; siendo mucho menos homogénea la valoración del alumnado en un número más elevado de servicios.

Se aprecia también en la tabla, al analizar la importancia asignada por el alumnado, que resulta relevante la dimensión afectiva de la experiencia universitaria (relación con profesores,...), o “atmósfera” como la define Pampaloni (2010) al estudiar el proceso de

selección, y la cercanía a la empresa así como las oportunidades de carrera, resultados en este sentido similares a otros trabajos como los de Soutar y Turner (2002), Holdsworth y Nind (2005), Maringe (2006) y Angulo *et al.* (2010). En cualquier caso, dados los resultados obtenidos, refrendamos las afirmaciones de Roszkowski y

Spreat, (2011) quiénes argumentan cómo conocer la importancia otorgada a los *paraservicios*, de manera complementaria al análisis de las evaluaciones o percepciones de dichos servicios, se hace necesario en este mercado, debido a la diversidad de aspectos que el consumidor tiene en cuenta a la hora de tomar su decisión.

<i>Paraservicios</i>	Importancia media	Desv. Típica	Valoración Media	Desv. Típica
<i>Servicios relacionados con el Profesorado</i>				
Nivel alto de conocimientos del profesorado	4.6	0.8	3.7	1
Profesorado con adecuada capacidad de transmisión	4.5	0.8	3.5	1
Conceptos explicados con claridad	4.6	0.7	3.5	0.9
Preparación de las clases adecuada por parte del profesorado	4.5	0.8	3.6	1
Atención personalizada al alumno	4.4	1	3.5	1.2
Conocimiento de las necesidades del alumno por parte del profesorado	4.3	1	3.1	1.3
Cumplimiento de promesas por parte del profesorado	4.3	1	3.3	1.1
Información precisa	4.4	0.8	3.5	0.9
Corrección de errores por parte del profesorado	4.3	0.9	3.4	1
Respeto hacia los estudiantes	4.6	0.8	4	1
Disponibilidad para ayudar al alumno	4.5	0.8	3.7	1
Motivación del alumno por parte del profesorado	4.4	0.9	3.3	1.2
<i>Servicios complementarios esenciales</i>				
Bolsa de trabajo	4.3	1	3.3	1.1
Planes de estudio amplios	4.2	0.9	3.4	0.9
Orientación a la empresa	4.5	0.8	3.5	1
Biblioteca	4.2	1.2	3.3	1.2
<i>Actividades extraacadémicas</i>				
Actividades extraacadémicas adecuadas: jornadas y conferencias	4	1.1	3.3	1.1
Actividades extraacadémicas adecuadas: deportes	3.9	1.2	3.1	1.2
Actividades extraacadémicas adecuadas: viajes de estudios	3.9	1.1	3	1.1
Buena relación con los compañeros de clase	4.5	0.9	4.1	1.1
Buena relación con otros compañeros del centro	4.3	1	3.9	1.1
<i>Servicios relativos a las instalaciones</i>				
Cafetería	4	1	3.2	1.3
Tecnología moderna	4.5	0.7	3.4	1
Reprografía	4.2	1	2.9	1.3
Instalaciones limpias, bonitas y cuidadas	4.3	0.9	3.5	1.2
Aulas adecuadas	4.5	0.7	3.7	1

Tabla 1. Importancia otorgada por los alumnos a los paraservicios (Escala likert 1-5)

\* Identificar las principales opciones posteriores a los estudios

A nivel estratégico es importante identificar cuáles son las futuras salidas profesionales buscadas por los alumnos, de forma que los órganos de gestión de la universidad puedan implantar servicios de orientación profesional complementarios a la docencia dirigidos hacia dichas preferencias. Otros estudios hacen hincapié en la importancia percibida que los estudiantes atribuyen a las oportunidades de carrera ofrecidas por la universidad (Soutar y Turner, 2002; Holsworth y Nind, 2005; Maringe, 2006). En cualquier caso, y en consonancia con los objetivos del EEES, la empleabilidad es un elemento clave para gestionar en la Universidad, para lo que servicios complementarios de bolsa de trabajo, orientación curricular o similar, ya

existentes en la mayoría de centros universitarios públicos y privados, se hacen imprescindibles para asegurar la satisfacción del estudiante y deben buscar una definida orientación al cliente y asegurar la mayor personalización de dicho servicio. En este sentido, el Gráfico 4 representa las principales opciones identificadas por los alumnos diferenciándose entre alumnos de universidades públicas y privadas. En ambos casos, la primera opción de los alumnos es continuar sus estudios con programas de postgrado. Sin embargo, las diferencias entre ambos grupos con respecto al resto de opciones son relevantes. Mientras que los alumnos de la universidad pública se decantan por la búsqueda de trabajo (24%), en los alumnos de las universidades privadas existe una mayor disparidad de opciones (negocio propio, viajes al extranjero, estudiar idiomas).

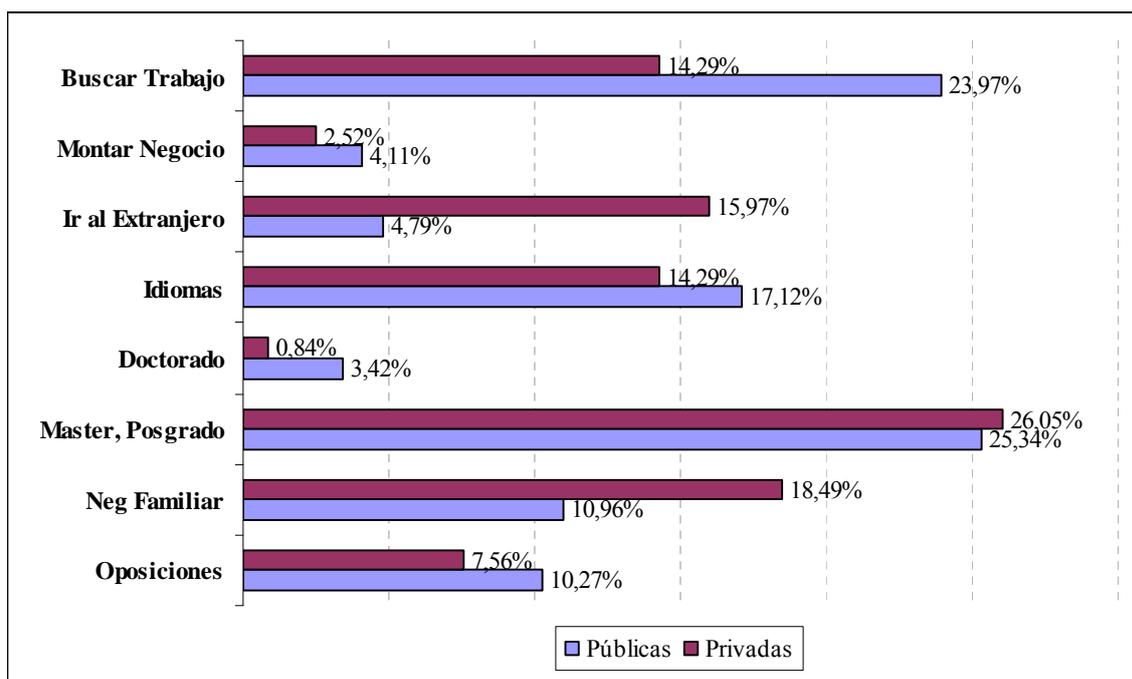


Gráfico 4. Opciones posteriores a los estudios universitarios

En cuanto a las diferencias entre ambos grupos cabe destacar la opción de continuar estudios en el extranjero (16% privada y 5% pública), así como la posibilidad de trabajar en el negocio familiar, que obtiene un mayor porcentaje de elección entre los estudiantes de la

universidad privada (19% frente a 11%). También la opción de buscar trabajo muestra diferencias importantes entre los dos grupos, siendo los alumnos de las universidades públicas los que se decantan en un alto porcentaje por esta opción

(24%), al contrario que los de las universidades privadas (14%).

En cuanto a las opciones con menos intención de elección en ambos grupos, destacan el realizar el doctorado, seguida de la opción de montar un negocio propio. Revisados los resultados obtenidos, consideramos que futuras líneas de investigación podrían ir en la línea de lo que propone Tchibozo (2007) sobre las variables condicionantes del éxito en el salto al mercado laboral, como por ejemplo el número de actividades extracurriculares realizadas.

#### **4. CONCLUSIONES Y FUTURAS ORIENTACIONES DE INVESTIGACIÓN**

En el ámbito de la Educación Superior española, en los últimos años se han producido cambios importantes, algunos circunstanciales y otros muchos provocados por la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (la disminución del número de alumnos, la mayor competencia y competitividad de los centros, y la transformación del alumno de cliente en consumidor activo, por citar algunos) que obligan a asumir un replanteamiento estratégico a los gestores de las mismas. Del marco teórico sobre análisis y evaluación del servicio de formación universitaria y del estudio empírico que contiene este trabajo, derivamos una serie de conclusiones que apuntamos como orientaciones para la gestión de las universidades y como futuras oportunidades de investigación.

El servicio de formación universitario es entendido como continuado simultáneamente en el tiempo pero discreto por la alta circunstancialidad que se introduce en su prestación. Además de su caracterización como intangible, heterogéneo, inseparable y caduco, podemos destacar de su análisis la multiplicidad de agentes implicados en el encuentro de servicio (profesores, personal de administración y servicios, padres, estudiantes, responsables académicos) y su multidimensionalidad: servicios fundamentales y periféricos, con importancia relativa elevada de los segundos. En ese sentido de servicio multidimensional, lo que entendemos como *paraservicios*, que son los que rodean al servicio principal de formación universitaria (servicio de biblioteca, secretaría, salas de informática, actividades extracurriculares...), son hoy en día considerados como tanto o más relevantes que la propia formación, lo que sin

duda condiciona la gestión de los centros universitarios y la consecución de la satisfacción de los estudiantes.

En nuestro estudio empírico, se ha constatado un alto grado de satisfacción por parte del alumno con su titulación/universidad, siendo ésta más importante en las universidades privadas que en las públicas. Las razones que sustentan esta diferencia necesitan ser abordadas en futuras investigaciones, pudiendo explorar por ejemplo la posibilidad del efecto del número de alumnos por grupo, o del ratio profesor alumno, todos ellos parámetros relevantes en la incorporación al EEES.

A nivel estratégico, resaltamos la importancia de definir claramente por parte de las universidades privadas, cuál es el perfil de alumno que buscan y desean formar, así como los objetivos y expectativas de dicho alumnado (Roszkowski y Spreat, 2011). En la actualidad, existen nuevos públicos como los adultos que abandonan la universidad y que en tiempos de crisis desean retornar (Schatzel *et al.*, 2011) que necesitan nuevas estrategias de captación. Una lección aprendida a raíz de los resultados obtenidos es la necesidad de seguir insistiendo desde las universidades públicas y privadas en una estrategia de captación dada la alta relación encontrada entre el centro educativo de procedencia del alumno y el tipo de universidad seleccionada. La gestión estratégica futura de las universidades tendrá que introducir nuevos parámetros de competitividad, que sin duda, como señala Harrison-Walker (2011), pasarán por la búsqueda de clientes rentables en el largo plazo. En este sentido, creemos que el mercado de la formación universitaria será testigo de interesantes adaptaciones de los nuevos paradigmas del marketing como el S-D logic y la co-creación de valor.

Dentro de los objetivos perseguidos por el alumnado en su evaluación del servicio universitario, se han constatado diferencias importantes entre universidades públicas y privadas en cuanto a sus expectativas profesionales, lo que confirma el interés del alumno por el paso al mercado laboral, no solo como indicador de las expectativas, preferencias o percepciones como se ha visto en la revisión bibliográfica, sino como uno de los elementos más valorado por los estudiantes en algunos estudios. Este resultado obliga a las universidades

a diferenciarse por el alto grado de empleabilidad, lo que ya venía apuntándose como prioritario en la declaración de Bolonia de 1999.

Otros cambios que se están produciendo en la Universidad y que deben ser también contemplados pasan por la creciente movilidad del mercado universitario (The Economist, 2005). Serán necesarios próximos estudios sobre la decisión de los estudiantes internacionales en el mercado español, en línea de lo que proponen para otros países autores como Shanka *et al.* (2005) o Willis (2005).

Por último, asumimos una serie de limitaciones metodológicas de este trabajo, como son la imposibilidad de abarcar una revisión exhaustiva de la literatura académica sobre servicio universitario, y la consideración de una muestra no probabilística, lo que sin duda limita la validez de los resultados. Proponemos futuras réplicas de este estudio con muestras de otros agentes del encuentro de servicio, para posteriormente comparar los resultados con las percepciones de los alumnos, en la línea de lo que proponen Grady *et al.* (1996) analizando, desde la gestión universitaria, la percepción del servicio por parte de otros *stakeholders* como profesores o padres. Todo ello redundaría en un mejor conocimiento de la particularidad y riqueza del servicio de formación universitaria.

## BIBLIOGRAFIA

- Angulo, F., Pergelova, A. y Rialp, J. (2010). A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors'. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20 (1), 1-17
- Appleton-Knapp, S.L. y Krentler, K.A. (2006). Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The importance of Managing Student Expectations. *Journal of Marketing Education*, 28, 254-264
- Arambewela, R., Hall, J. y Zuhair, S. (2005). Postgraduate International Students from Asia: Factors Influencing Satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15 (2), 105-128
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31 (7/8), 528-541
- Avery, C., Glickman, M., Hoxby, C. y Metrick, A. (2004). A revealed preference ranking of U.S. colleges and universities. (Working Paper 10803). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Beerli, A. y Díaz, G. (2003). Los efectos de la imagen percibida de la universidad en la satisfacción de los estudiantes. *Revista Española de Investigación de Marketing*, ESIC, 7 (1), 7-25.
- Bekkering, E. y Engelland, B. (2002). Extending quality assessment beyond the classroom: the campus computer lab scale. *Journal of Advancement of Marketing Education*, 2 (summer), 18-24.
- Belanger, C., Mount, J. y Wilson, M. (2002). Institutional Image and Retention. *Tertiary Education and Management*, 8 (3), 217-230.
- Boone, C., Van Olffen, W. y Roijakkers, N. (2004). Selection on the Road to a Career: Evidence of Personality Sorting in Educational Choice. *Journal of Career Development*, 31 (1), 61-78.
- Bhat, S. y Reddy, S.K. (1998). Symbolic and functional positioning of brands. *Journal of Consumer Marketing*, 15 (1), 32-43.
- Browne, B.A., Kaldenberg, D.O., Browne, W.G. y Brown, D.J. (1998). Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assessments of Institutional Quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8 (3), 1-14.
- Busbin, J.W. (1994). The Role of Marketing Research Decision Systems in the Marketing Process. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 2 (2/3), 167-190.
- Capraro, A.J., Patrick, M.L. y Wilson, M. (2004). Attracting college candidates: the impact of perceived social life. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14, 93-105.
- Carlzon, J. (1991). *El momento de la verdad*. Madrid: Ed. Diaz de Santos.
- Cervera, A. y Ruiz, M.E. (2007). Tourism Education at the University of Valencia: A Strategic Analysis. *Advances in Tourism Marketing Conference. Paper*, 13 pag.
- Chapman, R. (1986). Towards a theory of college selection: a model of college search and choice behaviour. *Advances in Consumer Research*, 13, Association for Consumer Research, Provo, Utah.
- Comm, C.L. y Labay, D.G. (1996). Repositioning colleges using changing student quality perceptions: An exploratory analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 7 (4), 21-35.
- Constantinides, E. y Zinck Stagno, M.C. (2011). Potential of the social media as instruments of higher education marketing: a segmentation study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21 (1), 7-24.

- Cuestas, P.J., Fenollar, P. y Román, S. (2006). Las motivaciones sociales como antecedentes del éxito académico de los estudiantes universitarios de marketing. *Ponencia presentada en los XVIII Encuentros de Profesores Universitarios de Marketing*, Almería, 20-22 Septiembre.
- Eiglier, P. y Langeard, E. (1989). *Servucción: el Marketing de los Servicios*. Madrid: McGraw-Hill.
- Engelland, B.T., Workman, L. y Sing, M. (2000). Ensuring service quality for campus career services centers: a modified SERVQUAL scale. *Journal of Marketing Education*, 22 (3), 236-45.
- Fielder, J.S., Hilton, C.B. y Motes, W.H. (1993). Educational services marketing: a proposed system for enhanced recruitment of students. *Journal of Professional Services Marketing*, 8, 191-205.
- Fuentes, M. y Gil, I. (2006). Segmenting University Students on the basis of their expectations. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16 (1), 25-45.
- Fuentes, M., Gil, I. y Berenguer, G. (2005). Las expectativas de los estudiantes universitarios. Una aproximación como base de segmentación. Ponencia presentada en *XVII Encuentros de Profesores Universitarios de Marketing, Madrid*, Septiembre de 2005.
- Fuentes, M., Gil, I. y Moliner, B. (2007). La utilidad de las expectativas como base de segmentación predictiva de la calidad del servicio universitario. Ponencia presentada en *VI Congreso Internacional de Marketing Público y No lucrativo*, Braga 14-15 de Junio de 2007.
- Grady, N.B., Fisher, D.L. y Fraser, B.J. (1996). Images of school through metaphor development and validation of a questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 34 (2), 41-53.
- Grande, I. (2000). *Marketing de los Servicios*. Madrid: Esic Editorial.
- Harrison-Walker, L.J. (2010). Customer prioritization in higher education: targeting "right" students for long-term profitability. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20 (2), 191-208.
- Harvey, J. y Busher, H. (1996). Marketing Schools and Consumer Choice, *International Journal of Educational Management*, 10 (4), 26-32.
- Hemsley-Brown, J. y Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace. A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19 (4), 316-338
- Holdsworth, D.K. y Nind, D. (2005). Choice Modelling New Zealand High School Seniors' Preferences for University Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15 (2), 81-104.
- Ivy, J. (2001). Higher education institution image: a correspondence analysis approach. *International Journal of Educational Management*, 15 (6), 276-282.
- Ivy, K.L. (2006). *African American female perceptions regarding career development opportunities and career decisions: A phenomenological study focused on career decisions within the information technology industry*. Tesis Doctoral recuperada de Proquest Information and Learning Company, nº AAT 3237072.
- Krampf, R.F. y Heinlein, A.C. (1981). Developing marketing strategies and tactics in higher education through target market research. *Decision Sciences*, 12 (2), 175-93.
- Landrum, R.E., Turrisi, R. y Harless, C. (1998). University image: the benefits of assessment and modelling. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9 (1), 53-68.
- Leblanc, G. y Nguyen, N. (1999). Listening to the customer's voice: examining perceived service value among businesses college students. *International Journal of Educational Management*, 13 (4), 187-198.
- Ledden L., Kalafatis, S.P. y Samouel, P. (2007). The Relationship between Personal Values and Perceived Value of Education. *Journal of Business Research*, 60, 965-974.
- Lejeune, M. (1989). Services et produits : de la différence à la complémentarité: bibliographie commentée sur le Marketing des services. *Revue française du Marketing*, 121 (1), 47-66.
- Levitt, T. (1976). The industrialization of service. *Harvard Business Review*, 54, 63-74.
- Lovelock, C.H. (1996). *Services Marketing* (3<sup>rd</sup> Edition), New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Luque, T. y Del Barrio, S. (2007). Análisis del valor de las percepciones de los clientes en el diagnóstico estratégico de la universidad. Ponencia presentada en el *International Congress Marketing Trends*, 26-27 de enero de 2007.
- Mansfield, P.M. y Warwick, J. (2005). Gender differences in Students' and Parents' Evaluative Criteria When Selecting a College. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15 (2), 47-80.
- Maringe, F. (2005). University Marketing: Perceptions, Practices and Prospects in the Less Developed World. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15 (2), 129-154.
- Maringe, F. (2006). University & Course Choice: Implications for positioning, recruitment and

- marketing. *International Journal of Educational Management*, 20 (6), 466-479.
- Mazzarol, T. (1998). Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management*, 12 (4), 163-175.
- Menon, M.E., Saiti, A. y Socratous, M. (2007). Rationality, information search and choice in higher education: Evidence from Greece. *Higher Education*, 54, 705-721.
- Nguyen, N. y Leblanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in student's retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15 (6), 303-311.
- Núñez, E. (2007a). Marketing ocupacional: Análisis de las actitudes de los jóvenes ante la formación profesional y el trabajo. Ponencia presentada en el XIX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing (EPUM), Septiembre 2007.
- Núñez, E. (2007b). Marketing ocupacional: La transición de la educación al mercado laboral en los estudiantes de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Madrid. Ponencia presentada en el XIX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing (EPUM), Septiembre 2007.
- Oosterbeek, H., Groot, W. y Hartog, J. (1992). An Empirical Analysis of University Choice and Earnings. *The Economist*, 140 (3), 293-309.
- Pampaloni, A. M. (2010). The influence of organizational image on college selection: what students seek in institutions of higher education, *Journal of Marketing for Higher Education*, 20 (1), 19-48.
- Parameswaran, R. y Glowacka, A.E. (1995). University image: an information processing perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6 (2).
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49, 41-50.
- Rahona, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español de la década de los 90. *Hacienda Pública Española/ Revista de Economía Pública*, 178 (3/2006), 55-80.
- Ribera-Camino, J. y De Juan, M.D. (2007). Educación de calidad en Marketing: un modelo holístico. Ponencia presentada en el XIX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing (EPUM), Septiembre 2007.
- Roszkowski, M.J. y Spreat, S. (2010). Weighing the difference: the validity of multiplicative and subtractive approaches to item weights in an instrument assessing college choice decisions, *Journal of Marketing for Higher Education*, 20 (2), 209-239.
- Ruiz De Maya, S. (1997). La modelización del comportamiento del consumidor. En Múgica, J.M. y Ruiz de Maya, S. (Eds.) *El comportamiento del consumidor* (11-32), Barcelona: Ariel Economía.
- Shanka, T., Quintal, V. y Taylor, R. (2005). Factors influencing International Students' Choice of an Education Destination: A Correspondence Analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15 (2), 31-46.
- Schatzel, K., Callahan, T., Scott, C.J. y Davis, T. (2011). Reaching the non-traditional stopout population: a segmentation approach. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21 (1), 47-60.
- Shostack, G.L. (1977). Breaking free from product Marketing. *Journal of Marketing*, 2 (April), 73-80.
- Soutar, G.N. y Turner, J.P. (2002). Students' preferences for university: a conjoint analysis. *International Journal of Educational Management*, 16 (1), 40-45.
- Svensson, G. y Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all! *International Journal of Educational Management*, 21 (1), 17.
- Tchibozo, G. (2007). Extra-Curricular Activity and the Transition from Higher Education to Work: A Survey of Graduates in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 61 (1), 37-56.
- The Economist (2005). Special Report: Higher Education, February 25<sup>th</sup>.
- Tocquer, G. y Langlois, M. (1992). *Marketing des Services. Le défi relationnel*, Paris: Gâtean Morin Éditeur.
- Universita degli Studi di Bologna. The European Space for Higher Education (1999). *The European Higher Education Area*. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 18th of June, 1-6.
- Vander Schee, B.A. (2010). The small college enrollment officer: relationship marketing at work. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20 (1), 135-143.
- Veloutsu, C., Lewis, J.W. y Paton, R.A. (2004). University selection: information requirements and importance. *International Journal of Educational Management*, 18 (3), 160-171.

Willis, M. (2005). Why do students switch from one university to another: The view of students studying for a foreign degree in Hong Kong? *Journal of Marketing for Higher Education*, 15 (1), 23-49.

Zeithaml, V.A., Bitner, M.J. y Gremler, D.D. (2006). *Services Marketing: integrating customer focus across the firm*. Singapore: McGraw Hill.

ARTÍCULO ORIGINAL

## Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de Educación Primaria

**Paula Outón**

*paula.outon@usc.es*

**Andrés Suárez**

*andres.suarez@usc.es*

Universidad de Santiago de Compostela

**RESUMEN.** Con la finalidad de averiguar si las dificultades de comprensión lectora detectadas en escolares al comienzo de 2º de Educación Primaria pudieran ser debidas a deficiencias en exactitud y/o automatización lectoras, se construyeron dos pruebas para medir la exactitud y automatización lectoras en castellano y gallego. Los resultados muestran la existencia de relaciones significativas entre estas variables y ofrecen pautas de velocidad y errores lectores. Los hallazgos están en sintonía con los de investigaciones previas y los amplían, al proporcionar evidencia adicional de la realidad gallega.

**PALABRAS CLAVE.** Exactitud Lectora, Automatización Lectora, Lectura de Palabras, Dificultades Lectoras, Evaluación Lectora

### The difficulties of accuracy and speed reading on second-grade students of Primary Education

**ABSTRACT.** Two tests for pupils entering 2nd year of Spanish Primary schooling—one in Spanish and the other in Galician— were constructed with the purpose of finding out if lack of decoding accuracy and/or decoding automaticity might be one of the causes of detected poor reading comprehension. Data resulting from the use of these tests show significant correlations between the aforementioned variables, in line with results from previous research. They add new evidence pertaining to Galician context.

**KEY WORDS.** Reading Accuracy, Reading Automaticity, Word Reading, Reading Difficulties, Reading Assessment

Fecha de recepción: 16/2/2011 · Fecha de aceptación: 9/9/2011  
 Dirección de contacto:  
 Paula Outón Oviedo  
 Facultade de Ciencias da Educación, Universidad de Santiago  
 Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n (Campus Sur) 15782 Santiago  
 de Compostela

## 1. INTRODUCCIÓN

Normalmente, para comprender un texto es necesario, entre otras cosas, decodificar las palabras del mismo y hacerlo con suficiente automaticidad, aunque no son destrezas imprescindibles, ya que otra persona puede decodificar el texto para el lector, como sucede en los audiolibros, cuentacuentos, aplicaciones informáticas, etc. (McKenna, Reinking y Bradley, 2003; Rapp, 2005; McKenna, M. C. y Walpole, 2007; Pearman, 2008). La lectura o comprensión de un texto conlleva el desarrollo y puesta en práctica de otras habilidades y procesos distintos a la exactitud y automatización lectora, tales como el dominio del vocabulario, la identificación de la información más relevante y de los detalles que la sustentan, el reconocimiento de la estructura textual, la elaboración de inferencias, la creación de imágenes mentales, etc.

Sin embargo, sin una ayuda externa para decodificar el texto, el lector tiene que manifestar una habilidad mínima de exactitud lectora para poder elaborar el significado del mismo, entendiendo la exactitud lectora como la capacidad para reconocer o decodificar las palabras escritas correctamente. Esto es, convertir la expresión escrita en su forma sonora correspondiente. En castellano y gallego —con ortografías alfabéticas transparentes— el aprendizaje de las correspondencias grafía-fonema es una vía de gran utilidad para conseguir decodificar con exactitud la gran mayoría de las palabras. Hudson, Lane y Pullen (2005) señalan que una deficiente exactitud lectora tiene influencias negativas en la comprensión lectora, ya que el lector que comete errores de exactitud es probable que no entienda el texto, llevándole la falta de precisión a interpretaciones erróneas del mismo. En este sentido, los investigadores del National Assessment of Educational Progress (NAEP), en su informe sobre la lectura oral en 2002, manifiestan que los alumnos norteamericanos de cuarto grado que cometieron errores de exactitud que cambiaban el significado

del texto tuvieron puntuaciones más bajas en comprensión lectora que los alumnos cuyos errores no suponían un cambio de contenido (Daane, Campbell, Grigg, Goodman y Oranje, 2005). Resultados similares fueron publicados anteriormente por Calfee y Piatokowski (1981), Herman (1985), Stanovich (1986, 2001) y Snow, Burns y Griffin (1998), en relación con la falta de exactitud y la comprensión lectora.

Pero el lector no sólo debe aprender a decodificar con exactitud, sino que debe hacerlo automáticamente, sin gran esfuerzo y con una velocidad adecuada, para poder dedicar los recursos de atención a otros procesos cognitivos superiores, como la comprensión (LaBerge y Samuels, 1974; Perfetti, 1985). Según Logan (1997), un proceso se considera automático cuando reúne cuatro características: velocidad, autonomía y ausencia de esfuerzo y conciencia. Para este autor, la velocidad se alcanza, conjuntamente con la exactitud, cuando el principiante practica la lectura, consiguiendo que su rendimiento lector no sólo sea más preciso, sino también más veloz. Con la ausencia de esfuerzo hace alusión a la facilidad con que realizamos una tarea y a la capacidad de llevar a cabo una segunda actividad mientras efectuamos la primera. Así pues, considera una lectura fluida cuando el lector decodifica el texto sin esfuerzo y, al mismo tiempo, comprende lo que está leyendo. Logan señala que la lectura para ser automática, además de rápida y fluida, tiene que producirse sin intención. El lector que tiene automatización lectora reconoce sin querer las palabras con las que se encuentra, aunque en ocasiones pueda utilizar sus recursos cognitivos para inhibirlas. Sin embargo, el lector principiante o el que presenta dificultades decide si las quiere leer, resultándole la lectura una acción voluntaria y evitable. La última característica de la automatización que propone Logan es la falta de conciencia. Cuando se reconocen las palabras automáticamente, la conciencia de los pasos que conlleva esta tarea desaparece.

Al igual que la exactitud lectora, la falta de automatización lectora también se ha asociado con dificultades de comprensión lectora (Samuels, 1979, Shinn y Good, 1992; Reutzel y Hollingsworth, 1993; Tan y Nicholson, 1997; Garzón, Jiménez y Seda, 2008). Una lectura lenta y laboriosa reduce la capacidad del lector para construir una interpretación del texto. Riedel

(2007) observó que la exactitud y velocidad lectora, medidas por el número de palabras leídas correctamente durante un minuto, fueron las que mejor predijeron la comprensión lectora al final de primero y segundo grado en una muestra de 1.518 estudiantes del distrito escolar de Memphis.

Existen escolares que, afortunadamente, adquieren sin gran dificultad una alta capacidad lectora, pero también existen otros que finalizan el primer ciclo de Educación Primaria sin una habilidad mínima de decodificación para poder acceder al contenido del texto, encontrándose en una situación de desventaja respecto a sus compañeros. Sus dificultades de exactitud y automatización lectora afectan no sólo a la comprensión lectora, sino que su rendimiento académico en todas las áreas curriculares se ve perjudicado, ya que en todas ellas el lenguaje escrito es una herramienta básica de enseñanza-aprendizaje. Pero no sólo eso, sus continuos fracasos con la lectura les llevan a experimentar altos niveles de ansiedad y frustración ante las tareas de leer, que con el tiempo desencadenan problemas emocionales y conductuales. Por otra parte, la recuperación de estas habilidades cada vez les va a resultar más difícil, puesto que los profesores de cursos posteriores tenderán a pensar que tal tarea no es de su incumbencia, tendrán otras prioridades curriculares, carecerán de experiencia suficiente para ayudar con éxito a estos escolares, etc. La evaluación diagnóstica prevista en la LOE para 4º curso de Educación Primaria llega demasiado tarde, cuando el daño está ya hecho.

El propósito de nuestra investigación fue diseñar dos tipos de pruebas en castellano y

gallego para contribuir a que disminuya lo más posible el número de escolares que abandonan el primer ciclo de Educación Primaria sin un dominio en lenguaje escrito adecuado a su edad. Por un lado, se han construido pruebas de cribado (screening) de comprensión lectora y composición escrita, para la detección de escolares que al inicio de 2º curso de Educación Primaria presentan dificultades en estos dominios y, por otro, pruebas diagnósticas de exactitud y velocidad lectoras, para el estudio de aquellos escolares identificados con dificultades en las pruebas de cribado. Dadas las limitaciones de espacio, en este trabajo vamos a presentar sólo las pruebas construidas para averiguar las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en castellano y gallego (EXALE2/EXALEGA2) y cómo el bajo rendimiento obtenido en las mismas influye en la comprensión lectora.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Sujetos

La muestra de tipificación de EXALE2 estuvo formada por 413 escolares de ambos sexos, cuyas edades variaban entre los 6 años y 9 meses y los 7 años y 9 meses. La de EXALEGA2 fue similar (N = 415). Todos eran alumnos que iniciaban segundo de Educación Primaria en 22 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Estos alumnos pertenecían a los principales tipos de centros que existen en esta comunidad (público rural, público de villa, público urbano, privado de villa y privado urbano). La Tabla 1 resume las características de la muestra en función del tipo de centro.

<b>EXALE2</b>	<b>Rurales</b>	<b>De Villas</b>	<b>Urbanos</b>	<b>Totales</b>
Públicos	127	80	104	311
Privados	0	43	59	102
Totales	127	123	163	413
<b>EXALEGA2</b>	<b>Rurales</b>	<b>De Villas</b>	<b>Urbanos</b>	<b>Totales</b>
Públicos	119	79	117	315
Privados	0	40	60	100
Totales	119	119	177	415

Tabla 1. Muestras de escolares a los que se aplicó las pruebas EXALE2 y EXALEGA2

## 2.2. Instrumentos

En el contexto del proyecto de investigación *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito en gallego y castellano*<sup>1</sup>, se construyeron unas pruebas de evaluación de la exactitud y velocidad lectoras en castellano y gallego (EXALE2/EXALEGA2) para averiguar si las dificultades de comprensión lectora detectadas en escolares al comienzo de 2º de Educación Primaria pueden estar causadas por dificultades de exactitud y/o velocidad lectoras. Las pruebas están formadas por una lista de cuarenta palabras no familiares cada una. Se decidió una lista de palabras, y no un texto continuo, porque queríamos averiguar la capacidad de decodificación lo más aisladamente posible, ya que, en ortografías tan transparentes como la del castellano y gallego (Elley, 1992), entendemos que es un mecanismo tremendamente rentable, como atestiguan todos los métodos para iniciar en la lectura en dichas lenguas. No queríamos que el lector pudiera ayudarse del contexto (Nicholson, 1993), ni de la familiaridad con las palabras. Preferimos utilizar palabras no familiares en vez de pseudopalabras, como se utilizan en otras pruebas (Cuetos, 2007), porque, siendo iguales en cuanto a que ninguna de ellas se pueden leer por la ruta directa o léxica, nos aseguramos de que las palabras respetan mejor la fonotáctica y grafotáctica de la lengua.

Utilizamos como criterios adicionales y concretos para elaborar las listas de palabras no familiares el tipo de correspondencia grafema-fonema (unívocas versus sometidas a reglas complejas), las estructuras silábicas en que se encuentran estas correspondencias y la posición de estas sílabas, para lo cual se seleccionaron palabras de distinta longitud. Más concretamente, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- \*Incluir palabras con los tipos de correspondencias grafema-fonema del castellano y gallego, clasificadas en unívocas versus no unívocas, estas últimas supuestamente más difíciles de aprender, aunque ello depende presumiblemente de cómo se enseñan.
- \*Incluir los tipos de sílaba más frecuentes de los nueve existentes en castellano y gallego, generados a partir de la fórmula (CC) V (CC), en la que V, el núcleo silábico, significa vocal o diptongo, C consonante y

el paréntesis, opcionalidad. Los tipos más frecuentes son: CV, CVC, V, VC y CCV.

- \*Tener en cuenta la posición de la sílaba dentro de la palabra, lo que supone tener en cuenta la longitud de la palabra.
- \*Limitar el número de palabras, para que la prueba se pueda administrar en poco tiempo. No se pueden incluir todos los cientos de sílabas distintas del castellano y del gallego, ni siquiera los 9 tipos de sílaba en las distintas posiciones. Para lograr el objetivo que se persigue (averiguar si las dificultades de comprensión lectora pueden estar causadas por dificultades de exactitud y/o velocidad lectoras), se consideró suficiente la lectura de un total de 40 palabras. Cuando una prueba individual como EXALE2 o EXALEGA2 se tiene que aplicar presumiblemente a varios escolares, es crítica la cuestión del tiempo que se necesita para su aplicación.

Utilizamos el *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años* (Martínez Martín y García Pérez, 2004) para determinar la frecuencia de las palabras en castellano. Se consideraron palabras infrecuentes las que en 1º de Educación Primaria de dicho diccionario tienen una frecuencia de exposición menor a 1 en 100.000 palabras, siendo este último número la estimación de las que lee a lo largo de los 12 meses del curso un escolar promedio de 1º de Educación Primaria. Una frecuencia < 1 en 100.000 no permite que la palabra se pueda leer por la ruta visual/léxica/directa/de la palabra entera. En el caso de EXALEGA2, utilizamos el *LEXICAL/PRIMARIA. Diccionario de frecuencias do galego escrito para nenos* (Teijido, Pérez y Fraga, 2003). Se consideraron palabras infrecuentes las que en el grupo de edad de 6-7 años tenían una frecuencia absoluta de no más de 1 de un total de 210.576 contenidas en libros de gallego para esta edad.

## 2.3. Procedimiento

Las pruebas fueron administradas en días diferentes por tres personas contratadas y entrenadas al efecto, después de algunas aplicaciones piloto a pequeña escala. Este personal contratado tenía el título de Maestro/a y el de Pedagogía o Psicopedagogía, además de experiencia docente. La administración de las pruebas se llevó a cabo después del recreo de la

mañana en el mes de octubre de 2008. Antes del recreo, en las dos primeras sesiones de clase, se administraron las pruebas COLE2 (Prueba de cribado de comprensión lectora en castellano para 2º de Educación Primaria, o COLEGA en gallego) y EXE2 (Prueba de cribado de expresión escrita en castellano para 2º de Educación Primaria, o EXEGA2 en gallego) del proyecto de investigación anteriormente mencionado. Los escolares iban saliendo del aula de uno en uno a un lugar silencioso y sin otra presencia de personas que el/la administrador/a de la prueba y el/la escolar. Se tomaba nota de los datos de identificación de cada uno de ellos y se les pedía que leyeran en voz alta y lo más rápido que pudiesen la lista de palabras de la prueba. La administración a cada escolar duró entre 5 y 10 minutos. Se grababa la lectura y, al mismo tiempo, se iban anotando en la hoja de respuestas los errores que cometía el escolar y los segundos que tardaba en leer las palabras.

Diariamente, cuando los administradores de las pruebas regresaban del trabajo de campo al despacho que se utilizó como centro de operaciones, procedían, primero, a incorporar las grabaciones a una carpeta del registro electrónico. Después escuchaban las grabaciones e iban cotejando lo que oían con el registro de las hojas de respuesta, haciendo las correcciones oportunas. Contaban el número de los distintos tipos de errores y lo anotaban en el espacio preparado para ello en la portada de la hoja de respuestas, al igual que los segundos empleados. Los tipos de errores contemplados fueron agrupados en las siguientes categorías:

- Omisiones, sustituciones y adiciones: son el número de sílabas en que se omite, sustituye o añade alguna correspondencia grafía-sonido, como flacos por flancos o ciego por cieno.

- Repeticiones y rectificaciones: son el número de palabras en que se repite o rectifica, como *sue-lo-suel-do* por *sueldo* o *par-par-do* por *pardo*.

- Silabeo y deletreo: son el número de palabras en que se silabea o deletrea. Por ejemplo, leer *ter-co* en lugar de *terco* o *c-a-l* en lugar de *cal*.

Como no pudimos supervisar el trabajo de cada uno de los evaluadores, en noviembre de 2009 se contrató a una persona (Maestro y licenciado en Psicopedagogía) para que revisara todas las grabaciones y las cotejara con lo que figuraba en las hojas de respuesta. Estos datos fueron los utilizados en los análisis que dieron lugar a los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

### 3. RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos básicos (medias y desviaciones estándares) obtenidos en las dos pruebas para cada uno de los tres errores de lectura tomados en consideración y para el total de los mismos. En estos resultados se puede observar que la exactitud lectora en castellano y gallego está lejos de ser completa al comienzo de 2º de Educación Primaria. En castellano los escolares cometen una media de 32,08 errores (SD = 18,496) en un total de 40 palabras, de los cuales 11,11 (SD = 8,097) son considerados errores graves —omisiones, sustituciones y adiciones—, ya que la forma de la palabra que se genera no es la correcta. La media de errores de silabeo y/o deletreo es de 15,69 (SD = 12,661) y la de repeticiones y rectificaciones de 5,29 (SD = 3,850). Resultados similares fueron observados en gallego con EXALEGA2.

	CASTELLANO (EXALE2)		GALLEGO (EXALEGA2)	
	M	SD	M	SD
Omisiones, sustituciones y adiciones	11,11	8,097	10,14	9,933
Repeticiones y rectificaciones	5,29	3,850	5,10	3,645
Silabeo y deletreo	15,69	12,661	17,33	15,605
Total de errores	32,08	18,496	32,57	21,359

Tabla 2. Estadísticos básicos de los errores en la lectura de palabras en castellano y gallego

En relación con el tiempo de lectura empleado en leer las 40 palabras, la media en EXALE2 fue de 96,70 segundos (SD = 57,811) y en EXALEGA2 de 102,37 segundos (SD = 54,200), lo que significa una velocidad lectora (VL) de 24,84 ppm y 23,39 ppm, respectivamente

(Véase la Tabla 3). Por poner una referencia, aunque procedente de la lectura de un texto continuo, en Estados Unidos, el percentil 50, a una edad similar, se corresponde con una velocidad lectora de 61 ppm (Rasinski y Hamman, 2010).

	CASTELLANO (EXALE2)				GALLEGO (EXALEGA2)			
	M	Mdn.	SD	VL	M	Mdn.	SD	VL
Tiempo en lectura	96,70	88	57,811	24,84	102,37	91	54,200	23,39

Tabla 3. Estadísticos básicos del tiempo empleado en la lectura de palabras en castellano y gallego

Para determinar si las dificultades de exactitud están relacionadas con la comprensión lectora de textos escritos, hemos calculado el coeficiente de correlación Pearson entre los distintos errores de lectura señalados y la puntuación en COLE2/COLEGA2 (Pruebas screening de comprensión lectora en castellano y gallego de la *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito* anteriormente mencionada). En la Tabla 4 se puede comprobar que los errores de *Omisiones*, *Sustituciones* y *Adiciones* y *Silabeo* y *Deletreo* correlacionan — en términos estadísticos, que no necesariamente prácticos— negativa y significativamente con la comprensión lectora, tanto en castellano como en gallego. Sin embargo, apreciamos que las *Repeticiones* y *Rectificaciones* no correlacionan significativamente con la comprensión lectora, ya que el escolar que repite o rectifica ante una palabra, pero termina leyéndola bien, es como si estuviera siguiendo esta regla: “sé que cada palabra tiene su forma característica y tengo que ser respetuoso/a con ella si quiero llegar a su significado”. No parecen seguir esta regla los que cometen los otros dos tipos de errores. Por

supuesto, como era de esperar, la variable tiempo está relacionada positivamente con los tres tipos de errores de exactitud distinguidos en este estudio.

La interrelación entre velocidad y comprensión también es negativa y significativa en ambas lenguas. Cuanto más tiempo tarda un escolar en leer las listas de palabras en EXALE2 y EXALEGA2, peor es su rendimiento en las pruebas de comprensión lectora (Véase la Tabla 4).

Hay que señalar que estos datos proceden de la aplicación experimental de 2008. Las asignaciones presupuestarias que nos fueron impuestas sólo nos permitieron la administración de las pruebas colectivas (COLE2/COLEGA2 y EXE2/EXEGA2) de la *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito en gallego y castellano* en la versión definitiva. De todas formas, las características psicométricas de la versión experimental de COLE2 y COLEGA2 eran ya bastante satisfactorias, con coeficientes alpha de 0.811 y 0.790, respectivamente.

Variables	1	2	3	4	5
1. Omisiones, sustituciones y adiciones		-,068	,444**	,361**	-,394**
2. Repeticiones y rectificaciones	-,005		,149**	,162**	-,028
3. Silabeo y deletreo	,316**	,026		,428**	-,459**
4. Tiempo en lectura	,626**	,142**	,317**		-,315**
5. Puntuación en comprensión lectora	-,365**	-,062	-,274**	-,339**	

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

Tabla 4. Correlaciones entre los distintos errores de exactitud, velocidad y comprensión lectora en castellano (matriz triangular superior) y gallego (matriz triangular inferior)

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados presentados en la sección anterior aportan información tanto sobre el nivel de exactitud y automatización lectora de los escolares gallegos de 2º de Educación Primaria en las lenguas vehiculares de la Comunidad Autónoma de Galicia, como sobre la influencia de estas habilidades en la comprensión lectora de textos continuos. En lo que se refiere al nivel de exactitud, podemos decir que estos escolares no tienen un dominio completo del código alfabético, a pesar de que la gran mayoría de ellos lleva como mínimo dos años trabajando el lenguaje escrito. El porcentaje de palabras leídas correctamente, tomando en consideración únicamente los errores graves (omisiones, sustituciones y adiciones), es de 72,22% y 74,65 % para castellano y gallego, respectivamente. Estos porcentajes están lejos de ser los adecuados para que el lector pueda dedicar sus recursos cognitivos a construir el significado del texto, que es la esencia de leer. De acuerdo con las pautas proporcionadas por Clay (1993) para textos continuos, el lector puede tener dificultades de comprensión cuando su porcentaje de exactitud es inferior al 90%. Además de los efectos negativos en la comprensión, el no dominio de las correspondencias grafema-fonema es un lastre en el autoaprendizaje de la lectura, ya que el escolar no incrementa de manera autónoma el número de palabras reconocibles. Con respecto a la automatización, los escolares evaluados en este estudio tienen una velocidad lectora aproximada de 25 ppm en las pruebas EXALE2 y EXALEGA2, que dista bastante de la que sería

esperable para su edad y curso académico, entre 50 y 60 palabras por minuto (Rasinski, 2004; Hasbrouck y Tindal, 2006; Rasinski y Hamman, 2010). Estos resultados en exactitud y automatización nos llevan a cuestionar si el tiempo dedicado a la enseñanza del lenguaje escrito y los métodos utilizados para dicho aprendizaje son los adecuados.

Con respecto a la influencia de la exactitud y automatización en la comprensión lectora, los resultados obtenidos muestran una relación significativa entre estas variables. Los escolares que comenten más errores de exactitud y los que son más lentos leyendo tienen, en general, peores puntuaciones en comprensión lectora. Esto confirma los hallazgos de los autores mencionados sobre la relación entre la inexactitud y la comprensión lectora (Calfee y Piatkowsky, 1981; Herman, 1985; Snow, Burns y Griffin, 1998; Stanovich, 2001; Daane et al., 2005; Perfetti, 2007) y la falta de automatización y la comprensión lectora (Samuels, 1979, Shinn y Good, 1992; Reutzel y Hollingsworth, 1993; Tan y Nicholson, 1997; Garzón, Jiménez y Seda, 2008). Esto implicaría que si se quiere que los alumnos comprendan los textos es necesario ayudarles a que su decodificación se automatice, de tal manera que no signifique esfuerzo y que, por lo tanto, todos los recursos cognitivos estén al servicio de la comprensión. Sin embargo, hay que señalar que las correlaciones obtenidas entre estas variables no han sido muy elevadas, siendo la comprensión lectora explicada por más factores que la exactitud y automatización. Esto nos permite concluir que desde los momentos

iniciales de la enseñanza de la lectura, debemos tener en cuenta exactitud, fluidez (automatización y prosodia) y comprensión.

Por condicionamientos impuestos en la administración del presupuesto, en esta investigación nos resultó imposible averiguar la fiabilidad de EXEGA2 y EXALEGA2. Presumimos que son fiables, teniendo en cuenta que se trata de la medición de magnitudes de naturaleza simple y que las correlaciones entre ellas y la comprensión lectora siguen la pauta marcada por otras investigaciones. No obstante, es necesario proceder a establecer la fiabilidad de ambas pruebas por los procedimientos adecuados para completar el trabajo.

Quisiéramos terminar esta reflexión recordando la importancia que tiene la lectura en la sociedad actual. Esta no es solo un proceso que nos capacita para el aprendizaje de las distintas materias curriculares, sino que además se traduce en resultados personales, sociales y económicos. El hecho de que muchos escolares no alcancen los niveles de lectura esperados en edades tempranas constituye un problema social grave, ya que estos alumnos leerán menos y con el tiempo sus dificultades lectoras generarán problemas en el aprendizaje curricular, dando lugar a una mayor tasa de abandono escolar. Se produce un círculo vicioso conocido como efecto Mateo (Stanovich, 1986): los buenos lectores se harán mejores lectores y los malos lectores se harán peores lectores.

## NOTAS

1. Proyecto de investigación PGIDT/PGIDIT (07SEC015214PR) *Batería de evaluación de la competencia en lenguaje escrito en gallego y castellano*, subvencionado por la Xunta de Galicia y fondos FEDER

## BIBLIOGRAFÍA

- Calfee, R. C. y Piaotkowski, D. C. (1981). The Reading Diary: Acquisition of Decoding. *Reading Research Quarterly*, 16, 346–373.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey: Of early literacy achievement*. New Zealand: Heinemann.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J. y Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading* (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world students read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of the Education Achievement.
- Garzón, M. C., Jiménez, M. E. y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y vida*, 29, 32-44.
- Hasbrouck, J. y Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59, 636-644.
- Herman, P. A. (1985). The Effect of Repeated Readings on Reading Rate, Speech Pauses, and Word Recognition Accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20, 553–565.
- Hudson, R., F., Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13, 123–146.
- Martínez Martín, J. A. y García Pérez, E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Servicio de Publicaciones. Universidad Pontificia de Salamanca.
- McKenna, M. C., Reinking, D. y Bradley, B. A. (2003). The effects of electronic trade books on the decoding growth of beginning readers. In R. M. Joshi, C. K. Leong y B. L. J. Kaczmarek (Eds.), *Literacy acquisition: The role of phonology, morphology, and orthography*, (pp. 193-202). Amsterdam: IOS Press.
- McKenna, M. C. y Walpole, S. (2007). Assistive technology in the reading clinic: Its emerging potential. *Reading Research Quarterly*, 42, 140-145.
- Nicholson, T. (1993). Reading without context. En G. B. Thompson, W. Tunmer y T. Nicholson (Eds.), *Reading acquisition processes*, (pp. 105-122). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Pearman, C. J. (2008). Independent reading of CD-ROM storybooks: Measuring comprehension with oral retellings. *The Reading Teacher*, 61 (8), 594-602.

- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti C. A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*, 357-383.
- Rapp, W. H. (2005). Using assistive technology with students with exceptional learning needs: When does an aid become a crutch? *Reading and Writing Quarterly, 21*, 193-196.
- Reutzel, D. R. y Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training of second grader's reading comprehension. *Journal of Educational Research, 86*, 325-331.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, Hawái: PREL.
- Rasinski, T. y Hamman, P. (2010). Fluency: Why it is "Not hot". *Reading Today, 28* (1), 26.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly, 42* (4), 546-567.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32*, 403-408.
- Shinn, M. R., y Good, R. H. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review, 21*, 459-479.
- Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-406.
- Stanovich, K. E. (2001). Individual Differences in the cognitive processes of reading: I. Word Decoding. *Journal of Learning Disabilities, 15*, 485-493.
- Tan, A. y Nicholson, T. (1997). Flashcards Revisited: Training Poor Readers To Read Words Faster Improves Their Comprehension of Text. *Journal of Educational Psychology, 89*, 267-288.
- Teijido, M. C., Pérez, M. L. y Fraga, I. (2003). *Diccionario de frecuencias léxicas do galego escrito para nenos. LEXIGAL/Primaria*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Conciliación y actividad física de ocio en familias con hijos en Educación Primaria. Implicaciones para la infancia<sup>1</sup>

**Raúl Fraguela Vale**  
*raul.fraguela@udc.es*  
Universidad de A Coruña

**Juanjo Lorenzo Castiñeiras**  
*juanjo.lorenzo@usc.es*  
Universidad de Santiago de Compostela

**Lara Varela Garrote**  
*lara@udc.es*  
Universidad de A Coruña

**RESUMEN.** Este trabajo estudia la importancia de la conciliación de la vida laboral, familiar y personal en la toma de decisiones sobre la práctica de actividad física de ocio de las familias con hijos en Educación Primaria. Se analizó la relación existente entre la conciliación de los tiempos de los padres y los niveles de actividad física (de los padres y sus hijos). La muestra estuvo compuesta por 1.670 familias con hijos en Educación Primaria del ámbito urbano gallego, que aportaron información sobre los niveles de conciliación de su vida laboral, familiar y personal y de práctica de actividad física a través de un cuestionario autoadministrado. Los resultados indican que las personas con mayores niveles de conciliación son más activos durante su ocio, y también sus parejas e hijos. Las actividades físicas no estructuradas de la infancia son más habituales durante los fines de semana que los días lectivos. Las principales conclusiones del estudio son que la conciliación es un factor clave para comprender el acceso a las actividades físicas de ocio y que la disponibilidad de tiempo de los padres influye en la frecuencia y tipo de prácticas motrices de sus hijos.

**PALABRAS CLAVE.** Conciliación, Tiempo, Actividad Física de Ocio, Familias, Infancia

## Work-life balance and leisure-time physical activity in families with children in Primary Education. Implications to childhood<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** This paper examines the importance of work-life balance on leisure-time physical activity decisions on families with children in primary education. Relations between parent's work-life balance and physical activity levels (of parents and children)

were analyzed. The sample comprised 1670 families of urban Galicia with children in primary education who answered questions on work-life balance and physical activity through a self-administered questionnaire. The findings suggest that people with higher levels of work-life balance are more active on leisure time, and also their partners and children. Unstructured physical activities of childhood are more common at weekends than school days. The main conclusions reached are that work-life balance is a key factor to understand the access to leisure-time physical activity and that time availability of parents affects the frequency and type of physical activity practices for their children.

**KEYWORDS.** Work-life Balance, Time, Leisure-time Physical Activity, Families, Childhood

<sup>1</sup> Este estudio se enmarca en una investigación más amplia denominada “Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la Galicia urbana”. Proyecto de investigación financiado por el Programa Sectorial de Investigación Aplicada e I+D de la Consellería de Innovación e Industria de la Xunta de Galicia (código 08SEC019214PR), del que es investigadora principal la profesora María Belén Caballo Villar.

---

Fecha de recepción: 11/1/2011 · Fecha de aceptación: 4/7/2011  
Dirección de contacto:  
Raúl Fraguela Vale  
Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de A Coruña  
Campus de Elvira, s/n 15071 A Coruña

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés por conocer las barreras que dificultan la práctica de actividad física se ha incrementado debido al desajuste existente entre los niveles de práctica de la población y la concienciación social de la importancia de ser físicamente activo. Son muchas las personas a las que les gustaría realizar actividad física durante su tiempo de ocio, pero no pueden (Moscoso y Moyano, 2009). Cada vez se dedican más esfuerzos a comprender este desajuste y a identificar los factores que dificultan el acceso a la práctica de actividad física durante el ocio.

La práctica físico-deportiva, al igual que otras opciones de ocio, se ha configurado como una variable compleja, que difícilmente puede explicarse de forma unilateral y que está influida por múltiples factores, intrapersonales, interpersonales y estructurales (Wilhelm, Schneider y Russell, 2009). En busca de análisis globales e integradores, se han elaborado modelos teóricos que explican el proceso de toma de decisiones respecto al ocio y, más específicamente, en el ámbito de la práctica de actividad física (Beaton, Funk y Alexandris, 2009).

La falta de tiempo es un factor que ocupa un lugar destacado entre los motivos para no practicar o abandonar la práctica de actividad física, tanto en el ámbito nacional (Alonso y García, 2010; Alvariñas, Fernández y López, 2009; Cecchini, Méndez y Contreras, 2005; Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco y Paz, 2009), como en el internacional (Alexandris y Carroll, 1997; Hiu-lun Tsai y Coleman, 2009; Koca, Henderson, Asci y Bulgu, 2009). Sin embargo, disponer de más tiempo libre no siempre es un elemento clave, sino la calidad del mismo: las posibilidades que genera para realizar las actividades deseadas. El tiempo libre es un tiempo fragmentado y discontinuo (Becka y Arnold, 2009) y la capacidad de organizarlo adecuadamente y de compaginarlo con las obligaciones diarias (laborales, familiares) es lo que determina su potencial enriquecedor y lo convierte en una fuente de desarrollo personal y social.

La conciliación de la vida laboral, familiar y personal es un factor global e integrador que aporta información sobre cómo afectan las distintas variables a la organización del tiempo, favoreciendo o dificultando la práctica de actividad física durante el ocio.

La literatura sobre los usos del tiempo a menudo no ha tomado en consideración los efectos negativos que para la salud de las personas tienen determinadas pautas temporales. Rueda, Artazcoz y Cortés (2009) destacan la influencia de las dificultades de conciliación en la

salud de las personas, siendo especialmente preocupante la situación de las mujeres trabajadoras con hijos pequeños. Según estos autores, las mujeres presentan un peor estado de salud, realizan menos ejercicio durante el ocio y duermen menos horas que los hombres. Entre las más jóvenes, convivir con hijos se asocia con un mayor sedentarismo durante el ocio. Las dificultades para compaginar la vida laboral y familiar se superan a menudo disminuyendo el tiempo de sueño o de ejercicio físico (Moraleda, 2006).

La conciliación de la vida familiar y laboral ha sido incorporada como un elemento clave para analizar el acceso a la práctica de actividad física de sectores poblacionales especialmente desfavorecidos en la gestión de su tiempo, como las mujeres trabajadoras (Martínez, Martín, Del Hierro, Jiménez-Beatty y González, 2008) o las familias con hijos pequeños (Rueda, Artazcoz y Cortés, 2009).

Las dificultades para organizar los tiempos familiares no sólo afectan a los adultos: la infancia ve alterados sus ritmos de vida debido a las estrategias de conciliación que adoptan los adultos. La influencia que tienen los padres en las decisiones de ocio de sus hijos, ha hecho de las familias con hijos escolarizados en la etapa de Educación Primaria un colectivo especialmente interesante para este estudio. De este modo podemos analizar si la conciliación de los tiempos de los padres tiene relación con la práctica de actividad física de ocio de sus hijos y valorar si las experiencias motrices de los más pequeños están influenciadas por las posibilidades de los adultos de dedicarles tiempo a lo largo de la semana.

Existe una excesiva institucionalización del tiempo de ocio de la infancia, provocada principalmente por los desajustes existentes entre los horarios laborales de los adultos y las jornadas y calendarios escolares. Por otro lado, los padres tienden a reforzar la dimensión utilitarista y funcional del ocio, valorando en menor medida la diversión y el disfrute como elementos relevantes en la vivencia del mismo.

Ambos procesos (institucionalización e instrumentalización del ocio) han convertido las actividades de ocio de la infancia en “soluciones” poco enriquecedoras para su desarrollo y escasamente ajustadas a los ritmos vitales de los

más pequeños (Doménech, 2009; Honoré, 2008). Es necesario plantearse hasta qué punto las obligaciones cotidianas de los padres, dejan margen para que los niños jueguen fuera del ámbito doméstico sin integrarse en actividades institucionalizadas, especialmente en las zonas de carácter urbano (Fraguela, Varela, Caride y Lera, 2009). Esta imposibilidad merma el aprendizaje de la autogestión del tiempo por parte de los niños, limitando también el ejercicio y desarrollo de la autonomía necesaria para vivir experiencias de ocio (Caballo y Rodríguez, 2010).

Un claro ejemplo de esta tendencia es la proliferación de las actividades extraescolares como ocupación del ocio de los escolares. Aunque las propuestas físico-deportivas son, con mucha diferencia, las más practicadas por la población en edad escolar (Ministerio de Educación, 2009), las metodologías de práctica son muy diversas (Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña y Piñar, 2010) y no siempre favorecen el tipo y cantidad de práctica motriz que la infancia necesita. La falta de movimiento espontáneo y de juego libre contribuyen al asentamiento de ritmos de vida sedentarios.

Este trabajo estudia la importancia que tiene el factor tiempo (y sus posibilidades de organización autónoma) en las decisiones sobre práctica de actividad física de ocio. Se analiza la relación entre la conciliación de los tiempos de las familias y sus niveles de práctica motriz, así como la repercusión de dicha conciliación en el nivel de actividad física de sus hijos escolarizados en la Etapa de Educación Primaria<sup>1</sup>. En función de las líneas teóricas apuntadas, se plantearon las siguientes hipótesis de trabajo: 1) el nivel de práctica de actividad física de las familias con hijos escolarizados en la etapa de Educación Primaria es bajo; 2) a mayor nivel de conciliación de la vida laboral, familiar y personal, mayor práctica de actividad física de ocio; 3) a mayor nivel de conciliación de la vida laboral, familiar y personal, mejor percepción de salud y bienestar físico (imagen corporal y nivel de forma física); 4) a mayor nivel de conciliación de los padres, mayor práctica de actividad física de ocio de sus hijos; y 5) el tipo de actividad física de ocio realizado por la infancia de lunes a viernes es distinto del practicado los fines de semana.

## 2. MÉTODO

## 2.1. Muestra

Las características de la población estudiada son las siguientes: familias con hijos escolarizados en la etapa de Educación Primaria pertenecientes a ayuntamientos del ámbito urbano gallego. En el marco de la Comunidad Autónoma gallega, el criterio de urbanidad se ve necesariamente flexibilizado para atender a la representatividad territorial e interprovincial a nivel geográfico, por lo que este criterio quedó establecido en los municipios con más de 10.000 habitantes. La población de alumnos escolarizados en la Galicia urbana, tomada como referencia para calcular el número de familias a las que se dirige el estudio, fue de 99.451 alumnos en el curso 2009-10.

Para la selección de la muestra se aplicó un muestreo aleatorio simple, en función de los centros urbanos de cada provincia (A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra), la titularidad de los colegios (público, concertado, privado) y el ciclo educativo (1º, 2º, 3º ciclo de Educación Primaria). De las 2.500 familias invitadas a participar en el estudio, finalmente fueron 1.670 las que configuraron la muestra. Se trata de una participación elevada para la población de referencia, quedando ampliamente garantizada la representatividad de la muestra, con un error reducido ( $e= 2,44\%$ ) y un nivel de confianza adecuado (95,5%). En la Tabla 1 se resumen las características de la muestra.

Quién responde		Nivel de estudios		Ingresos familiares (€)		Titularidad del centro	
Madre	76,9	Sin estudios	1,7	- de 1000	11,4	Público	70,4
			20,8	1001-1500	22,1		Concertado
Padre	20,4	Primarios	16,8	1501-2000	21,6	Privado	2,3
Ambos	1,9	Secundarios	25,9	2001-3000	26	Ciclo Educativo	
Otros	0,8	FP	34,7	3001-4000	11,4	1º	33,1
		Superiores		+ de 4000	7,5	2º	34,5
						3º	32,4

Tabla 1. Datos de identificación de la muestra (%)

## 2.2. Instrumento de recogida de datos

Como se ha comentado anteriormente, esta investigación forma parte de un proyecto más amplio, por lo que a continuación se describen los bloques del cuestionario general que han sido analizados en este trabajo.

*Índice de conciliación:* se aplicó la “Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal” (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011). Consta de 9 ítems (Tabla 2), sobre los que se

expresa el grado de acuerdo en una escala tipo Likert de 4 puntos, cuyos valores oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Los ítems del factor 2 se codifican de forma inversa. La consistencia interna de la escala es satisfactoria (alfa de Cronbach=0.87). Para facilitar el análisis e interpretación de los datos, se agruparon los valores de este índice en tres categorías: baja (valores entre 1,00 y 2,00), media (entre 2,01 y 3,00) y alta conciliación (entre 3,01 y 4,00).

<b>Factor 1: Conciliación general</b>
1. Tengo tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia
2. Tengo tiempo suficiente para mí mismo
3. Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria
4. Estoy satisfecho con mi organización de los tiempos de trabajo, para la familia y para mí mismo
<b>Factor 2: Dificultades y limitaciones de conciliación</b>
5. Tengo dificultades para armonizar mi trabajo, cuidar de mi familia y disfrutar de mi tiempo libre
6. El trabajo dificulta el cuidado de mi familia
7. Tengo que renunciar a mi tiempo libre para atender las responsabilidades del trabajo
8. Siempre tengo que renunciar a algo, no tengo tiempo suficiente para el trabajo, la familia y para mí
9. El cuidado de mi familia limita el tiempo que tengo para mí mismo

Tabla 2. Ítems de la Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal

*Tiempo dedicado a la práctica de actividad física:* los participantes indican el tiempo de práctica de actividad física del hijo que les entregó el cuestionario. Se diferencian los días lectivos (de lunes a viernes) de los fines de semana y también las actividades institucionalizadas (por ejemplo, las actividades extraescolares) de la práctica más autónoma y autogestionada (como andar en bici, jugar a la pelota, etc.). Los encuestados responden a 4 ítems cuyas opciones de respuesta van de 1 (nada) a 4 (mucho).

*Percepción del estado de salud y bienestar físico:* los participantes valoran su salud y la percepción de su estado físico (imagen corporal, forma física, persona físicamente activa), respondiendo a 4 ítems, que puntúan de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo).

*Frecuencia semanal de paseo:* los participantes indican la frecuencia semanal con la que ellos mismos y sus familias (pareja e hijo que entrega el cuestionario) pasean.

*Frecuencia semanal de práctica deportiva:* en este caso, las respuestas aluden a la práctica deportiva de los miembros de la familia y, al

igual que en el caso anterior, quien responde al cuestionario lo hace también respecto a su pareja y su hijo.

*Índice de actividad física de ocio:* se elaboró un índice a partir de la codificación de la frecuencia de práctica en las dos categorías anteriormente explicadas (“caminar o pasear” y “hacer deporte”). Los valores asignados a cada una fueron los siguientes: “ningún día”=0; “menos de tres días”=1; “entre 3 y 5 días”=2; “más de 5 días”= 3. El sumatorio de ambas puntuaciones da como resultado el índice de actividad física de ocio. Para contrastar en qué medida el índice servía como indicador del nivel de práctica de actividad física, planteamos un ítem de control “soy una persona físicamente activa”. Se compararon las valoraciones del índice entre los grupos que se mostraron de acuerdo y en desacuerdo con el ítem de control. Los resultados refuerzan la validez discriminante del índice, ya que existen diferencias altamente significativas (T Student para 2 muestras independientes:  $t = -11,291$ ,  $p = 0,000$ ) entre ambos grupos: las personas que no se consideran activas obtienen valores sensiblemente inferiores en el índice que los que se perciben como sujetos activos (1,57 frente a 2,42).

### 2.3. Procedimiento

El instrumento se hizo llegar a las familias a través de los centros educativos. Los escolares recogieron el cuestionario tras recibir instrucciones de los investigadores en el propio colegio para, posteriormente, entregarlos a sus padres o tutores. Una vez cumplimentados, fueron devueltos al centro nuevamente a través de los alumnos, terminando este proceso con la recogida de los cuestionarios por parte de los investigadores en el centro educativo.

## 3. RESULTADOS

Para la estructuración de este apartado hemos agrupado los resultados obtenidos en función de las hipótesis del estudio.

### 3.1. Práctica de actividad física de las familias con hijos en Educación Primaria

Teniendo en cuenta que el índice construido para este estudio oscila entre 0 y 6 puntos, el nivel de actividad física de los adultos con hijos pequeños puede considerarse bajo (2,24 correspondiente a la persona que contesta y 2,09 a su pareja). La práctica de actividad física de los hijos (3,29 sobre 6 en el índice de actividad física de ocio) es significativamente más alta que la de sus padres, tanto del que contesta al cuestionario (T Student para 2 muestras relacionadas:  $t = -25,852$ ;  $p = 0,000$ ), como de su pareja ( $t = -28,494$ ;  $p = 0,000$ ).

Como se aprecia en la Figura 1, “caminar o pasear” es la actividad predominante en la práctica motriz de los adultos, bastante por encima de la práctica deportiva. También en el caso de la infancia el paseo tiene una importante presencia, al mismo nivel que las prácticas deportivas.

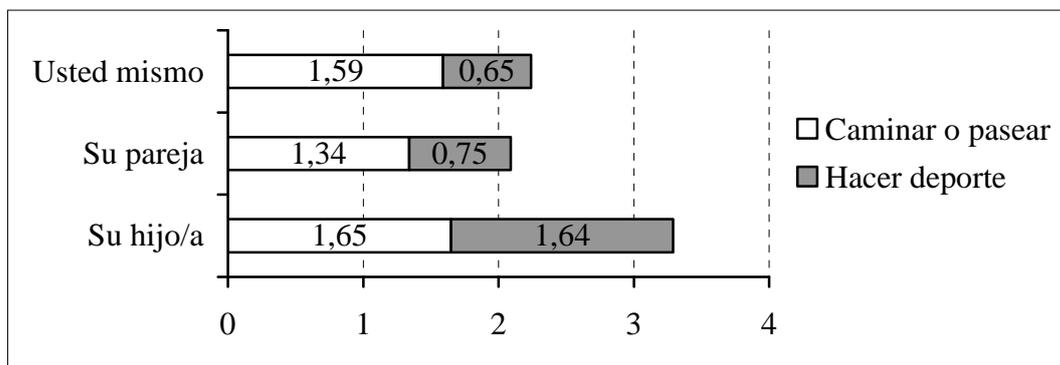


Figura 1. Índice de actividad física de ocio (caminar y hacer deporte) de las familias con hijos en Educación Primaria

### 3.2. Conciliación y práctica de actividad física de ocio

En este punto se estudia si la conciliación de la vida laboral, familiar y personal (baja, media o alta) afecta al nivel de práctica de actividad física de ocio de las familias con hijos en Educación Primaria. El análisis de la varianza (Tabla 3) indica que existen diferencias significativas en la práctica de actividad física de ocio según el nivel

de conciliación de las personas. Para estudiar la naturaleza de dichas diferencias se recurre a las comparaciones múltiples (por el procedimiento de Tukey). Las diferencias estadísticamente significativas se dan entre los tres subgrupos delimitados por los niveles de conciliación. Tanto en el caso de la persona que responde al cuestionario, como en el de su pareja, cuanto mejor concilian sus tiempos, mayor es el índice de actividad física de ocio.

		N	Conciliación Media (Desviación Típica)			Anova	
			Baja	Media	Alta	gl	F
Actividad Física	Usted	1594	1,87 (1,40)	2,28 (1,38)	2,72 (1,39)	2	30,619***
	Su pareja	1396	1,83 (1,37)	2,09 (1,38)	2,39 (1,57)	2	11,446***

\*\*\*p=0,000

Tabla 3. Práctica de actividad física (adultos). Comparativa según el nivel de conciliación

### 3.3. Conciliación y percepción de salud y bienestar físico

En este apartado se analiza la relación existente entre el nivel de conciliación de los tiempos y la percepción sobre determinadas variables relacionadas con la actividad física, como la percepción de salud, la imagen corporal, la forma física y el nivel de práctica física. El análisis de la varianza (Tabla 4) indica que existen diferencias altamente significativas en la

percepción de salud y bienestar físico de las personas en función de su nivel de conciliación. El análisis *post hoc* de Tukey mostró que existen diferencias entre los tres subgrupos delimitados por los niveles de conciliación (baja, media y alta) en todos los ítems analizados. Cuanto mayor es el nivel de conciliación, las personas perciben que tienen mejores niveles de salud, están más satisfechos con su imagen corporal, sienten que están en mejor forma física y se consideran físicamente más activos.

	N	Conciliación Media (Desviación Típica)			Anova	
		Baja	Media	Alta	gl	F
Buena salud	1632	3,12 (0,83)	3,29 (0,73)	3,53 (0,62)	2	24,344***
Imagen corporal	1638	2,73 (0,79)	2,98 (0,68)	3,23 (0,74)	2	40,444***
Forma física	1634	2,47 (0,84)	2,79 (0,71)	2,98 (0,75)	2	43,304***
Persona activa	1632	2,92 (0,90)	3,07 (0,74)	3,23 (0,78)	2	12,670***

\*\*\*p=0,000

Tabla 4. Percepción de salud y bienestar físico. Comparativa según el nivel de conciliación

### 3.4. Conciliación y práctica de actividad física de ocio de los hijos

La influencia de los padres en la toma de decisiones sobre el ocio de sus hijos ha sido comentada anteriormente. En este apartado se examina la relación existente entre los niveles de conciliación de los padres y la práctica motriz de sus hijos. Para estudiar este aspecto se recurre al análisis de la varianza (Tabla 5). Los resultados muestran la existencia de diferencias

significativas en la práctica motriz de los hijos en función de los niveles de conciliación de los padres. El análisis *post hoc* de Tukey indica que la práctica motriz de los niños pertenecientes a familias con niveles de conciliación medio y bajo es homogénea. Las diferencias se encuentran entre estos colectivos y el formado por los niños cuyos padres tienen altos niveles de conciliación, que realizan más actividad física durante el ocio.

	N	Conciliación Media (Desviación Típica)			Anova	
		Baja	Media	Alta	gl	F
Actividad física hijo/a	1577	3,09 (1,44)	3,27 (1,37)	3,59 (1,38)	2	10,222***

\*\*\*p=0,000

Tabla 5. Práctica de actividad física (infancia). Comparativa según el nivel de conciliación de los padres

### 3.5. Tipo de actividad física semanal de los hijos

En este apartado se analiza la tipología de las actividades físicas realizadas por la infancia en días lectivos (de lunes a viernes) y durante los fines de semana. Para realizar la comparación se ha recurrido a la prueba T de Student para dos muestras relacionadas (Tabla 6). Los resultados indican que existen diferencias altamente significativas en todos los ítems estudiados. La única variable que hace referencia a actividades

físicas institucionalizadas y con presencia de un adulto, se realiza en mayor medida de lunes a viernes y su tiempo de práctica se reduce durante los fines de semana. Con las variables correspondientes a prácticas motrices más autónomas y autogestionadas por los niños ocurre lo contrario: durante la semana se les dedica menos tiempo y adquieren mayor protagonismo durante los fines de semana, cuando los adultos disponen de más tiempo para acompañar a sus hijos.

	N	Tiempo dedicado <sup>a</sup> Media (Desviación Típica)		T-Student	
		Lunes-Viernes	Fin de semana	gl	T
Actividades extraescolares motrices	1419	2,66 (0,93)	2,00 (0,99)	1418	21,541***
Juegos y actividades físicas (bicicleta, jugar a la pelota...)	1466	2,26 (0,84)	2,87 (0,74)	1465	-27,532***
Juego en campo y entorno rural	1460	2,00 (0,93)	2,88 (0,89)	1459	-36,281***
Juego en espacio público urbano (calles, parques, plazas)	1468	2,17 (0,88)	2,63 (0,92)	1467	-18,787***

\*\*\*p=0,000

<sup>a</sup>Los valores correspondientes al tiempo dedicado a cada actividad oscilan ente 1 (nada) y 4 (mucho).

Tabla 6. Tiempo dedicado a la práctica de actividad física por la infancia. Comparativa días lectivos (lunes-viernes)- fines de semana

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto a la **práctica de actividad física de las familias con hijos en Educación Primaria**, se confirma la primera hipótesis de trabajo, ya que el índice de actividad física de las

familias con hijos pequeños es bajo. Estos datos coinciden con la tendencia señalada por Moscoso y Moyano (2009) de un progresivo afianzamiento del sedentarismo en nuestra sociedad. A pesar de que la práctica motriz de los hijos es sensiblemente mayor que la de sus progenitores,

también se encuentra en niveles moderados, ya que apenas alcanza la mitad de la valoración máxima del índice. Estos resultados se encuentran en la misma línea que los aportados por Hernández, Ferrando, Quílez, Aragónés y Terreros (2010: 149), también en un contexto urbano: *“nuestro estudio pone de manifiesto que el tiempo libre de los escolares del medio urbano de este trabajo es muy sedentario, que disponen de muchas horas semanales y que dedican la mayor parte del tiempo a actividades de bajo gasto energético”*.

El paseo como elemento de práctica motriz es una actividad especialmente relevante en nuestro país: al igual que este estudio, otras aportaciones recientes lo sitúan entre las primeras actividades de ocio realizadas por los españoles, bastante por encima de la práctica del deporte (García, 2006; INE, 2010; Moscoso y Moyano, 2009). En relación al contexto de la Unión Europea, en España se dedica casi el doble de tiempo a caminar o pasear que en cualquier otro país europeo (Eurostat, 2007; INE, 2007). Esta actividad tiene también una importante presencia en las prácticas motrices de la infancia, probablemente ligada al acompañamiento del paseo de uno o ambos padres. Esto refleja hasta qué punto las actividades físicas de ocio de la infancia están influenciadas por la disponibilidad temporal de los adultos. Si a esto sumamos que una parte importante de las actividades deportivas (que no son paseo) se realizan en contextos institucionalizados, comprobamos que el tiempo que resta para el juego libre y de socialización espontánea de la infancia es muy limitado.

Sobre la **conciliación y la práctica de actividad física de ocio** de los adultos, los resultados confirman la hipótesis de que un mayor nivel de conciliación está asociado con índices más altos de práctica de actividad física durante el ocio. Las personas que poseen mejores niveles de conciliación de su vida laboral, familiar y personal, tienen un estilo de vida más activo, mientras que aquellas que encuentran más dificultades para compaginar sus tiempos, son las que puntúan más bajo en los índices de actividad física y, por lo tanto, tienen mayor probabilidad de desarrollar ritmos de vida sedentarios. No es posible afirmar que las personas realizan más actividad física por tener más tiempo libre o por conciliar mejor sus horarios. Sin embargo, los datos señalan la conciliación y la disponibilidad

de tiempo libre como factores determinantes para la práctica de actividad física durante el ocio.

Los resultados referentes a la **conciliación y percepción de salud y bienestar físico** confirman la tercera hipótesis de trabajo: cuanto mayor es el nivel de conciliación de la vida laboral, familiar y personal de las personas, mejor es su percepción de salud y bienestar físico (imagen corporal, forma física y actividad física). Estos datos coinciden con otros estudios que vinculan la conciliación de los tiempos con la calidad de vida de las personas. Torns, Borràs, Moreno y Recio (2006) indican que desde el ámbito político no se la han dedicado suficientes recursos ni atención a la relación existente entre el tiempo (la gestión del tiempo) y el bienestar de los ciudadanos. En la misma línea, Rueda, Artazcoz y Cortés (2009) encontraron que las personas que perciben que pueden gestionar adecuadamente su tiempo, presentan ritmos de vida más saludables.

La **conciliación de los padres** afecta al nivel de **práctica motriz de sus hijos**: los niños cuyos progenitores tienen índices de conciliación bajos o medios, practican significativamente menos actividad física de ocio que sus compañeros con padres con niveles de conciliación altos. Se confirma parcialmente la cuarta hipótesis del estudio: a mayor nivel de conciliación de los padres, mayor práctica de actividad física de sus hijos durante el ocio. Estos datos ponen de manifiesto el paralelismo existente entre el comportamiento de los adultos y el de sus hijos respecto a la práctica de actividad física.

Respecto al **tipo de actividad física semanal de la infancia**, autores como Trost, Pate, Freedson, Sallis y Taylor (2000) o Gavarry y Falgairrette (2003), han resaltado la importancia de diferenciar entre los días lectivos y los fines de semana para estudiar la práctica de actividad física de la infancia, ya que sus hábitos varían significativamente los días de clase y los fines de semana.

Incorporamos esta comparación a nuestro estudio para profundizar en el grado de institucionalización y supervisión de las prácticas motrices que realiza la infancia durante la semana y su relación con la disponibilidad de tiempo de sus padres. Los días lectivos (y también laborables para los adultos), la disponibilidad de

tiempo de las familias es menor que durante los fines de semana y esto podría reflejarse en las características de las prácticas motrices de la infancia. Los resultados obtenidos así lo indican, confirmando la quinta hipótesis de investigación: el tipo de actividad física de ocio realizado por la infancia de lunes a viernes es distinto del practicado los fines de semana.

El tipo de actividad física predominante en las jornadas lectivas es institucional y organizado (acudir a actividades extraescolares motrices), mientras que a las prácticas autorreguladas y desestructuradas se les dedica menos tiempo (realizar juegos o actividades físico-deportivas, jugar en el campo o en espacios públicos urbanos). Durante los fines de semana ocurre lo contrario.

Estos datos refuerzan la importancia que tienen los horarios de los adultos en la práctica de actividad física de ocio de la infancia. A pesar de que las actividades institucionalizadas tienen unas implicaciones socializadoras y educativas muy distintas a otras más autónomas y desestructuradas (Rogers, 2010; Tonucci, 2009), la disponibilidad temporal de los padres (mayor durante el fin de semana que de lunes a viernes) es un condicionante relevante en el reparto de este tiempo y no lo son tanto las necesidades de expansión, relación social y aprendizaje de la infancia.

Tal y como señalan Moreno et al. (2006) respecto a un colectivo de adolescentes de 11 a 18 años, la práctica deportiva se realiza en mayor medida en contextos institucionales. Esta tendencia es más fuerte cuanto menos edad tienen y se suaviza a medida que los adolescentes adquieren más autonomía en la gestión de sus tiempos. Tonucci (2009) advierte que la disminución del movimiento espontáneo y autónomo no sólo impide la importante experiencia del juego, sino que causa una fuerte dependencia de la televisión y los videojuegos, con consecuencias graves para la salud (obesidad infantil), para la educación (pereza e hiperactividad) y para el desarrollo de las capacidades y competencias.

Ante esta realidad, la investigación ha planteado una doble vía de actuación: recuperar espacios y tiempos para el juego libre de la infancia (Rogers, 2010; Tonucci, 1997) y dedicar esfuerzos a evaluar los programas extraescolares

para garantizar que respondan a las necesidades de los participantes y que los programas de actividad física favorezcan el gusto por la práctica (Holder, Coleman y Sehn, 2009; Tammelin, Näyhä, Laitinen, Rintamäki y Järvelin, 2003).

La principal **limitación de la investigación** ha sido la escasez de antecedentes en estudios sobre conciliación y práctica de actividad física durante el ocio, lo que sin duda afecta a la profundidad de la discusión.

Como **futuros trabajos de investigación** en esta misma línea, proponemos ampliar el estudio a otras etapas educativas (familias con hijos en Educación Infantil y Enseñanza Secundaria Obligatoria), incluir el ámbito rural como contexto de análisis, y extender el estudio al conjunto del territorio nacional y, en una etapa posterior, a algunos países de la Unión Europea. Desde una perspectiva metodológica, la inclusión de técnicas cualitativas de recogida de datos, como los grupos de discusión o el análisis de contenido de agendas y diarios, permitiría una explicación más amplia del fenómeno de la conciliación y su influencia en las dinámicas familiares, tanto en el ámbito laboral y escolar, como en el de la práctica de actividad física durante el ocio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., Ureña, N. y Piñar, M. I. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación en Educación* (7), 91-103.
- Alexandris, K. y Carroll, B. (1997). Demographic differences in the perception of constraints on recreational sport participation: results from a study in Greece. *Leisure Studies* 16 (2), 107-125.
- Alonso, D. y García, J. L. (2010). Motivación hacia la práctica físico-deportiva de universitarios gallegos. *Revista de Investigación en Educación*, (8), 128-138.
- Alvariñas, M., Fernández, M. A. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 113-122.
- Beaton, A. A., Funk, D. C. y Alexandris, K. (2009). Operationalizing a theory of participation in physically active leisure. *Journal of Leisure Research*, 41 (2), 177-203.
- Becka, M. E. y Arnold, J. E. (2009). Gendered time use at home: an ethnographic examination of

- leisure time in middle-class families. *Leisure Studies*, 28 (2), 121-142.
- Caballo, M. B. y Rodríguez, M. A. (2010). La influencia de la conciliación en los tiempos de ocio infantil de la Galicia urbana. *X Congreso Español de Sociología. Federación Española de Sociología* (sin publicar).
- Cecchini, J. A., Méndez, A. y Contreras, O. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Eurostat (2007). *Statistics from the Harmonized European Time Use Survey 2007. Comisión Europea*. [on line]. [Fecha de consulta 17/11/2010]. Disponible en <https://www.h2.scb.se/tus/tus/DisclaimerMenu.html>.
- Fraguela, R., Lorenzo, J. y Varela, L. (2011). Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 429-446.
- Fraguela, R., Varela, L., Caride, J. A. y Lera, A. (2009). *Deporte y ocio: nuevas perspectivas para la acción socioeducativa*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto.
- García, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CIS y CSD.
- Gavarry, O. y Falgairette, G. (2003). Habitual physical activity in children and adolescents during school and free days. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 35 (3), 525-531.
- Hernández, L. A., Ferrando, J. A., Quílez, J., Aragonés, M. y Terreros, J. L. (2010). *Análisis de la actividad física en escolares de medio urbano*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Hiu-lun Tsai, E. y Coleman, D. J. (2009). The influence of constraints and self-efficacies on participation in regular active recreation. *Leisure Sciences*, 31 (4), 364-383.
- Holder, M. D., Coleman, B. y Sehn, Z. L. (2009). The contribution of active and passive leisure to children's well-being. *Journal of Health Psychology*, 4 (3), 378-386.
- Honoré, C. (2008). *Bajo presión. Como educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente*. Barcelona: RBA.
- INE (2007). *Encuesta de empleo del tiempo: qué hacemos y durante cuánto tiempo. Cifras INE. Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística, n° 4*. [on line]. [Fecha de consulta 2/11/2010]. Disponible en <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0407.pdf>.
- INE (2010). *Encuesta de empleo del tiempo 2009-2010. Avance de resultados. En Notas de prensa. Instituto Nacional de Estadística*. [on line]. [Fecha de consulta 16/11/2010]. Disponible en <http://www.ine.es/prensa/prensa.htm>.
- Koca, C., Henderson, K. A., Ascí, F. H. y Bulgu, N. (2009). Constraints to leisure-time physical activity and negotiation strategies in Turkish women. *Journal of Leisure Research*, 41 (2), 225-251.
- Martínez, J., Martín, M., Del Hierro, D., Jiménez-Beatty, J. E. y González, M. D. (2008). Barreras a la actividad física en las mujeres adultas y alternativas de conciliación. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, (9), 13-24.
- Ministerio de Educación (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Educación 2009*. [on line]. [Fecha de consulta 19/11/2010]. Disponible en <http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/evaluacion/indicadores-educativos/ind2009.pdf?documentId=0901e72b80110e63>.
- Moraleda, I. (2006). *Comparecencia ante la Subcomisión del Congreso de los Diputados que analiza la conciliación de la vida laboral, familiar y personal*. Madrid: Congreso de los Diputados.
- Moreno, C., Muñoz, V., Pérez, P. J., Sánchez, I., Granada, M. C., Ramos, P. y Rivera, F. J. (2006). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del Estudio HBSC-2006 con chicos y chicas españoles de 11 a 17 años*. [on line]. [Fecha de consulta 09/10/2010]. Disponible en <http://www.msc.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/adolesSalud.htm>.
- Moscoso, D. y Moyano, E. (2009). *Deporte, salud y calidad de vida. Colección Estudios Sociales, n° 26*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Quevedo-Blasco, V. J., Quevedo-Blasco, R. y Paz, M. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 33-42.
- Rogers, S. (2010). Play and pedagogy: a conflict of interests?. En S. Rogers. (Ed.): *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*, (pp. 5-18). Nueva York: Routledge.
- Rueda, S., Artazcoz, L. y Cortés, I. (2009). *Usos del tiempo y salud*. Barcelona: Ayuntamiento de

- Barcelona. Sector de Educación, Cultura y Bienestar. Concejalía de Usos del Tiempo.
- Tammelín, T., Näyhä, S., Laitinen, J., Rintamäki, H. y Järvelin, M. R. (2003). Physical activity and social status in adolescence as predictors of physical inactivity in adulthood. *Preventive Medicine*, 37 (4), 375-381.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*. (Número extraordinario 2009), 147-168.
- Torns, T., Borràs, V., Moreno, S. y Recio, C. (2006). *Las políticas de tiempo: un debate abierto*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. Sector de Educación, Cultura y Bienestar. Concejalía de Usos del Tiempo.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Freedson, P. S., Sallis, J. F. y Taylor, W. C. (2000). Using objective physical activity measures with youth: how many days of monitoring are needed? *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 32 (2), 426-431.
- Wilhelm, S. A., Schneider, I. E. y Russell, K. C. (2009). Leisure time physical activity of park visitors: retesting constraint models in adoption and maintenance stages. *Leisure Sciences*, 31 (3), 287-304.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario

**María Luisa Jiménez Rodrigo**  
*mljimenez@us.es*

**Marisa Román Onsalo**  
*onsalo@us.es*

Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Sevilla

**Joaquín Traverso Cortes**  
*traverso@us.es*

Facultad de Turismo. Universidad de Sevilla

**RESUMEN.** Avanzar en el uso de un lenguaje no sexista e inclusivo, entendido no sólo como medio de comunicar sino también de representar la realidad social, constituye un elemento importante para el desarrollo de la igualdad de género. La Universidad, por su papel educativo, socializador y de referente social, constituye un espacio central de actuación en el empleo del lenguaje. Este trabajo pretende explorar las percepciones del alumnado universitario en torno al lenguaje no sexista, analizando el grado de importancia que se le da en diferentes ámbitos y la identificación de manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano así como las barreras para un uso no sexista del lenguaje. La metodología empleada se basa en la encuesta y en la discusión grupal en el aula, participando en el estudio siete grupos de diferentes cursos de titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla.

**PALABRAS CLAVE.** Lenguaje Sexista, Estereotipos de Género, Discriminación, Alumnado, Universidad, Comunicación y Educación, Igualdad

## **Non-sexist language and barriers used. A study in the university area**

**ABSTRACT.** To advance in the use of a non-sexist and inclusive language, not only as a means of communication but also representing the social reality, it constitutes an important element for the development of gender equality. The University, for its educational role, socializing and social reference, is a central action in the use of language. This paper aims to explore the perceptions of university students about non-sexist language, analyzing the degree of importance given to it in different areas and identifying manifestations of sexism in everyday expressions as well as barriers to use non-sexist language. The methodology used is based on a survey and group discussion in

the classroom. Participating in the study are seven groups of different degree courses in Social Sciences and Law at the University of Seville.

**KEY WORDS.** Sexist Language, Gender Stereotyping, Discrimination, Students, University, Communication and Educational, Equality

---

Fecha de recepción: 23/2/2011 · Fecha de aceptación: 21/6/2011

Dirección de contacto:

María Luisa Jiménez Rodrigo

Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Sevilla

C/ Enramadilla, 18-20 41018 – Sevilla

## 1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje no es una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos. El lenguaje hace pensamiento, se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y construye realidad. Es el sentido y medio central mediante el cual entendemos el mundo y construimos la cultura. Los estudios culturales han enfatizado cómo el lenguaje no es un espejo independiente del mundo sino que lo construye y lo configura (Barker y Galasinski, 2001). Por tanto, el lenguaje no es neutral y aséptico, es un acto que produce efectos sociales, de modo que las prácticas discursivas de las personas forman los objetos de los que hablan (Foucault, 1977). El lenguaje contribuye así a clasificar e interpretar la experiencia, a construir y representar identidades y a organizar las relaciones sociales, siendo un medio de reproducción de las relaciones de poder (Butler, 2004). El que utilicemos determinadas palabras para designar a determinados sujetos o colectivos –o no utilicemos ninguna–, contribuye, a su (in)visibilización –o hipervisibilización–, pero también a su reconocimiento e identificación.

Desde el feminismo, se ha evidenciado el papel del lenguaje en la reproducción y legitimación de las desigualdades de género (Cameron, 2005). En el contexto de una sociedad patriarcal, el lenguaje reproduce las estructuras de pensamiento y de organización social androcéntricas y sexistas, situando a los hombres como único sujeto de acción y de referencia y a las mujeres como dependientes y subordinadas (Emakunde, 1998). Es entonces cuando la utilización jerárquica de un sexo sobre el otro y la

expresión de estereotipos y prejuicios sexistas implica un trato desigual y discriminatorio. Por lo que es preciso atender no sólo a la forma del lenguaje sino también a su contenido y a las imágenes estereotipadas que transmite en torno a los roles de mujeres y hombres y a las relaciones entre los sexos.

El sexismo lingüístico se refiere “al uso discriminatorio del lenguaje por razón de sexo, que puede contribuir a destacar el papel preponderante de un sexo respecto a otro, o a ocultar la presencia o contribución de uno de ellos” en relación al ámbito o cuestión de la que se habla (Sánchez-Apellániz, 2009: 255). Las principales manifestaciones del sexismo en el lenguaje son: la utilización del género gramatical masculino como genérico, lo que contribuye al ocultamiento y exclusión de las mujeres y sus experiencias; y el uso de duales-aparentes, que adquieren significado diferente si se encuentran en masculino o femenino, y que generalmente expresan menosprecio hacia las mujeres (Meana, 2002).

El uso sesgado del lenguaje constituye una cuestión más allá de la corrección política, ya que influye en actitudes, el comportamiento y las percepciones de las personas, siendo su transformación un elemento ineludible para el desarrollo del principio de igualdad de género (Parlamento Europeo, 2008). Pero esta transformación no puede llevarse a cabo sin la transformación de estructuras sociales discriminatorias que faciliten el cambio (Ehrlich y King, 1992). La lengua no puede entenderse como algo natural, estático e inmutable, a pesar del peso de la tradición y las instituciones. El lenguaje es una construcción social y sujeta a los cambios históricos, sociales y culturales, como bien han demostrado las investigaciones lingüísticas sobre la evolución terminológica de los diccionarios (Lledó Cunill, 2004). Por tanto, el lenguaje se transforma y puede transformarse para corregir y evitar el sexismo lingüístico. Y esto puede llevarse a cabo sin agredir las normas

gramaticales, porque el sistema lingüístico del español ofrece posibilidades para que no se produzca discriminación sexual en el uso del idioma (Ayala, Guerrero y Medina, 2002).

En este proceso, la Universidad –por su papel de transmisión del conocimiento, socializador y de referencia social– se configura como un agente de cambio decisivo para el avance hacia el empleo reflexivo y crítico de un lenguaje inclusivo e igualitario. De ahí que el lenguaje utilizado por la Universidad deba ser cuidado y responder a criterios no sexistas, siendo exponente de sensibilización.

Si bien cada vez más universidades españolas, y entre éstas la de Sevilla, se muestran implicadas y comprometidas con la igualdad de género, es aún limitada la puesta en práctica de un lenguaje no sexista en los modos académicos y cotidianos de expresión y comunicación, observándose diversas resistencias y dificultades. Sin embargo, no contamos con estudios previos que puedan contribuir a estimar las actitudes y prácticas de la comunidad universitaria frente a esta cuestión y, así, perfilar sus necesidades formativas. En cambio, en el ámbito internacional sí que se han desarrollado diversas investigaciones sobre los usos y opiniones acerca del lenguaje sexista (Cronin y Jresat, 1995; Swim *et al.*, 2004; Swim *et al.*, 2005; Parks y Robertson, 2005) que sirven de referencia a este estudio.

Esta investigación pretende realizar un acercamiento al tema y explorar las percepciones en torno al lenguaje no sexista entre el alumnado universitario, planteándose como objetivos específicos: primero, conocer el grado de importancia que se le da al uso no sexista del lenguaje; segundo, identificar manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano; y tercero, identificar las barreras que pueden impedir un uso no sexista del lenguaje.

## 2. SUJETOS Y MÉTODOS

Este estudio se enmarca dentro de un proyecto más amplio de sensibilización y formación en lenguaje no sexista dirigido a la comunidad universitaria –alumnado, profesorado y personal de administración y servicios– de la Universidad de Sevilla. Los datos que aquí se presentan corresponden al trabajo llevado a cabo con el alumnado. Concretamente, se realizaron

diversos talleres durante el curso académico 2009-2010 en diferentes titulaciones regladas del área de las Ciencias Jurídicas y Sociales en los que se buscaba concienciar y entrenar al estudiantado en habilidades para una utilización inclusiva y no discriminatoria de la lengua. Un paso previo a la puesta en marcha de estos talleres fue la realización de un estudio exploratorio para indagar e identificar percepciones, actitudes y creencias en torno a esta cuestión.

La metodología empleada combinó la técnica de la encuesta y la discusión en grupo en el aula entre el alumnado participante. En este estudio participaron siete grupos de diferentes cursos de grados y licenciaturas de Administración y Dirección de Empresas (LADE), Finanzas y Contabilidad (FICO), Derecho, Marketing y Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RRL y RRHH). En total, se recogieron un total de 190 cuestionarios, correspondiendo un 59% a alumnas (113) y un 41% a alumnos (77), lo que es reflejo de la creciente feminización de este tipo de carreras.

Se diseñó un cuestionario específico donde se incluyeron preguntas para recoger información sobre: a) el grado de importancia del uso del lenguaje no sexista en diferentes ámbitos de la vida del alumnado universitario; b) el grado de conformidad con determinadas expresiones consideradas como sexistas y que fueron tomadas y adaptadas de diversos manuales de recomendaciones y buenas prácticas para la utilización del lenguaje no sexista (Meana, 2002; Rodríguez 2003), concretamente hemos tomado diferentes ejemplos de manifestaciones sexistas, como el uso de masculino como genérico, duales aparentes, estereotipos y prejuicios sobre roles subordinados y dependientes de las mujeres y expresiones despectivas y discriminatorias; y c) el nivel de acuerdo sobre la influencia de diversos factores que pueden obstaculizar el uso de un lenguaje no sexista. Junto a estas preguntas se incluyeron las correspondientes a las características sociodemográficas –sexo, edad, carrera y curso actual– que actuaron como variables independientes.

Una vez aplicados los cuestionarios, los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS v.15. Los análisis realizados, dadas las características de las variables, se limitaron a un análisis descriptivo y a la elaboración de tablas de

contingencia y pruebas de significación para contrastar la influencia de las variables independientes en las variables asociadas a la sensibilidad frente al lenguaje sexista. En este estudio nos centramos en la influencia del género, que mostró las diferencias más significativas en las respuestas recogidas.

Tras la cumplimentación del cuestionario, se consideró pertinente recoger desde un enfoque cualitativo los discursos del alumnado en torno al lenguaje no sexista. Nos interesaba especialmente indagar en las barreras y resistencias manifestadas por éste en la fase previa de realización de los talleres. Para ello, se llevó a cabo una discusión grupal en el aula sobre el tema y la observación de las reacciones frente a la propuesta formativa, recogiendo las diferentes opiniones y argumentos que fueron surgiendo respecto a las cuestiones para tratar en el taller.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Percepción de la importancia del lenguaje no sexista

El punto de arranque para iniciar un proceso de sensibilización al lenguaje no sexista debe ser explorar la importancia relativa que se le concede al mismo en los diferentes ámbitos de la actividad cotidiana. En nuestro trabajo hemos querido analizar dicha cuestión preguntando al alumnado sobre la importancia que otorgaba a la utilización del lenguaje no sexista en los siguientes ámbitos: actividad docente; gestión administrativa de la Universidad de Sevilla; relación con compañeros y compañeras de estudios y relación con la familia y amistades (Tabla 1).

	<i>Muy importante</i>		<i>Poco importante</i>		<i>Nada importante</i>		<i>NS/NC</i>	
	<b>M</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>H</b>
<i>En la práctica docente *</i>	65,49	50,65	25,66	25,97	7,08	16,88	1,77	6,49
<i>En la administración y gestión *</i>	58,41	36,36	29,20	42,86	5,31	15,58	7,08	5,19
<i>En la relación con compañeros/as de estudios *</i>	70,80	40,26	22,12	20,78	5,31	33,77	1,77	5,19
<i>En el ámbito familiar/amistades*</i>	63,72	33,77	22,12	25,97	13,27	33,77	0,88	6,49

\* Diferencias estadísticamente significativas entre los sexos (<0.05)

Tabla 1. Grado de importancia del uso de lenguaje no sexista en diferentes ámbitos de la experiencia universitaria, según sexo. Porcentajes

La primera cuestión relevante que podemos comentar, a la luz de los datos obtenidos, es el elevado nivel de no implicación mostrado por el alumnado, fundamentalmente por los varones. Entre el 5% y 8% de éstos no declaran opinión sobre los aspectos cuestionados; es decir, no manifiestan afectación por esta situación. La respuesta de las mujeres universitarias es muy diferente, su grado de implicación en general es bastante elevado. Sólo se produce una variación relevante cuando se le cuestiona por el ámbito de la administración y gestión. En este apartado el grado de desafección crece de manera sustancial llegando a un 7%. Parece que el lenguaje manejado a nivel de la administración no resulta tan relevante como en el resto de ámbitos

analizados. El ámbito donde el alejamiento es mayor se da en las relaciones con compañeras y compañeros de estudios. Otro dato relevante es el elevado porcentaje tanto de mujeres (35,39%) como de varones (59,74%) que consideran “poco” o “nada importante” el uso adecuado del lenguaje en las relaciones familiares y de amistad.

#### 3.2. Identificación de manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano

Para detectar el grado de identificación por parte del alumnado de manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano, se incluyó una pregunta en el cuestionario que contenía diez ítems con expresiones clasificadas en manuales

de referencia como sexistas y discriminatorias. Expresiones que invisibilizan a las mujeres tras el uso del masculino como genérico u otras fórmulas androcéntricas, y que las infravaloran mediante prejuicios y estereotipos en torno a sus roles y capacidades. El objetivo, por tanto, fue

detectar el grado de identificación de esas frases sexistas (Tabla 2). Una proporción significativamente mayor de mujeres que de hombres ha detectado el componente sexista y discriminatorio de los diferentes enunciados planteados.

Ítems <sup>a</sup>	Mujeres			Hombres		
	Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC
1. <i>Todo el personal de los Departamentos fue a la comida de Navidad desde los directivos a las secretarías **</i>	68,1	28,3	3,5	44,2	45,5	10,4
2. <i>Este tema es un auténtico coñazo</i>	16,8	72,6	10	26,0	71,4	2,6
3. <i>Detrás de todo gran hombre, hay una gran mujer*</i>	58,4	30,1	11,5	44,2	48,1	7,8
4. <i>Un grupo de investigadores de la US, María Guerra, Lucía Pérez y José López, están realizando un estudio sobre el lenguaje no sexista</i>	15,0	79,6	5,3	11,7	81,8	6,5
5. <i>A la convención anual de enfermería han asistido más de 5.000 enfermeros**</i>	36,3	58,4	5,3	16,9	70,1	13
6. <i>La decana, que clausuró las jornadas con gran elegancia, eligió un sencillo vestido azul</i>	21,2	73,5	5,3	16,9	76,6	6,5
7. <i>Marta es una mala madre; trabaja hasta las siete y a los niños los cuida una chica*</i>	62,8	28,3	8,8	45,5	45,5	9,1
8. <i>Ten cuidado con ella, es una zorra *</i>	70,8	23,0	6,2	53,2	41,6	5,2
9. <i>Los asistentes a los talleres de lenguaje no sexista aplaudieron las diferentes propuestas</i>	18,6	68,1	13,3	9,1	76,6	14,3
10. <i>Espere a ser llamado por la enfermera para ser atendido por el médico **</i>	38,9	50,4	10,6	16,9	71,4	11,7

<sup>a</sup> Ítems adaptados del manual de de Gloria Rodríguez (2003)

\* Diferencias estadísticamente significativas entre los sexos <0.05; \*\* Diferencias estadísticamente significativas entre los sexos <0.01.

Tabla 2. Identificación de las siguientes expresiones como sexistas y discriminatorias por el alumnado universitario, según sexo (M=mujeres; H=hombres). Porcentajes

Las expresiones que han generado una mayor reacción, si bien con notables diferencias entre los sexos, han sido aquellas frases que reflejan abiertamente estereotipos despectivos y posiciones subordinadas acerca de los roles de las mujeres. Así, el ítem “*Ten cuidado con ella, es una zorra*” ha sido el que ha despertado mayores reacciones, sobre todo entre las mujeres: siete de cada diez alumnas. Este ítem es un ejemplo claro de “duales aparentes”, palabras con significado distinto según estén en femenino o en masculino.

También los ítems “*Todo el personal de los Departamentos fue a la comida de Navidad desde los directivos a las secretarías*” y “*Detrás de todo gran hombre, hay una gran mujer*”, relacionados con la expresión de relaciones de subordinación entre los sexos, han despertado la oposición de la mayoría de las alumnas, aunque no tanto en el caso de los alumnos.

El ítem “*Marta es una mala madre; trabaja hasta las siete y a los niños los cuida una chica*”, que recoge el estereotipo que designa a las mujeres empleadas como malas madres, también

ha sido declarado como sexista por 6 de cada 10 alumnas. Y de nuevo, son bastante menos los alumnos que aprecian esta connotación.

A continuación, los ítems “*A la convención anual de enfermería han asistido más de 5.000 enfermeros*” y “*Espere a ser llamado por la enfermera para ser atendido por el médico*” son considerados como sexistas por casi cuatro de cada diez alumnas y sólo por una minoría de alumnos. El primero de ellos refleja una de las paradojas del sexismo lingüístico que hace referencia a la utilización del masculino como genérico, precisamente en un contexto donde las mujeres son mayoría, y por ello haya llamado la atención del alumnado encuestado. Y el segundo ítem expresa, de nuevo, prejuicios en torno a las posiciones de subordinación de las mujeres, en este caso en el ámbito laboral.

Los ítems restantes son identificados como sexistas y discriminatorios por un sector minoritario de alumnas y alumnos. Destacan los ítems “*Un grupo de investigadores de la US, María Guerra, Lucía Pérez y José López, están realizando un estudio sobre el lenguaje no sexista*” y “*Los asistentes a los talleres de lenguaje no sexista aplaudieron las diferentes propuestas*” que aluden ambos al uso del masculino como genérico, como los que menos son percibidos negativamente.

Cabe resaltar los resultados referentes al ítem “*Este tema es un auténtico coñazo*”, ya que es el único caso en el que son los hombres los que acusan el sexismo de la expresión en mayor medida que las mujeres; posiblemente, porque es una expresión tan popularizada que ellas mismas

hacen uso de ésta sin detenerse a pensar en sus connotaciones sexistas.

### 3.3. Barreras a un uso no sexista del lenguaje

En el abordaje de las actitudes en torno al lenguaje no sexista, consideramos pertinente profundizar en las barreras que pueden dificultar el uso de un lenguaje no discriminatorio e inclusivo y que terminan legitimando y normalizando el uso de expresiones sexistas. Para ello, incluimos en el cuestionario una serie de ítems que reflejaban diferentes factores que podían afectar a esta cuestión en diversos ámbitos y niveles, como el académico, el administrativo y el cotidiano; y referentes tanto a la formación, sensibilización y disponibilidad de recursos para un uso no sexista de la lengua como a las representaciones sociales en torno a éste en la interacción diaria.

Al analizar las dificultades percibidas para un uso no sexista del lenguaje, y en consonancia con el alto grado de desafección respecto al tema, se observa un alto porcentaje de desconocimiento sobre la posibilidad de que las barreras señaladas en los ítems tengan alguna influencia en el uso no sexista del lenguaje (Tabla 3). Esta circunstancia puede implicar dos cuestiones: de un lado, que dichas barreras no sean objeto de reflexión y análisis, por lo que seguirían estando presentes; y de otro, la continuidad en la utilización de ciertas prácticas, ante el desconocimiento de sus consecuencias discriminatorias.

	Muy importante		Poco importante		Nada importante		NS/NC	
	M	H	M	H	M	H	M	H
<i>Falta de concienciación del problema en la comunidad universitaria</i>	28,3	27,3	51,3	36,4	10,6	31,2	9,7	5,2
<i>Falta de implicación y compromiso político de las instituciones universitarias</i>	28,3	23,9	46	46,8	18,9	25	7,1	3,9
<i>Desconocimiento de fórmulas alternativas no sexistas</i>	28,3	19,5	48,7	46,8	14,2	25	8,9	7,8
<i>Falta de documentación y recursos sobre el tema</i>	26,6	24,7	41,6	31,2	28,3	37,7	3,5	6,5
<i>Rigidez de formularios y otros documentos de uso en la universidad</i>	27,4	15,6	39,8	44,2	25,7	33,8	7,1	6,5
<i>Falta de modelos alternativos con fórmulas no sexistas</i>	31,9	14,3	51,3	46,8	11,5	25	5,3	13
<i>Ausencia de campañas de sensibilización</i>	39,8	25	33,6	42,9	20,4	25	6,2	5,2

LENGUAJE NO SEXISTA Y BARRERAS A SU UTILIZACIÓN. UN ESTUDIO EN EL ÁMBITO  
UNIVERSITARIO

<i>Ausencia de actividades formativas</i>	23,9	16,9	48,7	48,1	23	25	4,2	9,1
<i>Peso de la costumbre en el uso del masculino como genérico</i>	61,1	46,8	20,4	22,1	15	25	3,5	5,2
<i>Influencia de una cultura machista y androcéntrica</i>	50,4	32,5	30	33,8	15	29,9	3,5	3,9
<i>El uso no sexista del lenguaje puede resultar extraño y anormal</i>	27,4	22,1	41,6	42,9	25,7	27,3	5,3	7,8
<i>Fórmulas no sexistas demasiado complejas / dificultan la comunicación</i>	18,8	24,7	29,5	24,7	41	40,3	9,8	10,4
<i>Es un tema objeto de bromas y chistes</i>	35,4	23,4	30	38	28,3	29,9	5,3	7,8

Tabla 3. Percepción de la relevancia de ciertas barreras en el uso del lenguaje no sexista, según sexo (M=mujeres; H=hombres). Porcentajes

Si pasamos a analizar cuáles serían las barreras que más contribuirían al fomento del lenguaje sexista, nos encontramos que desde la óptica femenina se reflejan de manera muy destacada dos elementos. En primer lugar “el peso de la costumbre en el uso del masculino como genérico”. Para las mujeres, el uso que tradicionalmente se ha hecho del masculino como aglutinador de los dos sexos es un elemento fundamental para que en la actualidad se siga practicando un lenguaje discriminatorio hacia éstas. En segundo lugar de importancia, el colectivo femenino pone la barrera de “la influencia de una cultura machista y androcéntrica”. En tercer lugar en orden de importancia, las mujeres manifiestan que resulta determinante “la ausencia de campañas de sensibilización” para que se produzcan estos desajustes en el lenguaje.

Para los varones entrevistados los datos obtenidos presentan las siguientes características. Ninguna de las barreras propuestas consigue un consenso superior al 50%, como barrera muy importante. Este dato unido a lo ya expuesto sobre el grado de importancia del lenguaje no sexista, dibuja una situación donde los hombres

estiman que la utilización del lenguaje no sexista es una cuestión poco relevante, por lo que no perciben la existencia de barreras que generen dicha situación.

Al margen de lo anteriormente citado, el colectivo de varones coincide con sus homólogas mujeres en las dos principales barreras que impiden el desarrollo de un lenguaje no sexista: “el peso de la costumbre en el uso del masculino como genérico” y “la influencia de una cultura machista y androcéntrica”. También hay que hacer notar que para los varones la práctica totalidad de las barreras propuestas tienen poca o ninguna influencia en la gestación de un lenguaje no sexista. Se vuelve a poner de manifiesto la menor implicación del colectivo masculino en el problema que nos ocupa.

Junto a la encuesta, consideramos pertinente abrir una vía intersubjetiva y reflexiva para la aprehensión de los discursos del alumnado generados en el contexto del desarrollo de los talleres, recogiendo en sus propias palabras sus percepciones, creencias y valoraciones en torno al lenguaje no sexista para identificar aquellos argumentos que pueden operar como barreras para su utilización (Cuadro 1).

Argumentos	Citas
Simplificación económica y ahorro de tiempo	“Esto del lenguaje no sexista es una pérdida de tiempo” [alumno de RR.LL. y RR.HH.] “A la hora de usar el lenguaje debe primar la economía y ahorrar tiempo” [alumno de Derecho]
Desconocimiento / Dificultad de uso de fórmulas no sexistas	“Es muy complicado hablar y escribir con os y as” [alumna de RR.LL. y RR.HH.]
Consideración del lenguaje no sexista como confuso y complicado	“Eso del desdoblamiento hace imposible una lectura seria de los documentos” [alumno de Derecho]

Peso de la tradición	<p><i>“El masculino engloba al femenino, ¿eso nos lo han enseñado desde pequeños! ¿Ahora dicen que no es lo correcto? [alumna de Marketing]</i></p> <p><i>“Las frases del último ítem ¡simplemente reflejan expresiones cotidianas de la sociedad! No hay que cambiarlas porque no tienen importancia” [alumno de Marketing]</i></p>
Insustancialidad del problema del lenguaje no sexista	<p><i>“Lo importante es ampliar los conceptos de derecho y no estas tonterías” [alumno de Derecho]</i></p> <p><i>“Hay cuestiones más importantes que afectan a las mujeres, por ejemplo, la discriminación laboral” [alumna de RR.LL y RR.HH]</i></p> <p><i>“Ya estamos con las chorradas de la Ministra de Igualdad” [alumno de Derecho]</i></p>

Cuadro 1. Principales argumentos contra la utilización de un lenguaje no sexista por parte del alumnado universitario

El argumento más frecuente en el discurso del alumnado para no utilizar un lenguaje no discriminatorio, es el valor económico de simplificación y abaratamiento del tiempo y el espacio empleado en la comunicación. Otro se apoya en la dificultad que implica la utilización de fórmulas alternativas no sexistas, si bien éstas son simplificadas a la técnica del desdoblamiento o el uso de guiones y arrobas. El desconocimiento de otras técnicas de estilo más adecuado para emplear un lenguaje inclusivo y preciso, hace que se valore el lenguaje no sexista como una práctica engorrosa y confusa, hasta el punto de que complique la comunicación oral y escrita.

Encontramos también la normalidad de ciertos usos, como el masculino como genérico e inclusivo tanto de las experiencias referidas a mujeres como a hombres. Se apela al sentido común, pero también, a la tradición para continuar usando fórmulas que “se han usado siempre” y que no plantean problemas de comprensión al grueso de la población.

Otros motivos esgrimidos se refieren a la insustancialidad del asunto y escasa relevancia en comparación a otros asuntos “más importantes”, desde el punto de vista de los programas universitarios o de la agenda de igualdad de género. Argumentos menos extendidos, pero significativos, son los que enfocan el tema desde una perspectiva fuertemente ideologizada, identificando las cuestiones del uso no sexista del lenguaje con “asuntos feministas”, y a menudo, de forma peyorativa.

#### 4. DISCUSIÓN

El estudio llevado a cabo, a pesar de su muestra reducida e intencional, ofrece una

panorámica global pero reveladora del grado de sensibilización del alumnado universitario frente a la utilización de un lenguaje no sexista ni discriminatorio. Teniendo en cuenta la ausencia de estudios similares en nuestro entorno, este trabajo puede ofrecer orientaciones para la elaboración de futuras intervenciones destinadas a este colectivo. Los resultados obtenidos ponen en evidencia profundas lagunas y carencias del alumnado universitario en cuanto al entendimiento y uso de un lenguaje inclusivo, que indica la necesidad de incrementar la oferta formativa en cuestiones de igualdad –tanto de forma específica como transversal– en la enseñanza universitaria. Aunque en los niveles de enseñanza preuniversitarios, la incorporación de contenidos didácticos orientados hacia la coeducación y la igualdad de género es más amplia (Mediavilla, 2001; Manassero y Vázquez 2002; Encabo y López Valero, 2004), en las aulas universitarias son limitadas las experiencias de sensibilización y formación (Espín *et al.*, 2007), al margen de los cursos especializados.

La sensibilidad frente al lenguaje no sexista está fuertemente condicionada por el género, como también se ha observado en otros estudios internacionales (Cronin y Jresat, 1995; Swim *et al.*, 2004; Parks y Robertson, 2005). Son las mujeres las que manifiestan una mayor concienciación. En cambio, los hombres, en general, no manifiestan afectación por el uso de un lenguaje no sexista, otorgándole poca importancia al tema. Las estudiantes manifiestan su preocupación por el desarrollo de la actividad profesional y las normas y uso que se dan en el mismo, e intuyen la utilización del lenguaje como una posible barrera para su gestión de carrera. En cambio, los estudiantes parecen no tener una conciencia tan acusada de estas circunstancias, y,

por ello, su sensibilidad al respecto es mucho menor. Existe un elevado porcentaje de mujeres y de varones que otorgan escasa importancia al uso no sexista del lenguaje en las relaciones familiares y de amistad. Este dato es significativo ya que es en estos ámbitos donde se crean las rutinas de actuación y se forma la conciencia de la colectividad a la hora de desarrollar comportamientos posteriores.

En cuanto a la capacidad de identificar expresiones sexistas en frases que pueden emplearse en el ámbito cotidiano, observamos que ésta se encuentra muy limitada, y sobre todo entre los varones, ya que en un porcentaje muy alto no identifican el sexismo y el androcentrismo presente en los ítems propuestos. Son las expresiones que denotan explícitamente estereotipos y prejuicios negativos sobre las mujeres y su papel en la sociedad en las que el alumnado detecta con mayor facilidad su componente sexista. En cambio, se observan grandes dificultades para identificar el carácter sexista del uso del masculino como genérico, probablemente porque su uso se considera como “normal” y corriente. En este punto se aprecia una llamativa contradicción entre las actitudes hacia el uso del masculino como genérico, que el alumnado sitúa como una de las principales barreras para utilizar un lenguaje no sexista; y las capacidades de éste para identificar las expresiones sexistas basadas en este sesgo. Estos resultados nos llevan a concluir que además de orientar primariamente las labores de concienciación para desnaturalizar y desmontar los presupuestos del sentido común que legitiman la utilización no inclusiva del lenguaje, es preciso facilitar recursos y habilidades para detectar este tipo de manifestaciones en el lenguaje cotidiano y articular fórmulas alternativas.

Continuando con las barreras que pueden obstaculizar el uso de un lenguaje no sexista, encontramos que entre las señaladas por el alumnado femenino, además del peso del uso del masculino como genérico, destaca la influencia del androcentrismo presente en las normas culturales y lingüísticas. El alumnado masculino no percibe ninguna de las barreras propuestas como muy importante, completándose así un escenario en el que los varones estiman que la utilización del lenguaje no sexista es una cuestión poco relevante y además no percibe la existencia de barreras que generen dicha situación. Las

barreras menos significativas tienen que ver con las dificultades gramaticales o sintácticas. El colectivo masculino opina, al igual que el femenino, que no resulta problemático utilizar fórmulas de expresión más elaboradas pero que reflejen adecuadamente el sexo de la persona de la que se habla. Este dato entra en contradicción con lo obtenido en los discursos espontáneos recopilados en los talleres, donde se evidencian el desconocimiento y la utilidad de fórmulas inclusivas del lenguaje más allá de los desdoblamientos.

Las discrepancias observadas entre mujeres y hombres, y en concreto, la limitada sensibilidad masculina respecto a esta cuestión, conllevan importantes implicaciones en torno al papel de los varones en el avance y consecución de la igualdad entre los sexos. Este proyecto no puede llevarse a cabo sin contar con la participación e involucración de ambos sexos. La igualdad no es sólo una cuestión de mujeres. Sin embargo, así lo sienten muchos varones que se desentienden de las iniciativas que tienen que ver con la igualdad al verse ignorados e, incluso, perjudicados. Lo que en este trabajo se ha evidenciado, tanto en los resultados cuantitativos como en el análisis de los discursos. Si queremos avanzar hacia una sociedad más igualitaria, una labor ineludible es fomentar la concienciación y la implicación masculina. En el tema que nos ocupa resulta necesario enfocar actividades de sensibilización y formación en torno al lenguaje no sexista de modo que los hombres se sientan incluidos y afectados. Y la Universidad constituye un lugar privilegiado para que el alumnado empiece a cuestionar tradiciones androcéntricas y sexistas.

## APOYOS

Financiación por parte del Instituto Andaluz de la Mujer para el desarrollo de talleres de sensibilización y eliminación de barreras al lenguaje no sexista en la Universidad de Sevilla. Año 2010.

## BIBLIOGRAFÍA<sup>1</sup>

Ayala, Marta Concepción, Guerrero, Susana y Medina, Antonia M. (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Málaga: Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer.

- Barker, Chris y Galasinski, Dairusz (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis: A dialogue on Language and Identity*. London: Sage.
- Butler, Judith (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Cameron, Deborah (ed.) (2005). *The Feminist Critique of Language. A reader*. New York: Routledge.
- Encabo, Eduardo y López Valero, Amando (2004). Diferencias de género y comunicación: aspectos no verbales y propuestas didácticas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 45-56.
- Cronin, Christopher y Jresat, Swasan (1995). Effects of modeling on the use of nonsexist language among high school freshpersons and seniors. *Sex Roles*, 33, 11-12.
- Ehrlich, Susan y King, Ruth (1992). Gender-Based Language Reform and the Social Construction of Meaning. *Discourse Society*, 3 (2), 151-166.
- Emakunde/Instituto Vasco De La Mujer (1998). *El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Espin, Julia, Folgueiras, Pilar, Massot, María Pilar et al. (2007). Resultados de la investigación: Publicidad y sexismo: la mirada crítica del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 235-257.
- Foucault, Michel (1977). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Lledó, Eulalia (coord.) (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22.a edición del DRAE*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Manassero, María Antonia y Vázquez, Ángel (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, 14 (4), 415-429.
- Mediavilla, Mercedes (2001). La actitud en la comunicación verbal: en femenino y en masculino. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (28), 52-62.
- Meana, Teresa (2002). *Porque las palabras no se lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet.
- Parlamento Europeo (2008). *Informe sobre el lenguaje no sexista en el Parlamento Europeo*. Aprobado por la decisión Grupo de Alto Nivel sobre Igualdad de Género y Diversidad.
- Parks, Janet R. y Robertson, Mary Ann (2005). Explaining Age and Gender Effects on Attitudes toward Sexist Language. *Journal of Language and Social Psychology*, 24 (4), 401-411.
- Rodríguez, Gloria (2003). *¿Qué es... el lenguaje sexista? Materiales didácticos para la coeducación*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Sanchez Apellániz, María José (2009). Lenguaje y comunicación no sexista "En" Román, Marisa (coord.). *Manual de Agentes de Igualdad*. (pp.255-268) Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Swim, Janet K., Mallett, Robyn y Stangor, Charles (2004). Understanding Subtle Sexism: Detection and Use of Sexist Language. *Sex Roles*, 51 (3-4), 117-228.
- Swim, Janet K., Mallett, Robyn, Russo-Devosa, Yvonne y Stangor, Charles (2005). Judgments of Sexism: A Comparison of the Subtlety of Sexism Measures and Sources of Variability in Judgments of Sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 406-411.

#### NOTA

1. En coherencia con el texto presentado, incluimos en las referencias los nombres de pila para visibilizar la aportación de autores y autoras.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad

**Rosario Mérida Serrano**  
*ed1meser@uco.es*

**Elena González Alfaya**  
*ed2goalm@uco.es*

**M<sup>a</sup> Ángeles Olivares García**  
*ed1olgam@uco.es*

Universidad de Córdoba

**RESUMEN.** La experiencia que presentamos en este artículo se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. A través de un proceso de investigación-acción, cuyo eje central es el desarrollo de Proyectos de Trabajo en el aula infantil, se ha logrado la creación de una red de colaboración entre tres instituciones: Universidad-Centro de Formación de Profesorado-Escuelas Infantiles. En este trabajo se describen los fundamentos teóricos que sustentan el proyecto y las fases del mismo centrándonos, finalmente, en los resultados y valoración que realizan los protagonistas respecto a la utilidad de la experiencia en la adquisición de competencias profesionales del alumnado universitario.

**PALABRAS CLAVE.** Enseñanza Universitaria, Formación Inicial del Profesorado, Proyectos de Trabajo, Innovación Educativa

## Acquisition of professional skills of students in early childhood education teaching through a network of collaboration school-university

**ABSTRACT.** The experience presented in this article is developed at the Faculty of Education at the University of Córdoba. Through an action-research process, whose backbone is the development of projects work in the infant classroom, the creation of a collaboration network among three institutions University-Center-School Teacher Training Centers has been eloped.

This paper describes the theoretical foundations that constitute the project base, the phases of the project itself, and finally, the results and evaluation carried out by the actors in

relation to the usefulness of such experience in the professional skills acquisition process of university students.

**KEYWORDS.** University Education, Initial Teacher Training, Work Projects, Educational Innovation

---

Fecha de recepción: 27/4/2011 · Fecha de aceptación: 9/9/2011

Dirección de contacto:

Rosario Mérida Serrano

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba

C/ San Alberto Magno, s/n 14071 Córdoba

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos parte de los resultados obtenidos en un proceso de investigación-acción que hemos desarrollado al poner en marcha una experiencia de innovación docente universitaria contextualizada en segundo curso de la titulación de Magisterio de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (el proyecto ha sido financiado a través de una convocatoria pública competitiva organizada por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Córdoba durante el curso académico 2009/2010).

La experiencia de innovación se centra en la creación de una Red de colaboración entre tres instituciones: la Universidad, el Centro de Formación Permanente del Profesorado y las Escuelas Infantiles. A partir del método de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT) hemos diseñado un proceso de aprendizaje colaborativo entre las Maestras de Infantil, las asesoras del Centro de Profesorado y el alumnado y profesorado universitario. La originalidad de este trabajo reside en la construcción de un saber pedagógico y una cultura profesional compartida entre las personas pertenecientes a las instituciones mencionadas. Los conceptos, ideas previas y quehacer educativo propio de cada institución se modifica, complementa y enriquece mediante un aprendizaje dialógico que no persigue la suma de perspectivas inconexas e individuales, sino la construcción de una secuencia formativa compartida.

## 2. TEORÍA-PRÁCTICA O PRÁCTICA-TEORÍA: DE LA SEPARACIÓN A LA INTERACCIÓN

La implantación del marco educativo que nos propone el Espacio Europeo de Educación Superior supone la incorporación del trabajo por competencias en la docencia universitaria. Trabajar por competencias implica, desde una concepción holística, garantizar aprendizajes globales y útiles para resolver eficazmente las demandas que nos plantean los escenarios educativos reales, es decir, se trata de replantearnos el viejo problema de la eficacia de la transferencia del conocimiento (DeSeco, 2003; Perrenoud, 2004; Jonnaert, Barrette, Boufrahi y Masciotra, 2005; Pérez Gómez, 2010; y Moral, Arrabal y González, 2010). Por tanto, como profesores de futuros docentes, cabría preguntarnos: ¿Cómo podemos favorecer la adquisición de un saber práctico en entornos universitarios caracterizados por ser eminentemente teóricos, academicistas y separados de la práctica profesional? Algunos autores nos muestran la bondad de los períodos prácticos en las escuelas como espacios formativos “bisagra” en los que se pueden reforzar las relaciones teoría-práctica para alcanzar el conocimiento práctico (Ferry, 1990; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Fernández Pérez, 1998; Schön, 1998; Anderson y Herr, 1999; Mérida, 2000; Noffke, 2008; y Liesa y Vived, 2010). Ellos explican que los saberes docentes están conformados por unos esquemas, reglas, hábitos, procedimientos, rutinas, costumbres e inercias que no son de carácter innato, es decir que no se activan sólo como respuesta a un factor de motivación y de vocación (Tardif, 2004) sino que, por el contrario, son adquiridos mediante la socialización docente (Juwon, 2009), es decir mediante la inmersión de las personas en contextos, instituciones y escenarios educativos donde van construyendo, en interacción con los demás, su identidad profesional (Blanco y Latorre, 2008).

Pero dicha socialización docente no sólo se adquiere en las instituciones universitarias, ni mediante los períodos de prácticas en las escuelas; por el contrario, como nos indican algunas investigaciones realizadas con alumnado en prácticas (Borko y Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Carter y Anders, 1996; y Carter y Doyle,

1995, 1996), las creencias de los docentes durante su formación inicial ponen de manifiesto que, en la base de sus actuaciones están esquemas de acción e interpretación implícitos, estables y resistentes al paso del tiempo que aparecen muy “impregnados” de afectos y son percibidos como certezas incuestionables que, en muy pocos casos, se relacionan con las teorías pedagógicas aprendidas durante la carrera. Por ello, no podemos presuponer que la formación teórica disciplinar incorporada en la Universidad pueda ser transferida directamente a los escenarios prácticos, puesto que estos esquemas perviven al “examen crítico” de la formación inicial y perduran mucho más allá de los primeros años de actividad docente (Peck, Galluci, Sloan y Lippincott, 2009).

Siendo conscientes de la brecha existente entre teoría y práctica, entre formación universitaria y actuación en las aulas infantiles, nos planteamos: ¿Cómo podríamos, desde la formación inicial docente, incidir en esas creencias y esquemas de acción implícitos y no cuestionados de los futuros maestros que sustentan sus posteriores actuaciones en los escenarios educativos? ¿Cómo podemos mejorar sus competencias no sólo para conocer teóricamente nuevas metodologías de la infancia, sino para aplicarlas, reflexionarlas y evaluarlas en contextos prácticos? La nueva narrativa de formación en competencias nos ofrece la posibilidad de integrar en nuestro modelo de enseñanza-aprendizaje el componente cognitivo (saber), el componente procedimental (saber hacer) y el componente actitudinal (saber ser). Siguiendo la lógica expuesta hasta el momento, y coincidiendo con las aportaciones de Pérez Gómez (2010: 51), “los programas que pretenden desarrollar el conocimiento práctico y las competencias profesionales de los docentes, han de establecer una rica interacción permanente de la práctica y la teoría (...), utilizando proyectos de investigación-acción cooperativa como la estrategia pedagógica privilegiada”.

Como consecuencia, en nuestra experiencia de innovación, apostamos por priorizar una estrecha relación de la teoría y la práctica, o de la práctica y la teoría, lo que implica enfatizar la importancia cuantitativa y cualitativa de los contextos y componentes prácticos del currículo, además de establecer estrechas relaciones entre la Universidad y los centros escolares infantiles que

faciliten la participación de los profesionales en todas las fases de formación de los futuros docentes, desde el diseño, la enseñanza y la evaluación (Jordán, 2009). Concretamente, con esta innovación hemos pretendido incrementar los aprendizajes derivados de su estancia en instituciones educativas para desarrollar una metodología de aprendizaje innovadora en Educación Infantil, como son los PT (Hernández, 1996), bajo la tutorización de referentes profesionales de reconocida y dilatada experiencia profesional.

Por lo tanto, la contribución más novedosa que aporta esta experiencia a nuestro campo de conocimiento reside en la colaboración estrecha y simétrica que se establece entre el profesorado universitario y las educadoras de Educación Infantil para consensuar la planificación, desarrollo y evaluación de esta experiencia de innovación. Dicha colaboración facilitará el incremento de la coherencia entre la formación teórica recibida en la Universidad y la experiencia práctica adquirida en los contextos profesionales. Nuestra hipótesis de partida es que los esquemas de acción que subyacen a las actuaciones profesionales de los futuros docentes estarán directamente vinculados, no sólo al conocimiento teórico de los PT, sino a una socialización pedagógica real tutorizada por maestras seleccionadas por poseer una larga trayectoria en la puesta en práctica de PT en las aulas infantiles. De este modo, la adquisición de competencias profesionales por parte de los estudiantes de Magisterio se incrementa a través del aprendizaje por modelado que experimentan junto a profesionales de excelencia.

### **3. TEJER REDES DE COLABORACIÓN ESCUELA-UNIVERSIDAD, UNA MANERA DE CREAR ALIANZAS ESTRATÉGICAS PARA EL APRENDIZAJE DOCENTE**

Siguiendo referentes internacionales de calidad como son los proyectos “National Schools Network” e “Innovative Links Between Schools and Universities” en Australia, el Proyecto IQEA en Inglaterra y el “Learning Consortium” en Canadá, hemos creado una red de colaboración entre las Escuelas Infantiles y la Universidad, con el fin de mejorar la formación inicial docente de los estudiantes de Magisterio,

así como la formación permanente de las maestras de Infantil, de las asesoras del Centro de Profesorado y del profesorado universitario implicado. Hemos establecido una relación de colaboración, la cual según señala Judyth Sachs (1997), requiere la adopción de decisiones conjuntas, tiempo, una negociación cuidadosa, confianza y una comunicación eficaz. Nos hemos situado, no como 'expertas' universitarias que tratan de enseñar a las maestras de infantil, sino como agentes que hemos suscrito un acuerdo de coaprendizaje en el que todas nos sentimos como sujetos y objetos de formación (Wagner, 1997), adoptando una posición igualitaria y actuando como colaboradoras para un fin común: reforzar el diálogo profesional.

Uno de los primeros pasos para concretar la creación de la red de colaboración ha sido la elección de un nexo de interés que responda a las necesidades e intereses de las tres instituciones implicadas: Centro de Formación Permanente del Profesorado, Escuelas Infantiles y Facultad de Educación. El eje aglutinante de nuestra colaboración es el método de PT, entendido, según las aportaciones de diversos autores (Chard, 1998; Katz y Chard, 2000; Hernández, 2002; Domínguez, 2003; Clark, 2006; Mérida, 2007; Pozuelos, 2007; Gómez *et al.*, 2010) como una alternativa didáctica inserta en un enfoque globalizador, que se fundamenta bajo una teoría epistemológica socioconstructivista y se centra en los procesos de investigación colaborativa.

Interesados en un mismo objeto de estudio, es decir los PT, las personas responsables de las tres instituciones mencionadas hemos ido creando una red de innovación docente, entendida como una comunidad de análisis y discusión de la práctica educativa que tiene como finalidad la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Fernández Enguita, 2008). Como indica este autor, en un mundo en el que las tecnologías de la información y la comunicación permiten un acceso más fácil y un uso más eficaz del conocimiento, las redes, estructuras flexibles y cambiantes, son la alternativa a la rigidez de las organizaciones jerárquicas y a la dispersión de las iniciativas individuales.

El trabajo de la red comienza con el diseño de la experiencia de innovación, continúa con su desarrollo y concluye con su evaluación. Las funciones que asumen las tres agencias de formación docente que intervienen, es decir la

Universidad, como responsable de la formación docente inicial, las Escuelas Infantiles, como responsables del desarrollo profesional y el Centro de Formación del Profesorado, como responsable de la formación continua o permanente contribuyen, de forma complementaria, a enriquecer e intensificar el conocimiento de la aplicación de los PT en las aulas infantiles. Desde la Universidad se selecciona este método como contenido de aprendizaje de la materia Didáctica General, ofreciendo al alumnado recursos materiales y bibliográficos para su comprensión teórica y conceptual. Por su parte, desde el Centro de Formación Permanente del Profesorado se pone en marcha una estrategia formativa sobre aplicación de los PT en las aulas infantiles. Son las maestras que realizan esta actividad formativa las que posteriormente, y de forma voluntaria, son seleccionadas para diseñar, en colaboración con el alumnado y profesorado universitario los PT que, finalmente, desarrollarán los estudiantes universitarios en las aulas infantiles con niños de 3 a 6 años. Concretando las funciones y colaboración que asumen las instituciones formativas que conforman la red podríamos explicitar que el profesorado universitario, junto con las asesoras de Infantil del Centro de Profesorado, seleccionan la documentación conceptual sobre PT, y elaboran material por escrito describiendo la secuencia de aprendizaje del PT, que servirá de guía tanto para las maestras de Educación Infantil como para el alumnado universitario. En definitiva, se va construyendo a lo largo del desarrollo de la innovación un lenguaje compartido, unos significados unívocos y una manera integrada de entender los PT que permite que haya continuidad entre el proceso formativo impartido en la Universidad y la aplicación práctica en los colegios. Por su parte, las asesoras de Educación Infantil asumen la labor de seleccionar a las maestras que participarán en esta experiencia entre aquellas que han realizado un curso de formación sobre PT, organizado por el CEP, en función de su grado de interés y motivación. Las maestras, por su parte, se encargan de tutorizar a los estudiantes de Magisterio en su intervención en los contextos prácticos y de colaborar, junto con el profesorado universitario y las asesoras, en la evaluación de la innovación, señalando sus debilidades, fortalezas y propuestas de mejora. Finalmente, el profesorado universitario se encarga de investigar los beneficios formativos derivados de la

experiencia y de difundir los resultados en la comunidad profesional y científica.

#### **4. LOS PROYECTOS DE TRABAJO COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN LAS AULAS INFANTILES**

El concepto de PT se vincula a una forma determinada de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su nombre ha sido asociado a autores como Kilpatrick, Decroly, Freinet, Dewey y Bruner, aunque no todas sus teorías coinciden con el sentido actual de los PT. Como indica Pozuelos (2007), nos hallamos en un terreno escurridizo y muy afectado por la polisemia. Para clarificar nuestra concepción sobre los PT y, coincidiendo con la propuesta que nos presenta Domínguez (2003), los identificamos como una propuesta de aprendizaje de carácter global, que parte de los intereses del alumnado y se apoya en sus hipótesis de trabajo, articulándose de forma flexible en torno a una temática determinada y permitiendo atender la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente.

Hoy en día, esta práctica educativa se fundamenta en los principios que proceden de la teoría constructivista (Coll *et al.*, 1999) y del enfoque globalizador del conocimiento escolar (Zabala, 1993; Torres, 1996), considerado este último como un proceso en el que las relaciones entre los contenidos de las distintas áreas de conocimiento, se hacen en función de las necesidades que surgen a la hora de resolver problemas para comprender y mejorar la realidad. Se plantea la necesidad de romper con la estructura rígida de las áreas y de ensayar estrategias y alternativas para afrontar el currículum desde una visión integrada (Aindrés *et al.*, 1996; Mollá y Torres, 2003).

Los PT se originan a partir de un hecho o una situación problemática que provoca interés, curiosidad o perplejidad en los alumnos y alumnas. Son ellos quienes eligen qué es lo que quieren saber y trabajar, lo que no implica que todo lo que suscita su interés deba aprovecharse para abordarlo en el aula. En definitiva, se opta por un tipo de investigación que, partiendo del conocimiento cotidiano y de la resolución de

problemas prácticos, trata de favorecer y propiciar que el alumnado aproxime sus concepciones iniciales a un saber más complejo, mejor organizado, que le permita ir construyendo esquemas teórico-prácticos de interpretación y acción en el mundo que le rodea (Cubero, 2010).

Según Dewey (2004), para que los PT sean verdaderamente educativos, han de satisfacer ciertas condiciones: (1) Que despierten gran interés en los niños y niñas; (2) Que incluyan situaciones de aprendizaje relevante que permitan desarrollar las capacidades infantiles; (3) Que resulten placenteros, divertidos y motivadores; y (4) Que inciten la curiosidad de los pequeños, ayudándoles a activar sus mecanismos de indagación y exploración, tanto a nivel personal, como de forma colectiva. Lo que se pretende, en suma, es implicar al profesorado, las familias, la comunidad y los sujetos infantiles en un proceso de aprendizaje múltiple, un proceso educativo en el que tiene una especial importancia la fascinación, la colaboración, el cuestionamiento, la exploración, el descubrimiento, la creatividad y la reflexión (Domínguez, 2002).

#### **5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN**

Esta innovación docente se ha desarrollado al amparo de un proyecto titulado “Redes de colaboración Escuela-Universidad a través de los Proyectos de Trabajo”, en segundo curso de Magisterio de Educación Infantil. La titulación mencionada se encuentra en Experiencia Piloto para la aplicación de los créditos ECTS (European Credit Transfer System) y, por tanto, ha puesto en marcha distintas iniciativas de cambio entre las que destacamos el diseño y elaboración de las Guías Docentes, la fijación de competencias profesionales y la implementación de actividades académicamente dirigidas. Es en este contexto en el que se desarrolla la experiencia que presentamos.

##### **5.1. Participantes**

Han intervenido dieciséis maestras de Educación Infantil pertenecientes a doce centros públicos y concertados de Córdoba capital y provincia, trescientos veinte niños y niñas de esta etapa, siete profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

(España), ochenta y cinco estudiantes de Magisterio y dos asesoras del CEP “Luisa Revuelta”. En total han participado cuatrocientas treinta personas.

## 5.2. Objetivos de la experiencia

- Construir redes de colaboración Escuela-Universidad que permitan incrementar la formación profesional docente de todos los implicados.
- Ofrecer al alumnado de Magisterio la oportunidad de colaborar con maestras innovadoras y comprometidas con la mejora de la práctica.
- Mejorar el conocimiento y aplicación de los PT como metodología de investigación en las aulas infantiles.
- Facilitar a las maestras de Infantil una interacción con alumnado y profesorado universitario que ayude a su desarrollo profesional.
- Intensificar los cauces de comunicación entre la formación inicial y continua en el ámbito de la innovación docente en Educación Infantil.
- Mejorar el conocimiento del profesorado universitario de las realidades y contextos escolares infantiles.

## 5.3. Fases del proceso

Las fases más significativas que hemos recorrido en esta experiencia, la cual se ha extendido desde marzo hasta mayo, son:

**5.3.1. Visita al aula universitaria de una de las maestras participantes,** la cual posee una trayectoria amplia de innovación trabajando con PT. El desarrollo del Seminario “*Los Proyectos de Trabajo, otra forma de vivir la escuela*”, junto con la lectura del libro de Domínguez (2003), supone el primer contacto del alumnado con este método de aprendizaje y, junto con los aprendizajes adquiridos en la asignatura de Didáctica General, les aporta un bagaje teórico suficiente para implicarse en la aplicación práctica de un PT.

**5.3.2. Reunión con las maestras de Infantil seleccionadas para participar en el proyecto, las asesoras, el profesorado universitario y el alumnado universitario.** La gestión académica del

aula universitaria se apoya en una estructura cooperativa de aprendizaje y se organiza mediante equipos de trabajo de tres o cuatro miembros como máximo. Cada uno de los equipos irá a un aula infantil y desarrollará un PT sobre una temática específica negociada con los niños y niñas y con la maestra de Infantil. Para ello, se realiza una adscripción al azar de cada uno de los grupos en los que se divide el alumnado de la asignatura de Didáctica General a una de las dieciséis maestras de Infantil que son seleccionadas, tras participar en un curso de formación permanente sobre esta temática. Cada grupo se reúne con la maestra asignada para intercambiar información sobre el contexto del centro, el tipo de alumnado, la dinámica de aula, el proceso formativo que están desarrollando, y como cometido prioritario se aborda la selección del tema sobre el que se desarrollará el PT.

Dadas las limitaciones temporales de esta innovación, y teniendo en cuenta la importancia crucial de la implicación de los niños y niñas de Infantil en la elección del tema de su PT, con carácter previo se le indica a las maestras seleccionadas en esta experiencia que realicen una serie de indagaciones, asambleas y recogida de información sobre las temáticas en las que pudiera estar interesado su alumnado. Simultáneamente, en el aula universitaria, también se le pide a cada grupo de estudiantes que piense diferentes propuestas de temas de PT para sugerírselos a las maestras. En esta sesión se produce un intercambio de las temáticas propuestas por ambos colectivos llegándose, de forma consensuada, a la elección de un contenido que será el eje central del proceso de investigación de cada PT. Las temáticas son muy diversas en las dieciséis aulas infantiles, abordando temas como: La Edad Media, Los dragones, El Sol, Los Volcanes, Las aves, El río Guadalquivir, El Circo...

**5.3.3. Primera sesión de trabajo en los centros infantiles.** El alumnado universitario, organizado en grupos, acude a desarrollar su proyecto correspondiente en las aulas de los niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los 4 y 6 años. La primera sesión se dedica a recoger las ideas iniciales e hipótesis provisionales que los niños poseen respecto al tema del PT seleccionado, las cuales son expresadas en la asamblea y mediante dibujos. En esta jornada también se solicita a las familias su contribución en el proceso de aprendizaje iniciado por sus hijos e hijas

mediante la aportación de diferentes fuentes documentales (noticias de Internet, revistas, libros, imágenes, objetos, materiales diversos) que puedan ampliar el conocimiento y la experiencia sobre la temática de cada proyecto. Igualmente, se solicita su colaboración si, por el ámbito profesional en el que se encuentran o por sus experiencias previas, tienen algo que aportar al tema de investigación del PT. Supone la concreción de la puesta en marcha de un proceso de aprendizaje que traspasa las paredes del aula y se apoya en el saber de los diferentes miembros de la comunidad. Esta solicitud de colaboración se materializa mediante el envío de una carta escrita por los niños y niñas iniciándose, de este modo, la primera fase del proyecto dedicada a la recopilación de documentación.

La transcripción de las asambleas, así como los dibujos recogidos constituyen las evidencias que son analizadas de forma colaborativa por cada uno de los grupos universitarios en las clases de Didáctica General. El análisis de las ideas previas expresadas por los niños y niñas de Infantil en la asamblea, y transcrita por los estudiantes universitarios, constituye el punto de partida sobre el que se diseñan las hipótesis provisionales que habrá que refutar o verificar en el proceso de indagación posterior.

Para ello, el aula universitaria se convierte en un taller de planificación y diseño de PT, a partir de la reflexión y análisis de los materiales aportados por los pequeños. Igualmente, tras cada sesión en los centros, se establece un diálogo en el que participan todos los estudiantes universitarios, y cada equipo va exponiendo sus experiencias y comentando las anotaciones recogidas en su diario de investigación. Durante la semana, que es el tiempo establecido entre una sesión y otra, el alumnado universitario y las maestras están en contacto vía telefónica o por e-mail, para ir perfilando las situaciones de aprendizaje diseñadas e incorporando las aportaciones de documentación y materiales que van suministrando las familias. Esta planificación es consensuada con la profesora de Didáctica General y recoge las actividades más relevantes que se desarrollarán en la siguiente sesión en los centros. Por su parte, en las aulas infantiles se continúan desarrollando actividades relacionadas con el PT y diseñadas de forma compartida entre las maestras y el alumnado. De este modo, no se interrumpe la secuencia de

aprendizaje iniciada con la presencia de los estudiantes de Magisterio.

**5.3.4. Segunda sesión de trabajo en los centros infantiles.** La segunda sesión se dedica a realizar diferentes actividades y experiencias que van dando respuesta a las preguntas e inquietudes que los niños y niñas manifestaron durante la primera sesión, así como a trabajar y analizar los materiales aportados por las familias. Es una sesión muy intensa donde se desarrolla la fase de producción de los PT.

La semana que transcurre entre la segunda y la tercera sesión se dedica en el aula universitaria, siguiendo el mismo procedimiento descrito anteriormente, a planificar la tercera y última sesión en los centros.

**5.3.5. Tercera sesión de trabajo en los centros infantiles.** Esta última sesión en las aulas infantiles se dedica a continuar desarrollando experiencias y actividades para dar respuesta a los interrogantes iniciales, además de realizar la evaluación del alumnado. Actividades como mapas mentales, dossier de documentación, exposición de materiales, realización de murales, fiestas, disfraces... sirven para conocer el nivel de conocimientos que han adquirido los pequeños, y para compartir los resultados obtenidos con las familias y con diferentes agentes de la comunidad educativa.

**5.3.6. La última sesión del proyecto se celebra en el CEP,** y asisten todas las maestras participantes, dos representantes del alumnado universitario, las dos asesoras de formación permanente implicadas y tres profesoras universitarias. Se organiza un grupo focal, en el que se analizan las limitaciones y fortalezas del proyecto. Además, se plantea la posibilidad de continuar con la experiencia en cursos venideros, mostrándose todos los colectivos de acuerdo con esta propuesta.

## **6. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN**

### **6.1. Diseño de investigación**

Debido a la extensión limitada de este trabajo mostramos sólo los resultados referidos a la autopercepción que tiene el alumnado

universitario y la percepción de las maestras de las Escuelas Infantiles respecto a la utilidad de la experiencia de innovación para incrementar los aprendizajes y competencias profesionales del alumnado universitario. Presentamos un estudio cuasi-experimental al no poder controlar todas las variables y trabajar con una muestra natural o intacta. Este enfoque de investigación propuesto por Campbell y Stanley (1996) nos permite resolver problemas de índole práctica propios de ámbitos aplicados, como es el caso que nos ocupa.

Se trata de un estudio descriptivo y de contraste de hipótesis, en el que se contrastan las medias de las percepciones expresadas por maestras y estudiantes universitarios, respecto a los distintos ítems que integran la escala referidos a la adquisición de competencias profesionales por parte de estos últimos. Complementamos estos datos con un análisis de contenido del material textual incluido en el apartado de observaciones que se incluye en la mencionada escala.

## 6.2. Hipótesis exploratorias

- ¿Qué utilidad le atribuye el alumnado universitario a la participación en la Red de Colaboración Escuela-Universidad para la adquisición de sus competencias profesionales?

- ¿Qué competencias consideran las maestras de infantil que adquieren los estudiantes universitarios al participar en la Red de Colaboración Escuela-Universidad?

- ¿Qué modificaciones se deben introducir para mejorar la Red de Colaboración Escuela-Universidad?

## 6.3. Instrumentos

Para analizar el nivel de adquisición de las competencias profesionales, se diseñan “ad hoc” dos Escalas Likert numéricas con cinco opciones de respuesta, en la que 1 significa nada; 2 poco; 3 normal, 4 bastante y 5 mucho.

Cada una de ellas está integrada por 18 ítems y un apartado abierto de observaciones que ofrece la posibilidad de incluir sugerencias de mejora sobre la experiencia. Ambas se dirigen a unos destinatarios diferentes: una al alumnado universitario y otra a las maestras de infantil. El

contenido de los ítems es el mismo, y solo cambia el estilo de redacción para ajustarse al colectivo al que se dirige. La Escala Likert cumplimentada por las maestras ha sido utilizada como informe de evaluación del alumnado en los centros. La escala respondida por los estudiantes de Magisterio ha servido como autoevaluación del alumnado, mostrando los aprendizajes que, desde su percepción, han alcanzado mediante su participación en la Red de Colaboración Escuela-Universidad.

La escala utilizada, como ya hemos señalado, es de elaboración propia y ha sido diseñada, realizando las pertinentes adaptaciones, sobre la base del R.D. 1393/2007, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se enumeran las competencias básicas de las titulaciones de Grado, y de la Orden ECI/3854/2007 en la que se señalan las competencias profesionales específicas establecidas para Magisterio de Educación Infantil.

La validación del cuestionario ha sido realizada a través del juicio de expertos en la materia de Didáctica General y la realización de un estudio piloto. En el proceso de depuración del cuestionario hemos prestado especial atención a los siguientes aspectos: evitar la ambigüedad y no interrogar sobre más de un tema en la misma pregunta.

El análisis de la consistencia interna, para contrastar la fiabilidad de la escala, se ha realizado a través del Alpha de Cronbach (0,79). Teniendo en cuenta la puntuación obtenida podemos afirmar que la escala evaluada arroja unos niveles de consistencia interna elevados, lo cual nos lleva a considerar como aceptable su índice de fiabilidad.

## 6.4. Análisis de datos

El estudio estadístico de los datos obtenidos se realiza a través de un análisis descriptivo mediante medidas de tendencia central y de dispersión de las variables. Éste nos servirá para conocer la valoración que los estudiantes y las maestras de Infantil hacen del grado de adquisición, por parte del alumnado, de las competencias profesionales incluidas en la escala. Hemos utilizado como prueba de contraste de hipótesis sobre igualdad de medias la prueba T para muestras relacionadas. Esta prueba nos ha

permitido conocer la diferencia en la valoración de la adquisición de competencias y verificar si existe diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de dominio percibido por los propios estudiantes y el percibido por sus maestras tutoras en los centros. Se ha considerado estadísticamente significativo un valor de  $p < 0,05$ .

La información ha sido procesada a través del paquete estadístico SPSS v.18 para Windows.

Para realizar el estudio cualitativo referido a las cuestiones abiertas que se incluyen en la Escala Likert, utilizamos la técnica de análisis de contenido, considerada como una técnica interpretativa empleada para analizar material narrativo mediante la identificación de unidades de análisis que nos ayuden a conocer su significado. Como indica Bardin (2002: 5) “la finalidad analítica primordial que resuelven las técnicas de análisis de contenido, es la

identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan el sentido a todo relato comunicativo”. Para ello, hemos establecido dos tipos de unidades de análisis, unas de carácter más amplio, denominadas dimensiones, en las que se identifican las temáticas genéricas expresadas por los participantes, y otras de carácter más micro, vinculadas a las primeras, en las que se concretan aspectos específicos y matices de cada dimensión.

## 6.5. Resultados

Presentamos una tabla de comparación de medias estadísticas que corresponden a la valoración de la percepción de adquisición de las distintas competencias, con las medias comparadas entre la autoevaluación de los estudiantes (color más claro) y la evaluación de estos realizadas por las maestras tutoras en los centros (color más oscuro).

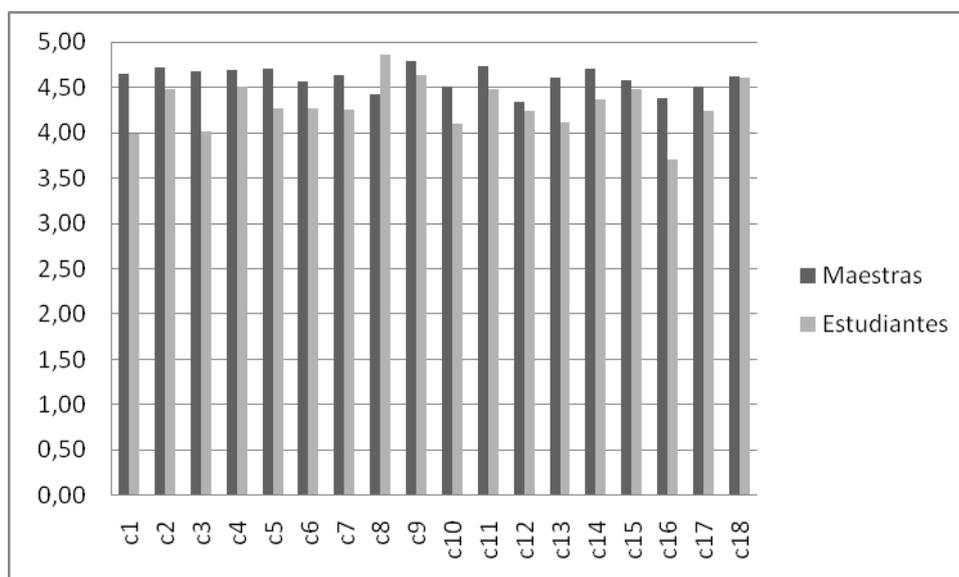


Gráfico 1. Medias estadísticas de la autoevaluación del alumnado y la valoración de las maestras del nivel de adquisición de las competencias profesionales de los estudiantes

- c1 Planificar correctamente las actividades
- c2 Colaborar con el resto de componentes del grupo
- c3 Recoger adecuadamente las ideas y propuestas de los niños y niñas
- c4 Plantear actividades creativas y motivadoras
- c5 Facilitar la participación del alumnado
- c6 Propiciar la exploración e investigación del alumnado
- c7 Ayudar a que el alumnado aprenda
- c8 Ajustarme a las capacidades infantiles
- c9 Aportar materiales y recursos educativos
- c10 Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado
- c11 Comunicarme correctamente con el alumnado
- c12 Responder con eficacia a situaciones imprevistas
- c13 Observar y evaluar adecuadamente a los niños y niñas
- c14 Facilitar un clima de convivencia adecuado
- c15 Tener iniciativa propia y realizar propuestas personales
- c16 Facilitar la participación de las familias
- c17 Conocer el método de Proyectos de Trabajo
- c18 En general, me ha ayudado a mejorar mis competencias profesionales como futuro maestro/a

Los datos nos muestran, en primer lugar, que tanto las maestras como el alumnado perciben un nivel elevado de dominio de las competencias objeto de análisis (con una media superior a 4 en la gran mayoría de los casos). Además, tanto el Gráfico 1 como la Tabla 1 nos permiten observar cómo, en general, la evaluación de alumnos y profesores es bastante coincidente, siendo en todos los ítems (menos en el c8) más alta la valoración media de la tutora que la del propio estudiante universitario.

Las competencias que son percibidas por los estudiantes como las que han adquirido en mayor medida son la c8 ( $\mu=4,87$ ), c9 ( $\mu=4,74$ ), c18 ( $\mu=4,60$ ), c4 ( $\mu=4,51$ ), c11, c15 y c2 con igual puntuación media ( $\mu=4,49$ ). Están referidas a la necesidad de adaptarse a las capacidades infantiles, aportar materiales y recursos educativos, comunicarse correctamente con los niños y niñas de infantil, tener iniciativas propias y realizar propuestas personales y colaborar con el resto de compañeros del grupo. Paradójicamente, el alumnado no obtiene, como cabría esperar, la puntuación más elevada en el ítem 17, referido al conocimiento de los PT.

Por otro lado, las competencias consideradas como menos adquiridas por los estudiantes son la c16 ( $\mu=4,87$ ), c1 ( $\mu=3,99$ ), c3 ( $\mu=4,01$ ), c10 ( $\mu=4,10$ ), y c13 ( $\mu=4,12$ ), las cuales se relacionan con la participación de las familias, la planificación de las actividades, la recogida de ideas y propuestas de los niños y niñas, el respeto

a los diferentes ritmos de aprendizaje y la observación y evaluación de los pequeños.

Respecto a las competencias que son percibidas por las maestras como más dominadas por parte de los estudiantes destacan la c9 ( $\mu=4,79$ ), c11 ( $\mu=4,74$ ), c2 ( $\mu=4,72$ ), c14 y c5 con igual puntuación ( $\mu=4,71$ ). Las maestras, coincidiendo con los estudiantes, consideran que éstos han aprendido a aportar materiales y recursos educativos y a comunicarse con los niños. Destacan también como aprendizajes relevantes el facilitar un clima de convivencia adecuado, y la participación de los niños.

Se percibe una elevada discrepancia con el alumnado en la valoración de los aprendizajes referidos a la planificación, a la recogida de ideas previas de los niños y niñas, al fomento de su participación y de la de sus familias y a su adecuada observación y evaluación. Como puede apreciarse en la Tabla 1, son mayoría estas competencias en las que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las puntuaciones otorgadas por las maestras y las propias del alumnado. También es claramente superior la valoración de la maestras en relación con la de los alumnos en la competencia de ayudar al alumnado a aprender, de propiciar que exploren e investiguen, de respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje, de comunicarse correctamente con ellos y de facilitarles un clima de convivencia adecuado.

Competencias Profesionales	Estadísticos de muestras relacionadas		Prueba de muestras relacionadas		
	Media Evaluación maestras	Media autoevaluación del alumnado	Diferencias relacionadas Media	T	Sig. (bilat.)
	<b>c1</b> Planificar correctamente las actividades	4,65	3,99	,66176	6,367
<b>c2</b> Colaborar con el resto de componentes del grupo	4,72	4,49	,23529	2,241	,028
<b>c3</b> Recoger adecuadamente las ideas y propuestas de los niños y niñas	4,68	4,01	,66176	6,794	,000
<b>c4</b> Plantear actividades creativas y motivadoras	4,69	4,51	,17647	1,841	,070
<b>c5</b> Facilitar la participación del alumnado	4,71	4,26	,44118	4,100	,000
<b>c6</b> Propiciar la exploración e investigación del alumnado	4,56	4,26	,29412	2,604	,011
<b>c7</b> Ayudar a que el alumnado aprenda	4,63	4,25	,38235	2,921	,005
<b>c8</b> Ajustarme a las capacidades infantiles	4,43	4,87	-,44118	-,735	,465
<b>c9</b> Aportar materiales y recursos educativos	4,79	4,63	,16176	1,840	,070
<b>c10</b> Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado	4,51	4,10	,41176	3,409	,001
<b>c11</b> Comunicarme correctamente con el alumnado	4,74	4,49	,25000	2,369	,021
<b>c12</b> Responder con eficacia a situaciones imprevistas	4,34	4,24	,10294	,910	,366
<b>c13</b> Observar y evaluar adecuadamente a los niños y niñas	4,60	4,12	,48529	4,587	,000
<b>c14</b> Facilitar un clima de convivencia adecuado	4,71	4,37	,33824	3,322	,001
<b>c15</b> Tener iniciativa propia y realizar propuestas personales	4,57	4,49	,08824	,948	,347
<b>c16</b> Facilitar la participación de las familias	4,38	3,71	,67647	4,592	,000
<b>c17</b> Conocer el método de Proyectos de Trabajo	4,51	4,24	,27941	1,801	,076
<b>c18</b> En general, me ha ayudado a mejorar mis competencias profesionales como futuro maestro/a	4,62	4,60	,01471	,134	,894

Tabla 1. Contraste de medias de la evaluación de las maestras y autoevaluación del alumnado en la adquisición de competencias profesionales

Las competencias que señalan las maestras que los universitarios dominan menos, aunque siempre consideradas en puntuaciones superiores a 4, son: la competencia c12 ( $\mu=4,34$ ), c16 ( $\mu=4,38$ ), c8 ( $\mu=4,43$ ), c17 y c10 con igual puntuación ( $\mu=4,51$ ). Incluyen aprendizajes referidos al ajuste a las capacidades infantiles, la respuesta eficaz a situaciones imprevistas, facilitar la participación de las familias y respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.

El ítem 18, que pregunta por la mejora global de aprendizajes para los futuros maestros, obtiene una puntuación elevada y muy similar entre las maestras y el alumnado universitario ( $\mu=4,62$  y  $\mu=4,60$  respectivamente)

El análisis del contenido de las respuestas abiertas emitidas en el apartado de observaciones de la escala ha sido categorizado y codificado, utilizando el acuerdo interjueces para fijar el sistema definitivo que presentamos en la Tabla 2.

Dimensiones	Categorías	Colectivo	Frecuencias
1. Reorganización del tiempo	1.1. Más sesiones	Alumnado universitario y maestras	57,7% (26)
	1.2. Sesiones continuadas		
2. Selección de centros y maestras	2.1. Tener experiencia con PT	Alumnado universitario	26,6% (11)
3. Respetar intereses de los niños	3.1. Elección del tema por los niños	Alumnado universitario	8,8% (4)
4. Diseño y desarrollo de los PT	4.1. Encuentro previo estudiantes y niños	Maestras	6,6% (3)
	4.2. Actividades por escrito		
5. Evaluación	5.1. Grupal	Maestras	4,5% (1)

Tabla 2: Categorización de las observaciones de las maestras y el alumnado universitario

En relación con las posibles modificaciones para incorporar en esta experiencia, tanto el alumnado como las maestras, han coincidido en señalar que ha de reorganizarse la distribución

temporal, tanto a nivel cuantitativo (más sesiones), como a nivel cualitativo (sesiones consecutivas y no alternas).

*“Creo que la actividad se debería realizar durante un mayor número de días, siendo estos consecutivos (A41)”.*

*“El tiempo es insuficiente y, sobre todo, debiera ser en días continuados y no alternos (M7)”.*

En las propuestas sugeridas por el alumnado participante también se manifiesta la necesidad de reflexionar sobre el perfil de las maestras que participan, las cuales han de poseer una trayectoria considerable en la aplicación de PT. Se han de revisar los criterios de selección, incluyendo además de la experiencia con PT, la concepción de este método que poseen las docentes, puesto que a veces nombramos con el mismo término realidades dispares. Un alumno lo expresa del siguiente modo:

*“Esta experiencia ha sido satisfactoria, pero considero que en el colegio al que hemos ido, no se trabaja mediante Proyectos de Trabajo tal y como nos lo han explicado a nosotras en clase. Pienso esto debido a que lo que hemos hecho ha sido reforzar la unidad didáctica que estaban trabajando en clase “Egipto” y ninguna de las ideas y dudas han surgido de los niños, porque el tema ya se les había explicado con anterioridad (A35)”.*

En algunos casos, y relacionada con la apreciación anterior, los estudiantes no han percibido una atención adecuada a las

motivaciones e intereses del alumnado para definir e iniciar los PT:

*“(…) creo que aún faltan cosas por mejorar ya que, más que un Proyecto de Trabajo, en muchas ocasiones he podido comprobar que se les obligaba a los niños a realizar una actividad en concreto. Un Proyecto de Trabajo surge de los niños, no de la iniciativa del profesor (A29)”.*

Se aprecian roles profesionales contradictorios, coexistiendo docentes que no tutorizan al alumnado universitario ni lo asesoran manteniéndose como meras observadoras, con

otras profesionales cuyas decisiones “fagocitan” las intervenciones de los universitarios. Retomamos las palabras de varias alumnas:

*“(…) que la participación de las maestras debería ser más activa y no dejar que nosotros propongamos todas las actividades, pues son ellas las que pasan más tiempo con ellos (los niños). Necesitamos más colaboración por parte de las maestras” (A28).*

*“Como propuesta, creo una ventaja para las alumnas que realicen el proyecto de trabajo que trabajaran solas con los alumnos ya que, en muchas ocasiones, la maestra contradecía nuestras propuestas y no nos dejaba innovar (A45)”.*

Finalmente, las sugerencias ofrecidas por las maestras participantes se orientan prioritariamente al proceso de planificación previo a la acción en el aula. Estiman necesario un acercamiento inicial, por parte del alumnado universitario, al centro escolar así como al grupo

de niños y niñas con los que llevarán a cabo su proyecto. Por otro lado, también plantean dedicar más tiempo a la tarea de coordinación en el diseño de las actividades que se desarrollarán en el aula.

## 7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Volviendo la mirada a las preguntas que nos servían para guiar nuestra exploración, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos afirmar que la utilidad que el alumnado universitario atribuye a la participación en la Red de Colaboración Escuela-Universidad para la adquisición de competencias profesionales es alta. La experiencia de innovación de la Red de Colaboración Escuela-Universidad genera, según la percepción del alumnado universitario y de las maestras tutoras de las aulas infantiles donde se aplican los PT, un nivel elevado de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales docentes establecidas para la etapa de infantil. En este sentido, se confirman las premisas teóricas de partida que defienden la necesidad de incrementar la conexión con los escenarios formativos prácticos durante la formación inicial de los futuros docentes para alcanzar un adecuado conocimiento práctico o experiencial docente (Noffke, 2008).

Los aprendizajes más intensos, en opinión de los estudiantes, se sitúan en las competencias vinculadas a las destrezas relacionales que han adquirido en su trato con los niños y que les han permitido ajustarse a sus capacidades, tratarlos y comunicarse adecuadamente con ellos, realizar aportaciones personales y colaborar con sus compañeros de grupo. Se confirma el carácter interactivo y relacional del hecho educativo que, como defiende Contreras (2010), es una actividad subjetiva determinada no sólo por lo que se sabe, sino por lo que se es, acercándonos desde esta concepción a la imbricación entre saber y experiencia trabajada por diversos autores como Diótima (2002) y Jedlowski (2008).

Por otra parte, el alumnado universitario valora como aprendizajes menos alcanzados los vinculados a la individualización o ajuste a las capacidades personales de los niños y la participación de las familias en el proceso de aprendizaje. Hemos de considerar que tanto el conocimiento de las capacidades psicológicas infantiles, como la atención a la diversidad y diferencia de saberes, intereses, motivaciones y necesidades en Educación Infantil requieren la puesta en marcha de acciones de intervención inclusivas que satisfagan simultáneamente situaciones muy diversas. El dominio de un conocimiento práctico que se ajuste y responda a demandas tan dispersas es uno de los retos

profesionales más complejos de esta etapa educativa. Sólo con la experiencia y las buenas prácticas se van conquistando, paulatinamente, unos esquemas de acción flexibles, permeables, improvisados y ajustados a la idiosincrasia de cada momento. Para incrementar la participación de las familias en el aula se necesitan unas relaciones más estables y continuadas en el tiempo. El alumnado universitario, en este sentido, más que desarrollar estrategias de implicación familiar, debido a las limitaciones temporales, se ha ajustado a las relaciones previamente establecidas por las docentes.

La segunda cuestión que nos planteamos es la valoración que hacen las maestras de las competencias profesionales adquiridas por los universitarios durante su estancia en las aulas infantiles desarrollando un PT. La primera cuestión que nos reflejan los datos es que, sorprendentemente, las maestras consideran que el alumnado universitario ha adquirido las competencias en mayor medida de lo que expresan los propios estudiantes. De este dato podemos inferir que la actitud crítica del alumnado respecto a su autoevaluación es sólida, mostrando un posicionamiento ético respecto a sus avances y limitaciones.

Las competencias que señalan las maestras como más dominadas por el alumnado tienen que ver con la dimensión técnica de la tarea docente relacionada con la creación y aporte de materiales y recursos por parte del alumnado universitario. Esta percepción es congruente con el enfoque tecnocrático de la tarea docente, que intensifica la importancia de las destrezas y habilidades que debe poseer un maestro en el desempeño de su profesión. No nos identificamos con este posicionamiento, al considerar que la “sustancia primera de la práctica docente (...) depende de una disposición personal, de una formación y una ‘cultura personal’” (Contreras, 2010: 65).

El último interrogante al que tratamos de dar respuesta es a las posibles modificaciones que debieran ser incorporadas a esta experiencia de innovación para mejorarla. En este sentido, y considerando las aportaciones realizadas por los participantes en esta experiencia, debemos sortear las dificultades impuestas por la rigidez de los horarios y normas de las instituciones que intervenimos en esta red, las cuales afectan tanto al horario lectivo del alumnado universitario como a la disponibilidad de los centros infantiles.

Haremos un esfuerzo por diseñar conjuntamente un horario viable que facilite la continuidad de la secuencia de aprendizaje y de desarrollo de los PT.

En relación con la planificación del proyecto de innovación, la clarificación del rol de las maestras y del alumnado universitario en las aulas infantiles es uno de los cometidos que hay que seguir trabajando para mejorar la experiencia, al igual que el diseño de las actividades que se van a desarrollar en cada sesión, las cuales deberán ser registradas por escrito y compartidas con las maestras antes de su aplicación en el aula para tener la posibilidad de modificar los desajustes detectados.

Por último, hemos de replantearnos los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar para valorar la experiencia, reflexionando sobre la sugerencia de alguna docente en relación al carácter individual o grupal de las escalas utilizadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G. L. y Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28 (5), 12-21.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Blanco, F.J. y Latorre Medina, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- Borko, H. y Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. En D. Berlinier y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational Psychology* (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. En D. Berlinier y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational Psychology* (pp. 709-725). New York: MacMillan.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1996). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carter, K. y Anders, D. (1996). Program pedagogy. En F. B. Murria (Dir.), *The teacher educator's handbook –Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 557-592). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carter, K. y Doyle, W. (1995). Preconceptions in learning to teach. *Educational Forum*, 59 (2), 186-195.
- Carter, K. y Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. En J. Sikula, T. J. Buttery y E. Guyton (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.120-142). New York: MacMillan.
- Chard, S. (1998). *The project approach: Managing successful projects*. New York: Scholastic.
- Clark, A. (2006). Changing classroom practice to include the project approach. *Early Childhood Research & Practice*, 8 (2). Extraído el 12 de enero de 2011, de <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Reinventar la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 61-81.
- Cubero, R. (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa, *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 161-169.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.
- Diótima (2002). *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Domínguez, G. (2002). *Vivir la escuela. Desde una práctica reflexiva*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Domínguez, G. (2003). *Los proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Fernández Enguita, M. (2008). ¿Qué hay de nuevo bajo el sol? De las organizaciones y los grupos a las redes. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 12-19.
- Fernández Pérez, M. (1998). Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados. *V Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas*. Madrid, 10-13 de noviembre, 99-128.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gómez, E., Mérida, R. y González, E. (2010). Working Projects: A community learning experience between the school and the university, *International Technology, Education and Development Conference*. Valencia: INTED2010, 002557-002563.
- Hernández, F. (1996). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapas de navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Jedlowski, P. (2008). *Il Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S. y Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 667-696.
- Jordán Sierra, J. A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.
- Jurow, S. (2009). Cultivating Self in the Context of Transformative Professional Development, *Journal of Teacher Education*, 60, 277-290.
- Katz, L. y Chard, S. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Stamford, CT: Ablex Publishing.
- Liesa Orús, M. y Vived Conte, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 201-228.
- Mérida, R. (2000). La construcción del saber docente, una cuestión compleja. *Tavira, Revista de Ciencias de la Educación*, 17, 39-55.
- Mérida, R. (2007). Hacia la convergencia europea: Los proyectos de Trabajo en la docencia universitaria, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 13, 825-852. Extraído el 22 de noviembre de 2010, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?164>.
- Mollá, J.A. y Torres, M. (2003). ¿Qué queremos aprender? *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 20-23.
- Moral, A., Arrabal, J.M. y González, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria "Mediterráneo" de Córdoba. *Revista ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 165-200.
- Noffke, S. E. (2008). Research Relevancy or Research for Change? *Educational Researcher*, 73 (7), 429-431.
- OECD (2003). Definition and Selection of Competencias (DeSeco): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Downloaded from: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/dese-co/dese-co\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/dese-co/dese-co_strategy_paper_final.pdf)
- Peck, C. A., Gallucci, C., Sloan T. y Lippincott, A. (2009). Organizational learning and program renewal in teacher education: A sociocultural theory of learning, innovation and change, *Educational Research Review*, 4 (1), 16-25.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Reinventar la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó: Barcelona.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): MCEP. Cooperación Educativa.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience, *Journal of Education for Teaching*, 23 (3), 263-275.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. (1996). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. *Kikirikí, Cooperación Educativa*, 39, 39-45.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research. A framework for reconsidering researcher-practitioner co-operation", *Educational Researcher*, 26 (7), 13-22.
- Zabala, A. (1993). Los ámbitos de intervención en la Educación Infantil y el enfoque globalizador. *Aula de Innovación*, 11, 15-18.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Actitudes hacia la coeducación en Andalucía ¿es el profesorado de Educación Física diferente?

**Joaquín Piedra de la Cuadra**  
*jpiedra@us.es*

**Rafael García Pérez**  
*rafaelgarcia@us.es*

**M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo Catalán**  
*rebollo@us.es*

**Francis Jean Ries**  
*fries@us.es*

Universidad de Sevilla

**RESUMEN.** Las investigaciones de género en Educación destacan la figura del docente como un agente primordial para el cambio de la cultura escolar de género. En este trabajo buscamos comparar las actitudes hacia la igualdad de género del profesorado general frente al profesorado de Educación Física (EF). Para ello, el estudio sigue una metodología cuantitativa tipo encuesta en la que participan 1.469 docentes de Andalucía. Los resultados destacan que nuestro grupo de docentes de EF muestra una actitud adaptativa hacia el cambio, mientras que el resto del profesorado tiene un posicionamiento coeducativo. Concluimos que el profesorado de EF necesita una formación de género para sensibilizar y actualizar los conocimientos, especialmente en los varones.

**PALABRAS CLAVE.** Género, Actitudes, Profesorado, Educación Física

## Attitudes towards coeducation in Andalucía. Are Physical Education teachers different?

**ABSTRACT.** The investigations on gender in education show that the teacher is a key agent for the change in regards to the gender culture in schools. In this study, we compare the attitudes of teachers in general versus Physical Education (PE) teachers' attitudes towards gender equality. The 1.469 participants in this study were teachers from Andalusia. The results show that our PE teachers group has an adaptative attitude towards change, while the rest of the teachers lean towards coeducation. PE teachers, and especially male teachers, need gender education in order to acquire sensitivity and to bring their knowledge up to date.

**KEY WORDS.** Gender, Attitudes, Teachers, Physical Education

Fecha de recepción: 14/2/2011 · Fecha de aceptación: 21/6/2011  
Dirección de contacto:  
Joaquín Piedra de la Cuadra  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla  
C/Pirotecnia s/n 41013 Sevilla

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de la Educación Física en la escuela debe ser ayudar a ubicar al individuo en la sociedad, en una cultura corporal en la que la escuela debe proporcionar al alumnado los medios adecuados para acceder a ella y conseguir los beneficios que de ella se pueden obtener. Por todo ello se necesita revisar la Educación Física de manera que se añadan nuevos enfoques al tradicional de desarrollo de las destrezas (Vázquez, 2001).

El cuerpo y las experiencias de movimiento constituyen la herramienta principal de trabajo en las clases de Educación Física. Por ello, se trata de una materia escolar en la que los estereotipos, roles y creencias de género que se asignan al cuerpo en la sociedad actual influyen, se reproducen y se manifiestan en la cotidianidad de las aulas y la práctica docente. El profesorado, en tanto en cuanto agente implicado en la educación del alumnado, tiene la responsabilidad de actuar, en este caso, en la educación por la igualdad, desaprendiendo incluso lo que ellos y ellas aprendieron, con el objetivo de confrontar sus propias creencias y prejuicios con su actuación como docentes (Talbot, 1993).

Este trabajo sobre las actitudes del profesorado de Educación Física se enmarca dentro de la teoría *Doing Gender* (West y Zimmerman, 1987). Éstos argumentan que no se puede entender el género ni como un conjunto de rasgos ni como una variable o atributo de la persona, sino que nace producto de interacciones sociales, encaminadas a la producción del orden social de género. Como afirman Crawford y Chaffin (1997), el género no existe en el individuo sino en las interacciones entre las personas, es por ello que este *Doing Gender* se entiende, por un lado como tarea individual de cada persona y por otro como un constructo social (West y Zimmerman, 1987).

Según Crawford (1997; 2006) aunque inicialmente el feminismo definió el género como

una parte socializada del *self* y de la identidad (rasgos de personalidad, roles, etc.), en la actualidad la comprensión del género es más amplia, siendo preciso analizar el género como un sistema social que funciona en tres niveles: sociocultural, relacional y personal.

En el plano sociocultural, esta perspectiva sostiene que el género se manifiesta y reproduce a través de los modelos sociales de relación entre hombres y mujeres que están inscritos en las tradiciones y costumbres culturales.

En el plano relacional, esta perspectiva entiende el género un proceso dinámico de representación de lo que significa ser hombre o mujer. Dentro de este nivel podemos analizar los roles de género que se promueven en las aulas.

Por último, en el plano personal, hombres y mujeres llegan a aceptar las distinciones de género como parte de sí mismas, adscribiéndose a rasgos, conductas y roles que son la norma para personas de su sexo dentro de su cultura. En este nivel, el género se expresa como un aspecto de la identidad personal (expectativas, intereses, fantasías, deseos, etc.).

Los avances que se han producido en las últimas décadas en el reconocimiento del género como construcción social han permitido afirmar la importancia de la sociedad y la cultura, y no de las diferencias biológicas, desarrollando una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en la Educación Física (Scraton, 1992). La revisión de los últimos estudios realizados sobre género y Educación Física (Cheypator-Thomson, You y Hardin, 2000; Davis, 2003), muestran una gran variedad de temáticas de investigación que podemos agrupar en tres bloques principales, siguiendo la organización que realizan Flintoff y Scraton (2006): Currículum, Alumnado y Profesorado. No obstante, diversas fuentes (Branham, 2003; Clarke, 1998; 2006a; 2006b; Gorely, Holroyd y Kirk, 2003) nos motivan a establecer un cuarto apartado, específico pero transversal a los anteriores, acerca de las identidades diversas en la Educación Física.

Dentro de las investigaciones sobre género y profesorado de Educación Física, encontramos estudios que analizan la formación del profesorado (Benn, 2002; Fernández-García y

Piedra, 2010; Flintoff, Fitzgerald y Scraton, 2008; Rich, 2001), el papel del profesorado como perpetuadores o agentes de cambio (Dowling, 2006; Webb y Macdonald, 2007a, 2007b; Wright, 2002) y la forma de trabajar con chicos y con chicas (Evans, Penney y Davies, 1996; Shimon, 2005; Vázquez, Fernández-García y Ferro, 2000).

Si bien, como hemos podido observar, existe gran cantidad de investigaciones que analizan desde el punto de vista del género las actuaciones y creencias del profesorado de Educación Física, y pese a ser esta área una de las más prolíficas y propensas al desarrollo de actividades coeducativas, son pocos los estudios focalizados en analizar el posicionamiento de este profesorado en el proceso de construir una cultura de género en la escuela. La laguna de conocimiento observada a este respecto, nos lleva en este trabajo a plantearnos como objetivo el comparar las predisposiciones del profesorado de Educación Física hacia la coeducación con las actitudes del resto de docentes.

## 2. MÉTODO

Se trata de una investigación con un enfoque cuantitativo, aplicando para ello un estudio tipo *survey*, mediante escalas de tipo Likert.

El estudio se lleva a cabo durante el curso 2008/2009 en Andalucía, participando un total de 1.469 docentes. De todos ellos, 386 son del área de Educación Física con edades comprendidas entre los 18 y los 58 años. La muestra se obtiene mediante muestreo incidental por lo que este estudio no tiene por objetivo extrapolar los resultados al conjunto de docentes de Andalucía, sino que más bien busca describir la realidad del grupo de docentes seleccionados.

En el estudio participan, dentro del profesorado de Educación Física, docentes en formación universitaria y profesorado de Educación Física en activo. De este último, el 80,8% imparte clase en escuelas públicas y el 19,2% lo hace en escuelas privadas-concertadas. Del mismo modo, este profesorado imparte clases en los distintos niveles educativos: Primaria, Secundaria y Bachillerato.

		Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato
Educación Física	n		221	144	11
	edad		26,8	27,4	43,8
	D.T.		8,442	8,303	8,139
General	n	179	368	365	103
	edad	38,9	43,1	44,7	44,7
	D.T.	9,772	10,522	10,763	8,455

Tabla 1. Características de la muestra

El instrumento validado por Piedra, García-Pérez, Rebollo y Vega (2008) y utilizado en la investigación es la Escala SDG/t (*School Doing Gender/teachers*). Es una escala tipo Likert compuesta por 30 ítems que se desglosan en tres subescalas: sociocultural, relacional y personal, cada una compuesta a su vez por 10 ítems. La respuesta oscila entre 1 (“completamente en desacuerdo”) y 5 (“completamente de acuerdo”).

La subescala sociocultural incluye contenidos referidos a las políticas de igualdad y la organización escolar (políticas de género). La escala relacional incluye cuestiones referidas a la propia práctica docente, expectativas y relaciones de género (roles de género). Por último, la escala personal contempla creencias y valores respecto al género (estereotipos de género).

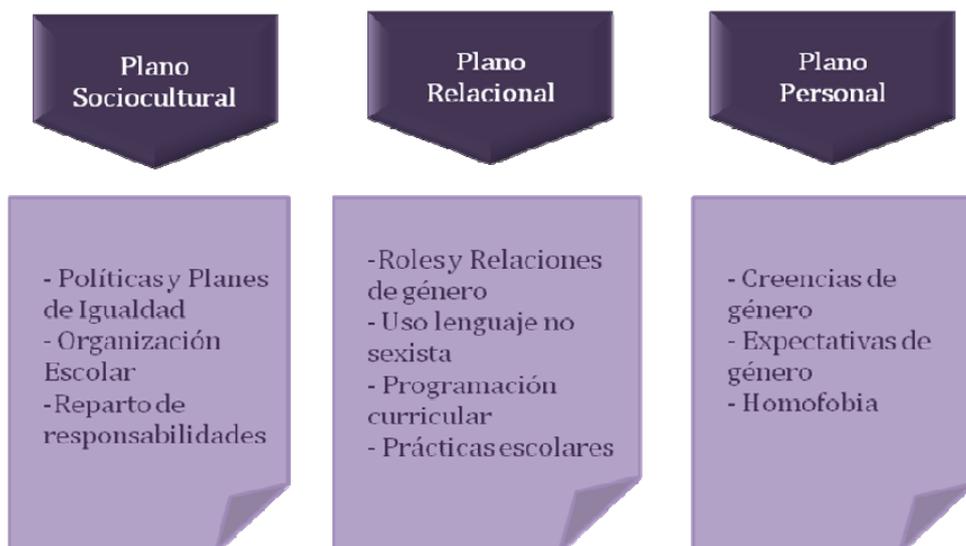


Figura 1. Dimensiones e indicadores del estudio

El análisis de fiabilidad de la escala muestra que ésta alcanza una alta fiabilidad de medida (.920). Del mismo modo, la validez del instrumento se verifica al obtenerse una saturación de componentes para cada uno de los ítems por encima de .350.

El procedimiento seguido para la obtención de la muestra ha sido: anónima y voluntaria. La encuesta se administra de manera online a través de la plataforma [www.teonxxi.es](http://www.teonxxi.es) dentro del Plan de Igualdad en los centros educativos aprobado en 2006, en el primer cuatrimestre del curso 2008/2009.

En el caso del profesorado de Educación Física en formación, la muestra se obtiene a través de la Facultad de Ciencias de la Educación

de Sevilla. La recogida de estos cuestionarios se ha desarrollado durante el segundo cuatrimestre del curso 2008/2009.

Una vez obtenida la muestra realizamos la prueba de contraste de hipótesis Kolmogorov-Smirnov (KS) para distribuciones normales. Los resultados de la misma señalan que la muestra no sigue una distribución normal ( $<.05$ ), por lo que las pruebas que se aplicarán serán de corte no paramétrico.

Para el estudio estadístico de los datos obtenidos se emplea el paquete estadístico SPSS 17, versión para Windows. Se realizan estudios descriptivos y de frecuencias, así como pruebas de comparación de medias en busca de posibles diferencias.

		Sociocultural	Relacional	Personal	Escala Global
	Nº Ítems	10	10	10	30
<b>Puntuaciones</b>	Valores Escala	10-50	10-50	10-50	30-150
<b>Empíricas</b>	Mediana	42	38.5	42	122
	Bloqueador	≤ 89	≤ 89	≤ 89	≤ 89
<b>Puntos de Corte</b>	Adaptativo	30-39	30-39	30-39	90-119
	Coeducativo	≥ 40	≥ 40	≥ 40	≥ 120

Tabla 2. Criterios de interpretación de los datos

Para el análisis de los resultados se han planteado diferentes puntos de corte de las puntuaciones obtenidas en la escala. De dichos puntos se obtienen tres tipos de profesorado clasificados en función de su posicionamiento ante la construcción de una cultura de género en la escuela: bloqueador, adaptativo y coeducativo.

### 3. RESULTADOS

Las puntuaciones obtenidas por el profesorado de Educación Física ofrecen como

resultado, una media de 118,68 (*D.T.* = 16,861). Esta puntuación lo posiciona como un colectivo con una actitud eminentemente adaptativa, siguiendo los puntos de corte propuestos por Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011).

Sin embargo, como se puede apreciar en la Tabla 3, el grupo de profesorado más representativo en ambas muestras es el de posicionamiento coeducativo.

	Educación Física	General
	$\bar{X} = 118,68$	$\bar{X} = 122,86$
Bloqueador	3,9%	4,4%
Adaptativo	42,5%	30,6%
Coeducativo	53,6%	65%

Tabla 3. Distribución del profesorado de E.F. y general según su actitud

En ambos grupos existe un pequeño reducto de docentes (3,9% y 4,4%) que se oponen de una manera explícita a que haya un cambio en la cultura escolar con respecto al género. Sin embargo, también son de resaltar las diferencias porcentuales que se aprecian entre los dos grupos en el profesorado adaptativo y coeducativo.

Siguiendo el objetivo planteado para el estudio analizamos de la misma manera el comportamiento de las actitudes de un grupo de docentes en Andalucía. Los resultados obtenidos ofrecen una media de 122,86 (*D.T.* = 19,507). Este dato coloca a este grupo de docentes de Andalucía con un posicionamiento eminentemente coeducativo.

Vistas dichas diferencias entre ambos grupos de docentes (General y Educación Física), se confirman con la prueba Mann-Whitney (M-

W) demostrándose la existencia de diferencias significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre el profesorado general y el de Educación Física.

Al analizar los resultados a la luz de la variable nivel educativo en que se imparte la docencia, observamos en la Tabla 4 las puntuaciones medias obtenidas por medio de la escala por el profesorado tanto general como de Educación Física. Los resultados muestran que, a pesar de que en todos los niveles se obtienen puntuaciones que ubican al profesorado con una actitud coeducativa hacia la igualdad, el profesorado de Infantil alcanza puntuaciones superiores al resto de compañeros. Sin embargo, dentro del profesorado de Educación Física destacamos la puntuación del profesorado que imparte docencia en Secundaria donde las puntuaciones obtenidas lo posicionan como un profesorado eminentemente adaptativo.

		Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Prueba K-W
General	$\bar{X}$	127,03	121,39	122,28	121,92	,000
	D.T.	18,441	18,957	20,043	20,534	
Educación Física	$\bar{X}$		120,52	110,29	126,16	,005
	D.T.		21,170	28,638	15,812	

Tabla 4. Puntuaciones obtenidas según el nivel educativo

Para verificar las posibles diferencias entre los distintos grupos efectuamos el test de contraste pertinente. Mediante la prueba de Kruskal-Wallis se aprecian diferencias significativas ( $p \leq 0,05$ ) en ambos colectivos de docentes según el nivel educativo. Complementariamente se realiza la prueba de Scheffé, obteniéndose que las diferencias significativas se hallan entre el profesorado de Infantil y el de Primaria en el caso de los docentes del grupo general, y entre el profesorado de Secundaria y los otros dos grupos en el caso de los docentes del grupo de Educación Física.

Una vez comparadas las actitudes del profesorado del área de Educación Física con el resto de docentes, analizamos dentro del colectivo de docentes de Educación Física, los diferentes posicionamientos hacia la igualdad de las profesoras y de los profesores de esta área. En la Tabla 5 se puede observar que, entre las profesoras de Educación Física, el grupo con mayor presencia es el de actitudes coeducativas, mientras que en el caso de los profesores es el de actitudes adaptativas.

	Hombre	Mujer
	$\bar{X} = 114,56$	$\bar{X} = 124,62$
Bloqueador	4,4%	2,7%
Adaptativo	51,2%	22,7%
Coeducativo	44,4%	74,5%

Tabla 5. Distribución de las actitudes del profesorado de E.F. según sexo

Estas evidentes diferencias entre ambos grupos se corroboran mediante la realización de la prueba M-W, obteniéndose diferencias significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre el profesorado de ambos sexos.

#### 4. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio era el comparar las predisposiciones del profesorado

seleccionado de Educación Física hacia la coeducación con las actitudes del resto de docentes de la muestra. Para ello, previamente, hemos analizado los resultados obtenidos por el colectivo de docentes de Educación Física, que muestran actitudes adaptativas frente a la problemática de las desigualdades. Además, coincidiendo con los resultados de Fintoff (1993), sigue existiendo un pequeño reducto de docentes hostiles a los cambios a favor de una escuela más igualitaria. Como establece Shimon (2005), la

educación coeducativa sigue siendo un reto para muchos docentes de Educación Física.

Por el contrario, los resultados sobre las actitudes del profesorado general hacia la construcción de una cultura de género muestran que este grupo se posiciona mayoritariamente como un profesorado coeducativo. Estos datos vienen a coincidir con los resultados obtenidos por Rebollo et al. (2011) con profesorado de la provincia de Sevilla. Ambos estudios vienen a ratificar la buena predisposición para la colaboración del profesorado en Andalucía en el proceso de construcción de una cultura de género en la escuela.

Las pruebas estadísticas realizadas para la comparación entre el grupo general de docentes de Andalucía y el colectivo seleccionado de docentes de Educación Física muestran diferencias significativas a favor de los primeros. Dentro de la muestra observada, el profesorado de Educación Física presenta un posicionamiento menos coeducativo que el resto de docentes. Estos resultados nos llevan a concluir en la necesidad de seguir mejorando la formación que en materia de género recibe el profesorado de Educación Física. En este sentido, los estudios de Fernández-García y Piedra (2010) y Wright (1999), certifican los beneficios de un formación de género entre el profesorado.

Sin embargo, creemos que siguen siendo necesarios estudios que profundicen en los efectos de programas de formación del profesorado de Educación Física en activo o en formación en materia de género. La necesidad del profesorado de ir más allá de ser simples transmisores de conocimientos, nos lleva a buscar la adquisición de competencias de emprendizaje de género. Todo ello exige rediseñar nuevas estrategias de formación en aras de una formación crítica, con iniciativa personal y que tenga en cuenta las emociones a las que el género está inevitablemente unido (Dowling, 2008). El profesorado como agente de cambio, ha de jugar un papel muy importante en la construcción de una cultura de género en la escuela (Flintoff, 1993) y por lo tanto, ha de estar preparado para ello.

Las diferencias encontradas en las puntuaciones según el nivel educativo de los docentes desvelan a la Educación Física en Secundaria como una etapa de especial dificultad

para la coeducación, ya que es en ella donde comienzan a generarse los cambios físicos, psíquicos y sociales propios de la adolescencia. Dichos cambios pueden facilitar el desarrollo de estereotipos sexistas (Lasaga y Rodríguez-Fernández, 2006) si el profesorado no es capaz de promocionar una actividad física abierta a chicos y chicas. Es por tanto en esta etapa donde el profesorado de Educación Física tendría que estar más sensibilizado e implicado en desarrollar una cultura escolar más equitativa y que motivara a las chicas especialmente. Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestro estudio van en la dirección contraria. El profesorado de Educación Física en Secundaria es el que muestra posicionamientos más adaptativos y menos coeducativos que sus colegas de otras etapas.

Se observan también, ya específicamente dentro del área de Educación Física, discrepancias entre las actitudes de los profesores y las actitudes de las profesoras a favor de las segundas. La importancia de este hallazgo radica en que se demuestra que el trabajo de sensibilización y formación de la sociedad en general y del profesorado en particular ha surtido efecto principalmente en las mujeres, mientras que entre los hombres dicha sensibilización ha sido menos eficaz. Podemos hablar por lo tanto de una “brecha de género” entre las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la igualdad. La forma en la que se trabaje de aquí en adelante la sensibilización del profesorado permitirá que dicha brecha disminuya o, sin embargo, se mantenga.

## 5. CONCLUSIONES

En primer lugar, el profesorado de Educación Física muestra puntuaciones que lo catalogan como un profesorado con actitudes adaptativas hacia la igualdad frente al profesorado general que alcanza puntuaciones que lo ubican como un profesorado coeducativo.

A pesar de los cambios que la sociedad española ha experimentado en los últimos años con respecto a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, aún perduran actitudes sexistas y bloqueadoras del cambio entre el profesorado de todas las áreas.

En Educación Física, la etapa Secundaria se vislumbra como un periodo complicado, no solo

para el alumnado que experimenta múltiples y rápidos cambios en su cuerpo y en su mente, sino también para el profesorado que no se encuentra preparado aún para afrontar con plenas garantías la promoción de la igualdad de género en sus clases.

Las profesoras de Educación Física están más sensibilizadas y muestran una actitud coeducativa frente al profesorado masculino de esta área que manifiesta un posicionamiento adaptativo. Las mujeres, al vivir en primera persona la discriminación tienen más presente la cultura patriarcal todavía existente en la sociedad española. Por este motivo, las medidas desarrolladas para la promoción de la igualdad en la escuela parecen haber tenido un mayor éxito entre las mujeres. Las futuras propuestas deben redoblar esfuerzos en cubrir estas necesidades, planteando propuestas más adaptadas a la realidad de ambos géneros. Por un lado, programas de sensibilización fundamentalmente para el profesorado masculino, y, por otro, desarrollo de competencias de emprendizaje de género fundamentalmente para el profesorado femenino.

## BIBLIOGRAFÍA

- Benn, T. (2002). Muslim women in teacher training: issues of gender, 'race' and religion. En D. Penney (Ed), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 57-79). London: Routledge.
- Branham, P. (2003). Boys, masculinities and physical education. *Sport, Education and Society*, 8 (1), 57-71.
- Cheypator-Thomson, J. R., You, J. y Hardin, B. (2000). Issues and Perspectives on Gender in Physical Education. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 9 (2), 99-121.
- Clarke, G. (1998). Queering the Pitch and coming out to play: lesbians in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 3 (2), 145-160.
- Clarke, G. (2006a). There's nothing queer about difference. Challenging heterosexism and homophobia in physical education. En S. Hayes y G. Stidder (Eds.), *Equity and inclusion in physical education and sport* (pp. 91-104). London: Routledge.
- Clarke, G. (2006b). Sexuality and physical education. En D. Kirk, D. MacDonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 723-739). London: SAGE.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En P. Caplan, M. Crawford, J. S. Hyde y J. Richardson (Eds.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.
- Davis, K. (2003). Teaching for gender equity in physical education: a review of the literature. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 12 (2), 55-82.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (3), 247-263.
- Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: the emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13 (3), 247-266.
- Evans, J. Penney, D. y Davies, B. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations. *Sport, Education and Society*, 1 (2), 165-183.
- Fernández-García, E. y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5 (15), 151-158.
- Flintoff, A. (1993). Gender, physical education and initial teacher education. En J. Evans (Ed.), *Equality, Education and Physical Education* (pp.184-204). London: Falmer Press.
- Flintoff, A. y Scraton, S. (2006). Gender and Physical Education. En D. Kirk, D. MacDonald y M. O'Sullivan (eds.), *The handbook of Physical Education* (pp.767-783). London: SAGE.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H. y Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (2), 73-85.
- Gorely, T., Holroyd, R. y Kirk, D. (2003). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (4), 429-448.
- Lasaga, M.J. y Rodríguez-Fernández, C. (2006). *La coeducación en la Educación Física y el Deporte Escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Piedra, J., García-Pérez, R., Rebollo, M.A. y Vega, L. (2008). *Diagnóstico de Actitudes del Profesorado para la Coeducación: Escala "School Doing Gender/teachers"* (SDG/t).

- Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Valencia.
- Rebollo, M.A., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rich, E. (2001). Gender positioning in teacher education in England: new rhetoric, old realities. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), 131-155.
- Scruton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education*. Buckingham: Open University Press.
- Shimon, J. (2005). Red Alert: gender equity issues in secondary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76 (7), 6-10.
- Talbot, M. (1993). A gendered physical education: equality and sexism. En J. Evans (Ed.), *Equity, Education and Physical Education* (pp. 74-89). London: Falmer.
- Vázquez, B., Fernández-García, E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género. Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y el profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B. (2001). Los valores corporales y la educación física: hacia una reconceptualización de la Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 7-17.
- Webb, L.A. y MacDonald, D. (2007a). Techniques of power in physical education and the underrepresentation of women in leadership. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 279-297.
- Webb, L.A. y MacDonald, D. (2007b). Dualing with gender: teachers' work, careers and Leadership in physical education. *Gender and Education*, 19 (4), 491-512.
- West, C. y Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125-151.
- Wright, J. (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 5 (3), 181-197.
- Wright, J. (2002). Physical education teacher education: sites of progress or resistance. En D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 190-207). London: Routledge.

ARTÍCULO ORIGINAL

## Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales

Lidón Moliner Miravet\*  
*mmoliner@edu.uji.es*

Marta Flores Coll\*\*  
*Marta.Flores@uab.cat*

David Duran Gisbert\*\*  
*david.duran@uab.cat*

\*Universitat Jaume I

\*\*Universitat Autònoma de Barcelona

**RESUMEN.** Este artículo presenta una investigación sobre el programa *Bikoteka Irakurtzen*, basado en la tutoría entre iguales. Su objetivo es la mejora de la comprensión lectora a través de la creación de parejas y la asignación de los roles de tutores y tutorados en el alumnado. La investigación opta por el uso de un enfoque ecológico, combinando un diseño cuasi-experimental sin grupo de control con el análisis de contenido de entrevistas y grupos de discusión del estudiantado y del profesorado. Los resultados muestran mejoras en comprensión y autoimagen lectora que pueden ser explicadas a través de los datos obtenidos de forma cualitativa.

**PALABRAS CLAVE.** Tutoría entre Iguales, Aprendizaje Cooperativo, Competencia Lectora, Autoimagen Lectora

### Effects on improving language skills and reading self-image through a peer tutoring program

**ABSTRACT.** This article presents a study on the effects of the Basque-language the *Bikoteka Irakurtzen* programme, based on peer tutorials, which aims to improve reading comprehension by getting students into pairs and assigning them the roles of tutors and tutees. The study adopts an ecological approach by combining a quasi-experimental design without a control group and a content analysis of the interviews and discussion groups conducted with the students and teachers. The results show gains in reading comprehension and self-image which are explained by qualitative data.

**KEYWORDS.** Peer Tutoring, Cooperative Learning, Linguistic Competence, Self-Image as a Reader

---

Fecha de recepción: 8/2/2011 · Fecha de aceptación: 7/6/2011  
Dirección de contacto:  
Lidón Moliner Miravet  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Jaume I  
Avda. de Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castelló de la Plana

## 1. INTRODUCCIÓN

Las escuelas inclusivas han reorganizado sus aulas teniendo en cuenta una serie de cambios metodológicos, estratégicos y organizativos necesarios para poder atender a todo el alumnado y para hacer más efectivo el aprendizaje. Estas aulas se gestionan de forma que sea posible una educación en la diversidad, donde se desarrollan propuestas didácticas que estimulan y fomentan la participación de todo el alumnado (Arnáiz, 2004). De este modo se crean contextos educativos que, lejos de considerar la diversidad como un problema, ven las diferencias como oportunidades de aprendizaje y a los iguales como recursos que permiten el enriquecimiento de las aulas. Cuando hablamos de iguales, hacemos referencia a personas que comparten un estatus o unas características similares, en este caso alumnos (Topping y Ehly, 1998). En la escuela inclusiva, los iguales aprenden unos de otros en formatos interactivos estructurados, alrededor de contenidos curriculares que comportan cooperación (Villa, Thousand y Nevin, 2010). Por razones obvias, en este marco educativo se torna esencial el aprendizaje cooperativo: convierte la heterogeneidad en un elemento positivo, potencia las habilidades psicosociales y de interacción, y utiliza el potencial de los iguales, en este caso los propios alumnos y alumnas, como motor para el aprendizaje (Duran y Monereo, 2005).

Pero más allá del respaldo que le conceden los autores más relevantes del movimiento para la educación inclusiva (Ainscow, 1999; Stainback y Stainback, 1999; Echeita, 2006), los beneficios más comunes que se citan en la literatura son: el aprendizaje de competencias académicas, el fomento de actitudes positivas hacia el aprendizaje, el profesorado y la escuela, el desarrollo de una imagen más positiva de sí mismo o el establecimiento de un clima de confianza y enriquecimiento mutuo entre tutor y tutorado (Topping, 1988; Goodland y Hirst, 1990; y Gordon, 2005).

La difusión de buenas prácticas es un mecanismo esencial que permite dar a conocer a la comunidad educativa iniciativas que muestran cómo estas formas de organizar y gestionar el trabajo en las aulas son posibles. En este estudio presentamos una experiencia de aprendizaje entre iguales que se centra en la competencia lectora en euskera, materializada en el programa *Bikoteka Irakurtzen*. El programa se basa en la tutoría entre iguales, método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica, derivada de la adopción del rol de tutor y de tutorado respectivamente, con un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesorado (Duran y Vidal, 2004). Las prácticas de tutoría entre iguales distinguen dos tipos de tutoría, en función de la edad de sus participantes, reflejados ambos en la experiencia que aquí desarrollamos: la *cross-age tutoring*, donde el tutor es el alumnado de mayor edad; y la *same-age tutoring*, en la cual la dinámica se realiza con alumnado perteneciente a la misma edad (o curso). Concretamente, dentro de este último tipo aparecen dos modalidades diferenciadas, la fija, donde no existe un intercambio de roles, y la recíproca, donde el tutor y el tutorado podrán alternar los dos papeles a lo largo de las sesiones.

Revisados los conceptos clave y las modalidades de la tutoría entre iguales, pasamos a la descripción de *Bikoteka Irakurtzen*. Este programa se implantó durante el curso académico 2009-10 y surgió a partir de la impartición de diversos talleres de formación sobre el programa *Llegim en parella* (Leemos en pareja) (Duran y otros, 2011) y a partir de las demandas de los centros de asesoramiento del profesorado que solicitaron formación específica sobre aprendizaje cooperativo. Esta situación propició que se creara la primera red que trabajaba las competencias lingüísticas a través de la tutoría entre iguales y que contaba con un total de 11 centros tanto de titularidad pública como concertada. Nueve de ellos pertenecían a Educación Primaria y participaron 568 alumnos y 27 maestros (1º, 2º, 3º, 4º y 6º), y los restantes a Secundaria que contaron con un total de 96 alumnos y 6 profesores (1º y 3º de la ESO).

*Bikoteka Irakurtzen* tiene como objetivo prioritario mejorar la competencia lectora en euskera a través de actividades de lectura en voz alta y comprensión lectora, en parejas de alumnos

(Duran y otros, 2009). A partir de las propuestas de Topping (2001) y Gordon (2005), algunos de los elementos clave que configuran el programa son: la creación de las parejas, la formación inicial, las actividades y la evaluación. En primer lugar, el profesorado constituye las parejas siguiendo unos criterios básicos. En la *cross-age tutoring* se recomienda que la diferencia entre ambos roles no sea demasiado grande (máximo dos cursos) para potenciar el aprendizaje tanto de tutores como de tutorados. Con la *same-age tutoring*, si se opta por la modalidad fija, se seguirá el apunte anterior con una distancia de competencias constante en el conjunto de parejas, y en el caso de la recíproca el nivel de competencias ha de ser similar. Todas estas indicaciones permiten ajustes a las características y contextos concretos.

En segundo lugar, la formación de las dos figuras que participan en el programa es clave: docentes y alumnado. El profesorado adquiere las nociones básicas sobre la tutoría entre iguales y los materiales que componen el programa mediante una formación semipresencial (Duran y Flores, 2008) con tres sesiones presenciales. Cuenta con el soporte de un aula virtual en la que se ofrecen las indicaciones para el seguimiento óptimo del programa, se plantean las dudas surgidas de la puesta en marcha y se comparte la elaboración de materiales. Un factor de éxito que puede prevenir posibles desventajas de la tutoría es la formación del alumnado (Greenwood, Carta y Kamps, 1990). Para ello, a partir de tres sesiones, tutores y tutorados conocen las bases del aprendizaje entre iguales, consensuan los roles que se van a desarrollar, aprenden la secuencia de actividades y las técnicas para manejar durante las sesiones y se familiarizan con los materiales de apoyo.

El tercero de los elementos son las actividades básicas. Las sesiones se organizan a partir de tareas que se apoyan en hojas de actividades, muy estructuradas al principio, con el fin que ambos miembros de las parejas sepan en todo momento qué deben hacer. Progresivamente se va transfiriendo el control al alumnado, con la posibilidad de que vayan ajustando las sesiones a su ritmo y dando la oportunidad a los tutores a que sean ellos mismos los que elaboren las hojas de trabajo para los tutorados. Las actividades giran sobre la lectura y la comprensión de textos variados del entorno del alumnado. En la fase de lectura, el alumnado empieza activando los

conocimientos previos sobre el texto, después pasa a la lectura en voz alta, con diferentes estadios: primero la lectura del tutor que sirve de modelo de pronunciación y entonación, en segundo lugar la lectura conjunta o en eco (tutor y tutorado leen el texto en voz alta, y el tutor marca la velocidad, la pronunciación y la entonación), finalizando con la lectura del tutorado utilizando la técnica PPP (Pausa, Pista, Ponderación) (Whendall y Colmar, 1990). Una vez leído el texto por ambos miembros de la pareja, se realizan las actividades de comprensión, donde se responde a cuestiones relacionadas con la lectura. En ellas se incluyen preguntas literales, inferenciales y profundas sobre el significado del texto. Finalmente, de forma quincenal, las parejas valoran su progreso acordando y consensuando aquello que se ha de mejorar y anotando también los logros obtenidos mediante una pauta de evaluación.

Bien es sabido que la lectura es uno de los pilares básicos que conforman el currículum escolar y contribuye de forma decisiva en la autonomía de las personas. En este estudio queremos indagar sobre dos variables que están directamente implicadas en este proceso: la competencia y la autoimagen lectora.

En el proyecto PISA (PISA/OCDE, 2009) se define la competencia lectora como la capacidad de comprender y utilizar los textos escritos y de reflexionar e implicarse personalmente en los mismos con la finalidad de lograr los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. Tomando en consideración algunas de las estrategias básicas necesarias para que el alumnado comprenda los textos (activar y aportar sus conocimientos previos, guiar la atención sobre las informaciones esenciales o elaborar inferencias como interpretaciones, hipótesis y conclusiones) (Solé, 1992), los materiales del programa *Bikoteka Irakurtzen* han sido creados bajo estas perspectivas. Los efectos de la tutoría entre iguales en el desarrollo de estas competencias lingüísticas han sido revisados en nuestro contexto (Duran y Monereo, 2008) y a nivel internacional. Neddenriep, Skinner, Wallace y McCallum (2009) encuentran diferencias significativas a favor del grupo que lleva a cabo la tutoría entre iguales en dos variables, la fluidez y la comprensión lectora. Son muchas las investigaciones desarrolladas por Topping que respaldan mejoras significativas en la

competencia lectora cuando se trabaja a partir de dos estructuras: pensar en pareja (*paired thinking*) y leer en pareja (*paired reading*) (Topping, 2003; Topping y Bryce, 2004). Las investigaciones con alumnos con más necesidades de ayuda (como Sutherland y Zinder, 2007) también reportan mejoras en la lectura.

Por su parte, la otra variable objeto de estudio, el autoconcepto académico, es entendido como la representación que el alumnado construye de sí mismo como aprendiz, con habilidades y limitaciones para afrontar el aprendizaje en el contexto escolar (Duran y Moreneo, 2008). Esta variable parece tener una influencia decisiva en la manera en que el alumnado se acerca al aprendizaje y a su propio rendimiento, al ser entendida como un autoconcepto académico básico (Marsh, 1990). Su importancia es enorme puesto que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que la persona posee de sí mismo, y en particular, de su propia competencia académica (Esnaola, Goñi, Madariaga, 2008). El aprendizaje cooperativo, y por ende la tutoría entre iguales, podría funcionar como un programa indirecto de mejora del autoconcepto, tal como sugieren Miller y Morgan (2006).

El reto es aprender a compartir la capacidad mediadora (la capacidad de enseñar), con nuestros alumnos ofreciéndoles oportunidades de enseñar a sus compañeros, organizados de tal forma que ellos también aprendan –aprendan enseñando– (Duran, 2009) y convertir así las diferencias individuales de nuestros alumnos en verdaderas oportunidades de aprendizaje.

### 1.1 Objetivo de la investigación

La investigación analiza los datos del programa *Bikoteka Irakurtzen* basado en la tutoría entre iguales, de carácter recíproco y fijo, entre alumnado tanto de primaria como de Secundaria de diferentes centros situados en Euskadi. Las preguntas de investigación que guían el estudio son:

-¿Qué efectos tiene la tutoría entre iguales en la competencia lectora del alumnado?

-¿Qué efectos tiene la tutoría entre iguales en la autoimagen lectora del alumnado?

Se recogerán datos pretest y postest de comprensión y autoimagen lectora y se analizarán según el tipo de tutoría (recíproca y fija), y en este último según el rol desempeñado (tutor y tutorado). Se esperan hallar diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de forma general para todo el alumnado, para todas las modalidades de tutoría y para ambos roles, experimentando mejoras en estas variables una vez desarrollado el programa; dichas diferencias se interpretarán a través de un análisis cualitativo de los datos provenientes de la percepción de los participantes para identificar elementos explicativos.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

El estudio contó con una muestra de 340 alumnos, 165 mujeres y 175 hombres. Del total de participantes, el 82,4% pertenecía a Educación Primaria y el resto a Secundaria. Los centros de Educación Primaria que participaron en el programa fueron: Karmengo Ama, Gainzuri, Talaia, Aitxuri, Toki-Alai y Cristóbal Gamón; y de Educación Secundaria: Langaiz y Urretxu. Respecto a las modalidades de tutoría, de los 8 centros, 4 adoptaron la fija (una de ellas con alumnado de diferentes niveles, 4º y 6º de Primaria) y 4 la recíproca. Respecto al profesorado tomaron parte 16 docentes, uno por aula que llevaron a la práctica todo el programa: formación inicial del alumnado, gestión de las sesiones de tutoría y evaluación del alumnado. En la Tabla 1 presentamos un resumen de los datos más relevantes del alumnado participante:

Centro	Curso	Tipo de tutoría	Alumnado participantes		
			Tutores	Tutorados	Total
1	3º de Primaria	Fija	14	14	28
2	3º Primaria	Fija	15	16	31
3	4º y 6º de Primaria	Fija	13	13	26
4	1º ESO	Fija	9	9	18
5	2º Primaria	Recíproca			49
6	3º y 4º de Primaria	Recíproca			125
7	6º de Primaria	Recíproca			21
8	3º de ESO	Recíproca			42

Tabla 1. Participantes en el programa *Bikoteka Irakurtzen*

## 2.2. Diseño

La investigación que presentamos sigue las recomendaciones de multiplicidad metodológica recomendada para el estudio del aprendizaje entre iguales (Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner y Paas, 2010), utilizando el enfoque cuasi-experimental para detectar si se producen cambios en las variables objeto de estudio; complementado con el enfoque cualitativo de análisis de las percepciones del alumnado y el profesorado respecto al programa, para dar cuenta de esos cambios.

Se ha utilizado un enfoque ecológico, trabajando en un entorno real de aula. El diseño cuasi experimental es de tipo pretest postest en el que no se ha utilizado grupo control, debido al carácter ecológico comentado. Las intervenciones en forma de innovaciones educativas en centros escolares dificultan y plantean problemas éticos, al uso de grupos de control. Además, la segunda generación de estudios sobre aprendizaje cooperativo (Fernández y Melero, 1995) sostiene que, mostrado el efecto de esta metodología en relación a otras (con estudios comparativos entre grupos), conviene ahora centrarse en los datos del proceso que pueden ayudar a explicar éstos, sobre los que se sabe ya que el aprendizaje cooperativo influye.

Las variables dependientes corresponden a la competencia lectora y a la autoimagen lectora. Los centros, una vez realizada la formación inicial pertinente, fueron los que decidieron y optaron por la modalidad de tutoría, fija o recíproca.

La información extraída a través de esta metodología cuantitativa se enriquecerá con el

análisis cualitativo de las percepciones y las aportaciones que alumnado y docentes realizan sobre el programa, con el fin de explicar dichos cambios.

## 2.3. Procedimiento

Respecto al procedimiento del programa, el profesorado, las familias y el alumnado fue formado en la tutoría entre iguales. Las parejas se conformaron de acuerdo a los criterios referentes a las competencias académicas comentadas con anterioridad, en la recíproca éstas debían ser similares y en la fija con una distancia homogénea entre las distintas parejas. En la formación inicial se explicó al alumnado que actuaría de tutor y/o tutorado y que aprendería enseñando al tutorado a mejorar en la lectura y también aprendería gracias a las ayudas que recibiría de los compañeros. Los tutores debían preparar las hojas de actividades previamente en sus hogares, y en las sesiones de clase guiar y orientar a su pareja detectando los errores y empleando la técnica PPP (Pausa, Pista, Ponderación). La estructura de actividades de las hojas del programa siempre era la misma: antes de leer, lectura, comprensión lectora y actividades complementarias. El profesorado confeccionó dicho material, ofreciendo en las últimas sesiones la posibilidad a los tutores de diseñar hojas para sus compañeros, con su supervisión. Los centros trabajaron entre 20 y 22 sesiones distribuidas en dos sesiones de 30 minutos semanales durante un periodo de tres meses, en el curso 2009-10.

## 2.4. Instrumentos y análisis

Los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos del estudio se describen a continuación:

-Prueba sobre evaluación de la comprensión lectora ACL. Se aplicó la prueba de Català, Comes y Renom (2001) que plantea preguntas de comprensión sobre textos de diferentes géneros a partir de 24 y 36 ítems dependiendo del nivel del alumnado, con una fiabilidad KR-20 de 0,83.

-Prueba de Autoimagen lectora elaborada a partir de la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994). A través de 8 a 16 preguntas de tres y cinco opciones (dependiendo del nivel educativo) se recoge la visión que el estudiantado posee sobre su imagen como lector (Ejemplos de ítems: *¿Me gusta leer?*, *¿Qué es lo que más me cuesta leer?*, *¿Me siento satisfecho/a mientras leo?*).

Con el fin de complementar la información obtenida a través de estas pruebas se realizaron grupos de discusión con el alumnado y entrevistas semiestructuradas con el profesorado al finalizar la experiencia. A través de estos dos procedimientos pretendíamos obtener información de primera mano de los implicados en el programa. Todos ellos fueron registrados en una grabadora digital y fueron transcritos al finalizar los mismos con el fin de recoger fielmente sus aportaciones. Los informantes que participaron en los grupos de discusión fueron un total de 35 alumnos pertenecientes a 3º, 4º y 6º de Primaria y a 1º de Educación Secundaria. La duración de los mismos fue de aproximadamente 30 minutos y se indagó sobre una serie de aspectos clave cómo: mejoras experimentadas, ventajas de la lectura en pareja, proceso de detección de errores, o nivel de satisfacción. Para evitar posibles interrupciones, los grupos de discusión se desarrollaron en diversas aulas de los propios centros donde, en esos momentos, no se estaba impartiendo docencia. Las sillas se acomodaron formando un círculo y la mecánica que se siguió fue la siguiente: la entrevistadora presentó los objetivos que se pretendían con la dinámica, seguidamente el alumnado verbalizó en voz alta sus nombres, y a continuación se lanzaron las preguntas con objeto de que los informantes fueran respondiendo. Su carácter no directivo permitió que los participantes trataran la temática en un ambiente distendido y debatieran y conocieran puntos de vista diferentes a los suyos posibilitando la reflexión sobre sus propias percepciones.

Por su parte, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el profesorado. Este tipo de

entrevistas pueden definirse como una conversación con una finalidad, donde previamente se han planificado el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones, y están organizadas mediante la formulación y la respuesta a una serie de preguntas buscando descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como las creencias, pensamientos o los valores (Buendía, 1998). Éstas se llevaron a cabo con una muestra representativa de los docentes participantes. Se recogieron las opiniones de dos parejas de docentes de cada uno de los centros de los alumnos seleccionados. El criterio de elección fue que representaran, por una parte, a todos los niveles educativos participantes, la tipología de los centros, y por otra, las modalidades de tutoría desarrolladas: fija y recíproca. El guión que se utilizó para evaluar sus percepciones sobre el programa versó sobre las mismas cuestiones recogidas en los grupos de discusión con el alumnado. Acordamos el encuentro previamente y acudimos a los centros en el horario en el que el profesorado estaba disponible. Las entrevistas se llevaron a cabo en sus propias aulas y tuvieron una duración aproximada de una hora.

Para el procesamiento y análisis de la información recogida a través de los diferentes instrumentos se empleó el programa SPSS 18.0. Se realizó un análisis de contenido de la información en los grupos de discusión y en las entrevistas utilizando el MaxQda como herramienta de ayuda a la estructuración de datos y la categorización de los mismos.

### 3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados más destacados de esta investigación, según las variables objeto de estudio y combinando la información cuantitativa con la cualitativa.

#### 3.1 Comprensión lectora

Con la finalidad de analizar el impacto del programa *Bikoteka Irakurtzen* se efectuó un contraste de medias. En la Tabla 2 se presentan las medias, la desviación típica y el nivel de significación general de la comprensión lectora para todos los centros y modalidades.

	Test	Re-test	Significación
Comprensión lectora	51.22 (20.63)	58.97 (21.11)	.000

Tabla 2. Media, desviación típica y nivel de significación ACL

Los resultados indican que la comprensión lectora aumentó significativamente para todo el alumnado participante en el programa ( $t=-7.411$ ,  $gl=332$ ,  $p=.000$ ). Por tanto, podemos concluir que se producen mejoras en dicha variable una vez realizada la tutoría entre iguales.

Según el profesorado entrevistado, los alumnos, tanto si eran tutores como tutorados, mejoraron su nivel de comprensión después de realizar las sesiones del programa, ya que éste les ayudó a profundizar en el conocimiento de los textos y de los recursos textuales utilizados habitualmente que favorecen la comprensión. Así, el profesorado comenta que los alumnos aprendieron *“La distinción de textos en cuanto a su tipología y ámbito de uso, algunos géneros textuales, algo de sus características formales (estructura), el papel de los títulos, la importancia de los conocimientos previos a la hora de comprender los textos, contextualizar el vocabulario (sinonimia textual), algunos fenómenos semánticos basados en el lenguaje figurado o la connotación; algunos aspectos sobre la puntuación y la cohesión en los textos”* (M1). Otro profesor señala: *“Aprendieron a leer con algo más de atención las preguntas y los textos, la importancia del uso de un conector u otro, la importancia de realizar las pausas de la lectura en el momento adecuado, la existencia de preguntas “trampa”; que hay que prepararse más allá de las apariencias, si se quiere ayudar de verdad al tutorado; que hay que pedir ayuda si se necesita, pero no antes: antes hay que intentarlo; que hay que ofrecer ayuda, pero tampoco antes: el tutorado tiene que intentarlo; que hay que hacerse entender y, por tanto, utilizar la lengua con propiedad, esforzarse en hablar bien, de forma clara y exacta; que hay que tener paciencia”* (M2).

Por su parte, el alumnado mostró consciencia de las mejoras que experimentaron en la lectura. Opinaron que ahora entonaban y pronunciaban de forma adecuada, y poseían una velocidad lectora más fluida. Así, dicen: *“Sí, hemos mejorado a entonar, a pararnos en los puntos, a ir un poco más rápido, a hacerlo más rápido, a no tardar tanto y así, eso mucho”*(A4). Ello fue refrendado por el profesorado entrevistado. Por ejemplo: *“Mejoraron la pronunciación y entonación al leer”* (M2).

La propia dinámica de las sesiones propició esta situación. Por ejemplo, cuando el tutor realizaba la primera lectura consideraban que era un modelo y referente de lectura que entonaba y pronunciaba correctamente. Además, si existía alguna palabra difícil, como ya la habían oído de antemano, no les costaba tanto volver a repetirla: *“(…) y después ya no leía tan lento, leía un poco más rápido porque al principio se lo había leído en la cabeza y entonces ya sabía leerlo más o menos”* (A2).

Si llevamos a cabo un análisis cuantitativo más detallado de los datos, observamos cómo centrándonos en el alumnado que ha realizado, por una parte la tutoría fija, y por otra la recíproca (Tabla 3), encontramos diferencias estadísticamente significativas para esta misma variable entre el pretest y el postest en ambas modalidades ( $t=-5.787$ ,  $gl=97$ ,  $p=.000$ ;  $t=-4.951$ ,  $gl=234$ ;  $p=.000$ ) respectivamente. A partir de estos resultados, podemos pensar que las mejoras que aparecen en la competencia lectora en el alumnado se producen con independencia del tipo de tutoría.

	Test	Re-test	Significación
Fija	48.92 (25.30)	62.09 (23.39)	.000
Recíproca	52.18 (18.31)	57.66 (20.00)	.000

Tabla 3. Media, desviación típica y nivel de significación ACL según tipo de tutoría

Indagando en la tutoría recíproca, cuando pedimos al alumnado que recordara cuando desarrollaba el papel de tutorado, apuntaron que las preguntas de comprensión lectora les resultaban, en ocasiones, algo complejas de resolver, pero que gracias a las ayudas recibidas por los tutores las completaban de forma exitosa. Para poder dar con la solución sus compañeros les ofrecían pistas. Algunos de los ejemplos que aportaron sobre las mismas fueron: señalar el párrafo, formular algún ejemplo, u ofrecer un listado de posibles alternativas de respuestas para que eligieran de entre ellas la correcta, animándoles a seguir intentándolo. La actuación del tutor, en ese papel de ayuda andamiada, es explicada así: *“Pues diciéndole por donde está ese párrafo y así por donde está esa respuesta y más o menos diciéndole que tampoco era tan difícil y que tiene que intentarlo hasta que lo encuentre”* (A6).

Asimismo, los profesores también detectan ese papel mediador de los tutores, brindando ayuda pedagógica a través de la guía y el ofrecimiento de pistas a sus compañeros tutorados: *“El tutor siempre tiene que recordar que ayudar no es dar las respuestas, que a veces el propio tutorado le exige, sino sugerir, ofrecer las pistas para hacerlo”* (M3); o bien: *“Los tutores se han dado cuenta de que hay que preparar bien el trabajo con antelación, para poder hacer el trabajo mejor. La mayor dificultad fue el de ofrecer más de una pista, ya que los tutorados, si no acertaban a la segunda, exigían la respuesta”* (M4).

Respecto a los aprendizajes realizados, los tutores (tanto en tutoría fija como recíproca), consideraban que los tutorados mejoraban al finalizar el programa. Apuntaron que entonaban, se paraban en los puntos y comas, e iban a una velocidad adecuada, sin cometer errores. Por ejemplo: *“Sí, porque al haber estado tantos días pues ya lo hacían mejor, ya sabían cómo leerlo despacio, entonando o así...”* (A20).

En el papel de tutorado, piensan que también mejoraban, ya que intentaban no cometer ningún error, además comentaron que ya dominaban la lectura, porque la habían practicado en la misma sesión en varias ocasiones y eso les facilitaba el trabajo, dándoles seguridad. Un alumno nos lo dice así: *“Al principio, al haber hecho la primera lectura, luego ya, sí, al haber hecho tantas veces, que hacíamos tres veces, primero leía el profesor,*

*después el eco y después solo, ahí nos sabíamos como era casi el texto”* (A12). Y añade: *“e intentábamos no hacer fallos y si tú ves que igual tú ibas muy rápido, ibas a hacer alguna mal te paras un poco, te frenabas, igual si vas leyendo así muy rápido, muy rápido pues vas y ves que, tú piensas que vas a hacer alguna mal pues no lo haces tan rápido, frenas un poco y lo haces más despacio en la lectura, porque si no, así no aprenderemos mucho”* (A30).

Los profesores también relatan las ventajas del aprendizaje entre iguales para los alumnos con más dificultades de aprendizaje y destacan sus mejoras y progresos: *“Los alumnos con dificultades se ven integrados en el proceso y su progresión es positiva”* (M3).

Por su parte, el alumnado que desarrolló la tutoría fija, y concretamente el rol de tutor, señaló que la lectura en eco ayudó al tutorado a conseguir una velocidad y ritmo adecuado, incluso ralentizándolo, como en este caso: *“mi tutorada leía un poquito rápido, entonces como yo leo un poquito más despacio le ayudé un poco a llevar el ritmo porque si no, no se le entendía mucho”* (A6).

En la misma línea, los tutorados apuntan que, la primera lectura realizada por los tutores, les era de gran utilidad puesto que les permitía entender el texto y después realizar las actividades de comprensión de forma correcta: *“Pues entendíamos el texto, y después leíamos mejor”* (A15); *“...sí, porque cuando él estaba leyendo si tú... si había alguna palabra que no entendieras, la podías preguntar y eso”* (A3).

Los propios tutores opinan que también aprendieron y mejoraron desde que iniciaron el programa, tanto en la lectura como en la comprensión de los textos. Empezando por la intencionalidad de la lectura: *“Yo creo que, cuando a veces leía rápido, leía sí, pero creo que no me enteraba de nada, ahora sé que es mejor leer despacio y comprender bien todo”* (A32). El profesorado entrevistado también destacó la implicación y participación de los alumnos tutores en la preparación de las sesiones: *“Llama la atención la responsabilidad con que se toma su papel el alumno tutor”* (M2); y subrayaron algunas de las habilidades sociales que tuvieron que desarrollar para poder llevar a cabo su labor como tutores: *“Aprender a ponerse en lugar del otro”* (M4); *Aprendieron a asumir la*

*responsabilidad de tener que enseñar a un igual, aceptando las limitaciones que pudiera tener” (M3); “Ha valido también para fomentar la paciencia con algunos tutorados” (M1).*

Continuando con el análisis cuantitativo, los datos evidencian los relatos expresados por el alumnado. Si dentro de la tutoría fija

distinguimos entre los dos roles participantes, observamos cómo existen diferencias significativas tanto en los tutores ( $t=-3.066$ ,  $gl=49$ ,  $p=.004$ ), como en los tutorados ( $t=-5.126$ ,  $gl=47$ ,  $p=.000$ ). Así pues, se puede concluir que el programa ha sido efectivo para la mejora de la comprensión lectora para ambos papeles.

	Test	Re-test	Significación
<b>Tutor</b>	56.25 (22.23)	63.69 (22.59)	.004
<b>Tutorado</b>	41.28 (26.26)	60.43 (24.32)	.000

Tabla 4. Media, desviación típica y nivel de significación ACL para rol (Tutor/Tutorado)

### 3.2 Autoimagen lectora

Para poder comprobar el impacto del programa en la autoimagen lectora se llevó a cabo

un contraste de medias. Los resultados generales obtenidos para esta variable se presentan en la Tabla 5.

	Test	Re-test	Significación
<b>Autoimagen</b>	65.22 (13.01)	68.66 (13.36)	.000

Tabla 5. Media, desviación típica y nivel de significación de Autoimagen

Los datos revelan que la autoimagen lectora aumentó significativamente para todo el alumnado participante ( $t=-4.740$ ,  $gl=326$ ,  $p=.000$ ). Se puede concluir que se produce una mejora y un aumento significativo en dicha variable una vez realizado el programa.

Un análisis más profundo de las puntuaciones obtenidas en las dos modalidades, fija y recíproca permite entrever situaciones semejantes para ambos grupos. En primer lugar, para la tutoría recíproca se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest ( $t=-3.982$ ,  $gl=228$ ,  $p=.000$ ). Por tanto, todo parece indicar que, probablemente, existe una mejora de la autoimagen lectora después de participar en el programa en tutoría recíproca y tener la oportunidad de desarrollar ambos roles.

Los mismos maestros declararon que el hecho de haber realizado la tutoría recíproca permitió que todos los alumnos participantes mejoraran su autoimagen como lectores y ello parece haber influido positivamente en la mejora de su autoestima. Así comentan: *“Hemos trabajado de forma recíproca. Todos han trabajado igual, y creemos (y nos han confirmado los padres) que ha servido para mejorar la autoestima de todos” (M1); “La subida de autoestimas, la adquisición de responsabilidad, el ver otra forma de trabajar...” (M3).*

Del mismo modo, los datos para la tutoría fija muestran resultados similares, evidenciándose diferencias significativas para esta modalidad ( $t=-2.601$ ,  $gl=97$ ,  $p=.011$ ). Tal y como puede observarse, las medias en el postest (69.56) aumentan respecto al pretest (66,62).

	Test	Re-test	Significación
<b>Fija</b>	66.62 (13.06)	69.56 (14.74)	.011
<b>Recíproca</b>	64.62 (12.97)	68.27 (12.74)	.000

Tabla 6. Media, desviación típica y nivel de significación Autoimagen según tipo de tutoría (Fija/Recíproca)

El profesorado de la tutoría fija destacó cómo el programa había servido para aumentar el autoconcepto y la autoimagen como lectores de tutores y tutorados: “*El programa ha influido en mejorar su imagen como lector/a*” (M1).

Por su parte, y retomando de nuevo la información obtenida en la tutoría recíproca, el alumnado toma conciencia de que no sólo puede ser ayudado, sino que también puede ofrecer ayuda. Apuntaron que realizando los dos papeles aprendían y consideraban que de los compañeros se podía aprender, porque se podían compartir los conocimientos “*(...) porque unos saben unas cosas y otros saben otras*” (A15). Precisamente, el alumnado opinaba que se trataba de compartir el conocimiento y las explicaciones de forma

mutua independientemente del rol que desempeñaran: “*Pues si igual yo no entiendo una cosa, pues yo le explico, o él me explica y así podemos decir las cosas que creemos que son o así*” (A23).

También el profesorado apoyó este intercambio de conocimientos y avaló la mejora de la comunicación y empatía a lo largo del desarrollo del programa: “*Que también se puede aprender de y con los compañeros*” (M2); “*El programa sirvió también para mejorar la comunicación con sus compañeros*” (M3).

Siguiendo con los datos cuantitativos, y con la tutoría fija, si vamos más allá, veremos qué es lo que ocurre si diferenciamos cada uno de los roles (Tabla 7).

	Test	Re-test	Significación
<b>Tutor</b>	67.33 (11.68)	70.39 (14.91)	.043
<b>Tutorado</b>	65.89 (14.44)	68.70 (14.66)	.112

Tabla 7. Media, desviación típica y nivel de significación Autoimagen para tutorías fijas según rol (Tutor/Tutorado)

Respecto al alumnado que ha desarrollado el papel de tutor hallamos diferencias estadísticamente significativas ( $t=-2.077$ ,  $gl=49$ ,  $p=.043$ ), existe un aumento de las medias entre el pretest y posttest (67.33 y 70.39, respectivamente) para esta variable. Por el contrario, si revisamos las puntuaciones de los tutorados no ocurre lo mismo, no encontramos diferencias significativas entre ambos momentos ( $t=-1.619$ ,  $gl=47$ ,  $p=ns$ ). A pesar de que las medias sufren un aumento entre el pretest y el posttest (65.89 y 68.70 respectivamente) éste no puede considerarse significativo.

Los tutores mejoran su imagen, son conscientes de este hecho y se conciben a sí

mismos como buenos lectores. Están seguros de cómo deben leer el texto y de que lo harán correctamente: “*Al leer yo primero, el tutorado sabe más o menos como tiene que leerlo, la entonación, y todo... (...) Y si hay alguna palabra distinta y los tutores la pronunciamos bien, pues el tutorado lo pronunciará igual y lo hará bien*” (A33).

A pesar de estas mejoras, parece prevalecer una visión tradicional en las percepciones aportadas por los tutores, donde las oportunidades de desarrollo recaen sobre todo en el compañero tutorado, aunque ellos son conscientes de su aprendizaje de una forma más modesta: “*Tú también igual aprendes un poco, pero el tutorado*

*más porque es mejor recibir la ayuda de un amigo porque como que te explica mejor, en tu lenguaje y eso... Le enseñan a él” (A25).*

Por su parte, los tutorados puede que no mejoren su imagen de manera significativa, porque atribuyen parte de sus éxitos a las ayudas que les ofrecen los tutores. Es decir, atribuyen la responsabilidad de la mejora de la competencia lectora al compañero que ha dirigido el proceso, a quien se le otorga el rol de experto. Si bien no tienen dudas respecto a haber aprendido del tutor, no parecen estar seguros de lo mismo para ellos: “¿El tutor aprendió? Sí... Supongo. No lo sé... a enseñarle cosas al tutorado” (A18).

Los profesores destacaron también los cambios actitudinales detectados en alumnos con algunas dificultades ante la responsabilidad de desempeñar el rol de tutor: “*En el caso de un alumno con dificultades, sobre todo cuando le tocaba desarrollar el rol de tutor, un hermano mayor (también alumno del centro) le ayudaba en la preparación de los textos. En este caso la mejoría ha sido manifiesta, sobre todo en la actitud de este alumno” (M1).*

Y también en el rol de tutorados: “*En el caso de alumnos con dificultades, se han sentido muy motivados en el papel de tutores, y también han estado a gusto en el papel de los tutorizados. Han aceptado muy bien la ayuda, y han trabajado todos muy a gusto” (M2).*

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha dicho, el propósito de esta investigación no era comparar los efectos de la tutoría entre iguales con otros métodos pedagógicos, sino insertos en la nueva generación de estudios sobre aprendizaje cooperativo (Fernández y Melero, 1995), indagar los factores que explican su efectividad. Por ello, y por el carácter ecológico de la investigación (respetando el proceso de innovación de los centros) no se utilizaron grupos de control, asumiendo que las diferencias encontradas pueden deberse, al menos, en parte a la tutoría entre iguales. Esto hace que, los resultados obtenidos, aunque prometedores, deben ser considerados con ciertas precauciones.

Los resultados parecen haber confirmado la primera hipótesis del trabajo, obteniendo mejoras en la comprensión lectora, para todo el alumnado,

con independencia del tipo de tutoría (recíproca o fija) y del rol asumido (tutor o tutorado). Es decir que, tanto el grupo que participó en la modalidad de tutoría recíproca como el de la tutoría fija, y dentro de este subtipo, tanto tutores como tutorados, han incrementado su comprensión de textos. Ello concuerda con los estudios preliminares del programa llevados a cabo en catalán y castellano, anteriormente referenciados; y está en consonancia con las revisiones de las investigaciones sobre la influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo del rendimiento académico (Maheady, Harper y Malette, 2001; y Topping y Ehly, 1998). Asimismo, los resultados muestran coherencia con las revisiones de resultados de esta metodología en distintos formatos (*cross* y *same age*) y dominios (Roscoe y Chi, 2007), que señalan la importancia de la formación inicial del alumnado, y la necesidad de una interacción altamente estructurada en el sí de la pareja, tal como la intervención presentada ha hecho. Por otro lado, las investigaciones sobre comprensión lectora también han demostrado que no es suficiente con reservar un espacio de lectura “tradicional” para el desarrollo de esta competencia lingüística, sino que lo que afecta a su desarrollo es la actuación consistente del docente, ayudando a entender el texto en su totalidad (Block, Parris, Reed, Whiteley y Claveland, 2009). Éste es el papel que hacen los alumnos tutores en una estructura de interacción privilegiada uno a uno. Esta situación permite una monitorización y un ajuste de las ayudas, facilitando el aprendizaje del tutorado y del mismo tutor, al tener que reflexionar para ofrecer dichas ayudas (Juel, 1996; Klinger, Vaughn, 1996; Mathes y Fuchs, 1994). Los resultados de esta investigación pueden enriquecer el conocimiento de la tutoría entre iguales como instrumento para la comprensión lectora en euskera.

Respecto a la segunda de las variables objeto de estudio, la autoimagen lectora, los resultados obtenidos confirman parcialmente lo esperado. Se produce un aumento estadísticamente significativo para los alumnos de la tutoría recíproca, y para el alumnado que ha tenido la oportunidad de ejercer el rol de tutor en la tutoría fija. Por el contrario, tal y como se desprende de los resultados, el alumnado que ha desempeñado el papel de tutorado en el grupo de la modalidad fija, si bien ha visto aumentada sus medias, este incremento no puede ser considerado significativo. A pesar de la dificultad en su

medida y de su complejidad, este componente del autoconcepto académico merece especial atención por su importancia en el éxito de las tareas escolares.

Las revisiones de trabajos sobre aprendizaje cooperativo detectaban cambios en dimensiones de la autoestima, siempre y cuando las intervenciones sean lo suficientemente prolongadas en el tiempo (Johnson y Johnson, 1990; Slavin, 1996). En el estudio que se ha presentado, la intervención era idéntica para ambos, por lo cual debemos recurrir a las interpretaciones de los propios participantes para explicar lo ocurrido. Los profesores reportaban percepción de mejora en la autoestima, tanto para la tutoría fija como para la recíproca. Esta situación es consistente con una revisión sobre los efectos que la tutoría entre iguales posee sobre esta dimensión, la cual sostiene que cuantitativamente no quedaba demostrada una influencia tan potente como la que provenía de los datos de las percepciones subjetivas del profesorado, y por tanto de análisis de corte más cualitativo (Cohen, Kulik y Kulik, 1982).

Las percepciones del alumnado, sin embargo, aportan más luz al tema objeto de estudio. Los tutorados, con puntuaciones potencialmente mejorables, no las incrementaban porque era el tutor, el experto en lectura, quien les ayudaba. En cambio, la alternancia de roles permite la construcción de una expectativa de aprendizaje para ambos al poder intercambiar el papel de ofrecer y recibir ayudas. Este resultado, que coincide con trabajos previos para el autoconcepto escritor (Duran y Monereo, 2008), podría modificarse quizás si el profesorado ayudara a los alumnos a comprender (a través de la formación inicial) que el alumnado que ejerce el rol de tutor también ha tenido que llevar a cabo un proceso de aprendizaje y ha experimentado el papel de tutorado en la preparación de las hojas de actividades.

Aunque únicamente se recogieron datos relativos a la comprensión lectora del euskera y a la autoimagen como lector, a partir de las entrevistas con el profesorado y de los grupos de discusión con el alumnado se puso de manifiesto la potencialidad de la tutoría entre iguales sobre otras dimensiones. Los participantes apuntaron mejoras en aspectos tales como las habilidades sociales, la comunicación o la responsabilidad. Si bien hay que tener en cuenta que estas

percepciones provienen de la mirada de los informantes y no fueron contrastadas mediante ninguna prueba, están en consonancia con estudios previos sobre el tema en cuestión (Dion, Fuchs y Fuchs, 2005; Nath y Ross, 2001).

Los centros escolares son espacios privilegiados para utilizar las diferencias en las habilidades lingüísticas, buscando interlocutores más y menos avanzados, que pueden aprender ofreciendo o recibiendo ayudas (Hickey, 2007). Precisamente, la tutoría entre iguales crea ese escenario de enseñanza-aprendizaje y, en nuestro caso, ha permitido potenciar el uso del euskera en el seno de las propias aulas como medio de interacción entre el alumnado.

Partiendo de las limitaciones metodológicas ya planteadas, y a falta de más investigaciones en este contexto, este estudio preliminar abre nuevos horizontes y pone de manifiesto, una vez más, la gran potencialidad del alumnado como mediador del aprendizaje. Esperamos que, resultados prometedores como los presentados, ayuden al profesorado a incorporar metodologías como la tutoría entre iguales, que utilizan pedagógicamente las diferencias entre los alumnos y que movilizan su capacidad para ofrecerse ayudas mutuas. En este sentido, la respuesta positiva que ha tenido este programa en Euskadi ha permitido aumentar las zonas y los centros de actuación y, a día de hoy, contamos con un total de 35 centros que han iniciado la experiencia en el curso 2011-12. Se trata, en definitiva, de convertir las aulas en comunidades de aprendices, donde los alumnos no sólo aprenden de los profesores, sino también de los apoyos pedagógicos que se ofrecen, bajo la supervisión de éstos.

#### NOTA

1. Este artículo se ha realizado a partir de una estancia de investigación predoctoral becada por el Plan de Promoción de la Investigación Fundació Caixa-Castelló Bancaixa 2010, durante los meses de junio y julio en la Universidad Autónoma de Barcelona.
2. Los autores quieren expresar su agradecimiento a los centros que han participado en la puesta en marcha del programa *Bikoteka Irakurtzen*, especialmente a los ocho de los que presentamos resultados,

y los Berritzegunes de Irún y Ordizia que amablemente colaboraron con nosotros.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer.
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*. 7 (2), 25-40.
- Block, C., Parris, S., Reed, K., Whiteley, C. y Claveland, M. (2009). Instructional Approaches that significantly increase Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 2, 262-281.
- Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Català, G., Comes, G. y Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó
- Cohen, P., Kulik, J. y Kulik, C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A meta-analysis of Findings. *American Research Journal*. 29 (2), 237-248.
- Dion, E., Fuchs, D. y Fuchs, L. (2005). Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making. *Behavioral Disorders*. 30 (4), 421-429
- Duran, D. (coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la comprensión lectora*. Barcelona: Horsori
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. (coord.). (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: Publicacions de l'ICE de la UAB.
- Duran, D. y Flores, M. (2008). Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives. *Perspectiva escolar*, 324, 23-31.
- Duran, D. y Monereo, C. (2008). The Impact of peer tutoring on the improvement of linguistic competence, self-concept as a writer and pedagogical satisfaction. *School Psychology International*. 29 (4), 481-499.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interactions in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning & Instruction*, 15, 179-199
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a práctica*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Goodland, S. y Hirst, B. (1990). *Exploring in peer tutoring*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gordon, E. (2005). *Peer Tutoring. The teacher's resource guide*. USA: Scarecrow Education.
- Greenwood, C.R., Carta, J. y Kamps, D. (1990). Teacher-mediated versus Peer mediated instruction: a review of advantages and disadvantages. En H.C. Foot, M.J. Morgan y R.H. Shute. (comps), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Hickey, T. (2007). Children's language networks in minority language immersion: What goes in may not come out. *Language and Education*, 21 (1), 46-65.
- Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner, P. y Paas, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, 22 (2), 139-154.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1990). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective?. *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 268-289.
- Klingner, J. y Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *Elementary School Journal*, 96 (3), 275-293.
- Maheady, L., Harper, G.F. y Malette, B. (2001). Peer-Mediated instruction and interventions and students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 22, 4-14.
- Marsh, H. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh-Shevelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623-636.

- Mathes, P. y Fuchs, L. (1994). The efficacy of peer tutoring in reading strategies for students with mild disabilities: A best-evidence synthesis. *School Psychology Review*, 23 (1), 59–80.
- Miller, D. y Morgan, T. (2006). Positive self-worth is not enough: some implications of a two-dimensions model of self-esteem for primary teaching. *Improving schools*, 9 (1), 7-16.
- Nath, L. R. y Ross, S. M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49 (2), 41-56.
- Neddenriep, C., Skinner, C., Wallace, M. y McCallum, E. (2009). ClassWide Peer Tutoring: Two Experiments Investigating the Generalized Relationship Between Increased Oral Reading Fluency and Reading Comprehension. *Journal of applied school psychology*, 25 (3), 244-269.
- PISA/OCDE. (2009). *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77 (4), 534-574.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Slavin, R. (1996). Research for the Future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need To Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Sutherland, K.S. y Snyder, A. (2007). Effects of Reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behaviour of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 15 (2), 103-118.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook. Promoting cooperative learning*. Cambridge: Brookline Books
- Topping, K. (2001). *Peer Assisted Learning. A practical guide for teachers*. Newton: Brookline Books.
- Topping, K. (2003). *Read On evaluation*. [www.dundee.ac.uk/fedsoc/research/projects/readon/evaluation](http://www.dundee.ac.uk/fedsoc/research/projects/readon/evaluation) (Consultado el 20/08/10)
- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ & Londres, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K. y Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24, 595-621.
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2010). *Collaborating with Students in Instruction and Decision Making*. Thousand Oaks (CA): Corwin.
- Whendall, K. y Colmar, S. (1990): Peer tutoring in Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise. En H. Foot, M. Morgan y R. Shute, *Children Helping Children*. Chichester: John Wiley and Sons.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Un modelo educativo de atención al entorno familiar: los centros de día dirigidos a menores

**Juan Manuel Sánchez Ramos**  
*juan.sanchez@aldeasinfantiles.es*  
Aldeas Infantiles SOS España

**RESUMEN.** El artículo que a continuación presentamos es una investigación cualitativa de corte etnometodológico que pretende valorar en qué términos, el Centro de Día de Atención a Menores, perteneciente a la Organización Aldeas Infantiles SOS de Granada, desde sus programas y estrategias dirigidas a las familias, reduce los desajustes que incurren en el desarrollo de los niños. Los resultados, procedentes de menores, adolescentes, sus familias e incluso agentes sociales vinculados al programa, arrojan avances en la dinámica y capacitación familiar, implicando a los progenitores en el desarrollo integral de sus hijos (tareas escolares, ocio y tiempo libre, aseo, limpieza, alimentación, etc.).

**PALABRAS CLAVE.** Educación Familiar, Ambiente Familiar, Protección a la Infancia, Relación Padres-Hijo, Familia, Niño Desatendido, Prevención e Integración

## A model educational environment care family day centres aimed at children

**ABSTRACT.** The article that later we sense beforehand is a qualitative investigation of court etnometodológico that it tries to value what terms, the Center by day of attention to belonging minors to the Organization Infantile Village SOS of Granada, from his programs and strategies directed the families, reduce the imbalances that incur the development of the children. The results, proceeding from minors, teenagers, his families and enclosed social agents linked to the program, throw advances in the dynamics and familiar training, involving the progenitors in the integral development of his children (school tasks, leisure and free time, bathroom, cleanliness, supply, etc.).

**KEY WORDS.** Familiar Education, Familiar Environment, Protection to the Infancy, Relation Parents-Son, Family, Disregarded Child, Prevention and Integration

Fecha de recepción: 7/2/2011 · Fecha de aceptación: 30/9/2011

Dirección de contacto:

Juan Manuel Sánchez Ramos

Aldeas Infantiles SOS España

C/ Hueter Vega, 20 18140 La Zubia (Granada)

Teléfono: 616892889

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, identificada por su complejidad, inestabilidad y sobre todo por la velocidad con la que se producen los cambios sociales, precipita en muchos casos los procesos de inadaptación, exclusión y marginación. Esta

realidad demanda la agilización de políticas sociales que garanticen el bienestar de la población. Tradicionalmente, las medidas de protección a la infancia han girado en torno a la separación del menor de su contexto natural de crecimiento, proporcionando entornos de desarrollo alternativos, tales como los centros de protección de menores o las residencias juveniles. Estas medidas carecían de perspectivas preventivas, es decir, no se mediaba para evitar que el menor fuera separado de su familia biológica, sino que se intervenía para que abandonara el seno familiar. Aun siendo conscientes de dónde procedía la problemática del menor, un porcentaje muy alto de las alternativas adoptadas se centraban en él y no en su familia, origen de sus dificultades. Evidentemente, el problema seguía persistiendo y aumentando de calibre, puesto que las dificultades familiares incipientes en los niños/as se filtraban en los Centros Educativos, en el entorno social y sobre todo en las relaciones interpersonales.

Calvo de León y Arroyo Alonso (1998:365) citan a la antigua Dirección General de Acción Social de la Junta de Castilla y León, en 1990, en la que se decía lo siguiente: "...existe una difícil situación para la protección de la infancia al considerar que no existían dispositivos alternativos a los internamientos residenciales en las medidas a adoptar con menores y que, lejos de atender a todos los casos posibles, existía una amplia población que carecía de soluciones y recursos necesarios para cubrir las necesidades más básicas de la misma. Del mismo modo, advertía entonces sobre la inexistencia de dispositivos adecuados para prestar los apoyos técnicos que muchas familias necesitaban, como paso previo a cualquier otra medida protectora". De estas apreciaciones se deducía que la adopción de estrategias alternativas con menores y familias en riesgo de exclusión social era realmente necesaria para evitar su institucionalización. Conscientes de las medidas que había que adoptar, el problema estribaba en el diseño y creación de recursos y dispositivos que abanderan la premisa preventiva, ya que eran insuficientes. Leyes posteriores como la Ley Orgánica 1/1996 de Protección al Menor, se hacen eco de esta realidad e impulsa, entre otros aspectos, la disposición de medios preventivos para evitar en la medida de lo posible medidas traumáticas para

el niño/a. Veinte años más tarde, los Informes Anuales del Defensor del Menor en Andalucía ratifican el mismo vacío reflejado en las quejas recogidas en dicho documento: "La apreciación de la situación de riesgo conlleva la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de intervención social individual y temporalizado que, en todo caso, debiera recoger las actuaciones y recursos necesarios para solventarla; siendo esto así, la realidad nos muestra las críticas de determinados colectivos sociales y familias, coincidentes en la poca efectividad de las actuaciones de protección de menores en situación de riesgo social, manifestando cierta tibieza en la ejecución de las competencias asumidas por las Administraciones implicadas" (Informe del Defensor del Menor de Andalucía 2007:370). Por tanto, entendemos que no existen alternativas adecuadas y suficientes que pongan freno al agravamiento y la cronicidad de las situaciones de riesgo en las que se encuentran numerosas familias españolas, especialmente las que tienen menores a su cargo. Las investigaciones realizadas en las últimas décadas han subrayando la importancia de las actuaciones dirigidas a las familias con el objetivo de intervenir en las relaciones familiares disfuncionales promoviendo el buen trato a la infancia. De las alternativas ya existentes, el programa que estudiamos pretende sumarse a ellas, donde además, acreditaremos sus beneficios con las familias destinatarias. Dado que no es fácil encontrar escritos que aludan al trabajo con familias desde los Centros de Día para menores, éste es un tema escasamente documentado y conocido.

A lo largo del artículo expondremos el impacto pedagógico generado por el programa, al cual le otorgamos la siguiente estructura. Iniciamos la exposición de los resultados con el *reconocimiento de los problemas y la predisposición al cambio* por parte de las familias, fundamental para abrir la puerta a la tarea educativa y lograr la ansiada *transformación de las dinámicas familiares*. Por otro lado, existen situaciones negativas acaecidas en el seno familiar que se maximizan por la interacción de diversos desajustes ambientales que son difíciles de abordar, necesitadas de *apoyo y mediación familiar*. El programa que analizamos desagradía dichos desequilibrios. La dinámica familiar se mejora, entre otras variables, a través de la *promoción de actitudes asertivas y estrategias*

*dialogantes*, comprobaremos de qué forma los miembros de la unidad familiar adquieren habilidades comunicativas que viabilizan la integración de otros espacios sociales, en el que destacamos la *implicación en las esferas escolares* de sus hijos.

En otro orden de cosas, no olvidamos que el discurso educativo que exhibimos es posible gracias a la labor profesional de educadores sociales que despliegan sus habilidades y conocimientos en el Centro de Día. Su rol orientador, asesor, de acompañamiento, provoca el *establecimiento de referentes modélicos* en las figuras de padres e hijos. Cerramos con la *repercusión social y eficacia* producida por el programa en el contexto donde se desarrolla, especialmente en los agentes sociales.

## 2. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se ha llevado a cabo en el Centro de Día para menores, adolescentes y familias que Aldeas Infantiles SOS de Granada implementa en la ciudad. Dentro de los distintos programas educativos que desarrolla esta entidad, centramos nuestra atención en el programa pedagógico dirigido a las familias, sin obviar que éste interactúa y se nutre de otros dirigidos a los infantes, tales como el refuerzo escolar, ocio y tiempo libre y formación orientada hacia la construcción personal.

El estudio se llevó a cabo durante el año 2009 y 2010, donde los usuarios directos (menores, adolescentes y sus familias) e indirectos (docentes y técnicos de Servicios Sociales principalmente) fueron los principales protagonistas de nuestro trabajo.

Por tanto, en este epígrafe avistamos diversos elementos que definen el contexto de la investigación: El Centro de Día, sus destinatarios, y el programa educativo dirigido a las familias. Conozcámoslas con algo más de profundidad.

### 2.1. Los Centros de Día de Atención a Menores

Antes de delimitar a los Centros de Día como una alternativa a la integración social de

menores y familias, se hace necesario aclarar qué entendemos por “centro” dentro del contexto de la Educación Social. La ORDEN 613/90, de 6 de noviembre, art. 4, lo concreta como: “la unidad orgánica y funcional, dotada de una infraestructura material con ubicación autónoma e identificable, desde la que se instrumentan prestaciones propias de las áreas de acción social y servicios sociales”. Si introducimos el término diurno, obtenemos lo que se menciona en la siguiente cita perteneciente al art. 4.2.4 de la mencionada Orden, donde delimita a los Centros de Día como: “aquellos centros no residenciales destinados a la organización de actividades para la ocupación del tiempo libre y el ocio, la atención educativa, apoyo preventivo de la marginación y actividades culturales. Pueden completarse con otro tipo de actividades o servicios en función del colectivo al que atiendan”.

En ninguna de las dos definiciones se especifica a qué colectivo se refieren, sino a las funciones y acciones que realizan para una determinada población, aplicables –dentro de la Educación Social Especializada– a mayores, discapacitados, marginados, familia, infancia y juventud. Una descripción muy pertinente es la que nos ofrece Lizón García (1996:282): “Es un centro destinado a la organización de servicios específicos de prevención, orientación familiar, asistencia e inserción social de menores con problemática social importante”. El profesor Quintana Cabanas (1988) va más allá en su apreciación asegurando que los Centros Abiertos, (nomenclatura empleada para denominar a los Centros de Día en Cataluña) son recursos de apoyo familiar y escolar, usando la coordinación e interacción entre éstos como estrategia metodológica, en beneficio de menores y familias en riesgo de exclusión social, haciéndolos partícipes de los procesos de integración. Entendemos que el menor no es culpable ni responsable de la situación de riesgo en la que está inmerso, sino que es víctima, entre otros elementos, de su propia situación familiar y de las consecuencias que se derivan de ella, proyectándose en el centro educativo, con sus iguales o en el barrio. Por tanto, para que el Centro de Día transforme la realidad social de los menores, no podemos dejar a un lado el trabajo con las familias, ni tampoco la coordinación con los centros educativos, ni con las instituciones y/o

agentes sociales del entorno, porque si no, estaremos obviando una fuente de dónde emanan los riesgos para el menor.

Por otra parte, Trilla et al. (2003) afirman que un handicap importante de estos recursos, es la falta de asistencia generalizada por parte de los menores que en muchos casos es motivada por la ausencia los padres. Por tanto, será imprescindible aliarse con la familia desde el afecto, la comprensión y el compromiso, para sensibilizarles que el Centro es una ayuda, un apoyo y sobre todo una oportunidad de cambio y de mejora. Como vemos, la dimensión familiar que envuelve este recurso es simplemente un medio para lograr el bienestar de la población infantil y juvenil en situación de riesgo social. La labor que se realiza con ellas siempre girará en torno a sus características y circunstancias. González Sánchez y Calvo de León (1996:85) apuntan que “los Centros de Día están situados dentro de un plan general de intervención con la familia.../...existen otros Centros de Día que tienen carácter preventivo y que se dirigen a menores que no tienen expediente de protección, evitando así el internamiento”. Esta última referencia resume nuestro pensamiento sobre los Centros de Día.

## **2.2. Familias usuarias de los Centros de Día**

Es necesario destacar que la familia es un importante instrumento educativo ya que ejerce una gran influencia en la formación del ser humano, lo que permitirá alcanzar el equilibrio social y la madurez intelectual, psicológica y física. En la creación del individuo y su búsqueda del “yo”, la familia ejercerá un fuerte impacto.

Familias y menores constituyen términos vinculados entre sí, sobre todo cuando éstos son los hijos/as de aquéllas. La atención del menor ha sido concebida durante siglos como una responsabilidad exclusiva del grupo familiar. Sus comportamientos van a repercutir en el bienestar y en el crecimiento integral del infante, por ello las características y circunstancias propias de cada familia influirán en ese desarrollo y bienestar.

Castelló et al. (2005), partiendo de su experiencia profesional con padres y madres

pertenecientes a los Centros de Día, coincide con las vivencias del que escribe, afirmando que la formación que poseen las familias de los menores atendidos es escasa y deficitaria. Un amplio porcentaje de ellas no tiene los estudios primarios y en algunos casos roza el analfabetismo. Ante esta realidad, parece evidente que padres y madres no otorgan relevancia al proceso académico de sus hijos/as, no dan importancia a la asistencia al colegio, al cumplimiento de las tareas escolares y, del mismo modo, tampoco es significativo si sus hijos/as disponen de espacios, tiempos y materiales para trabajar en casa. Es curiosa la proyección de este desinterés cuando preguntamos si conocen en qué curso están sus hijos/as o quién es el profesor. Por todo ello, entendemos que las familias carecen de la sensibilidad y del compromiso necesario que como padres/madres o tutores deben tener por el proceso académico de sus hijos/as.

De estas carencias formativas, parece normal pensar que la cualificación profesional es escasa y deficitaria, y como corolario hallamos padres y madres desempleados/as de larga duración, trabajadores de la economía sumergida, otros intentan ganarse la vida con la venta y el menudeo de drogas, venta de artículos robados o chatarra. Los más afortunados logran trabajar en empleos sin cualificación o sin contrato, como por ejemplo en la limpieza de domicilios particulares, en el campo o como vigilantes de obras. Muchas de estas familias son dependientes de las ayudas sociales e incluso rechazan empleos para no perderlas.

El número de hijos que posee cada familia gira en torno a los tres, aunque también existen casos extremos de hasta nueve. El ambiente familiar también posee puntos en común: el estrés, las continuas manifestaciones violentas, poca autoestima (asumen su incapacidad e inferioridad para crecer y mejorar), problemas de alcoholismo, consumo de drogas, largas ausencias del hogar, enfermedad, aislamiento social, inestabilidad emocional, estilos educativos inadecuados, sin asunción de roles paternos/maternos filiales, problemas con la justicia y vida al margen de la legalidad, monoparentalidad, separaciones traumáticas, son, entre otros desajustes, situaciones latentes en el seno familiar. Otra de las características más habituales es la desvinculación y el desinterés del

padre por la educación y cuidado de los hijos, así como la asunción de responsabilidad en las tareas del hogar cargando todo el peso en la figura materna.

Las familias inmigrantes ocupan casi el 50% de la demanda y de la población usuaria del recurso. Esto lleva consigo algunos problemas de integración y adaptación, principalmente en aspectos como el idioma, el acceso al empleo, la situación legal, el desarraigo y la falta de apoyos.

La pregunta que nos hacemos ahora, es ¿cómo afecta esta realidad a la infancia? Una secuela muy frecuente es la soledad de los menores. Éstos pasan muchas horas en la calle, entrando en contacto con el mundo de las drogas, relacionándose en contextos y grupos marginales, iniciándose en conductas y comportamientos delictivos. También es preocupante ver cómo los menores adoptan los modelos de relación y sociabilización de los padres imitando especialmente los patrones agresivos.

Esta realidad hace necesario que el Centro de Día se ocupe de las familias desde la formación, capacitación y sensibilización por el cuidado de sus hijos, esforzándose individualmente caso por caso y en el domicilio, sin descartar estrategias grupales. Con todo ello, lo que se pretende es trabajar la prevención del agravamiento y la cronicidad de las situaciones de riesgo, a fin de que a través de la formación y la adquisición de intereses y actitudes positivas puedan cambiar un futuro de riesgo no deseable al que parecen abocados y así evitar la adopción de medidas más traumáticas y extremas para el menor, como es el internamiento.

### **2.3. Descripción y aplicación del programa educativo dirigido a las familias**

Como ya hemos visto, el Centro de Día para Menores es un recurso dirigido a familias, menores y a adolescentes en riesgo de exclusión social derivados por los Servicios Sociales Comunitarios de la zona a partir de diferentes actividades educativas. La finalidad última del programa, de amplio espectro educativo trata de evitar la separación del menor de su contexto natural, por ello, todo el planteamiento se concentra en los ámbitos familiar, escolar, social

y personal. Nosotros nos ceñiremos al ámbito familiar.

El objetivo principal, al cual se dirigen las acciones e intervenciones destinadas a los progenitores de los menores, es el siguiente: “Capacitar a las familias con problemas y carencias socio-educativas para el pleno desarrollo de sus responsabilidades y capacidades en relación con sus hijos/as y el entorno”.

La propuesta educativa dirigida al núcleo familiar es la esencia y la razón de ser del proyecto; distintas prestaciones socioeducativas son los instrumentos con los que afrontar la problemática social existente. Lógicamente las acciones se diseñan una vez realizado el diagnóstico de los usuarios. Ahora bien, cabe preguntarse en qué se concretan las estrategias educativas de los Centros de Día respecto a las familias, sin olvidar que el fin último son los menores.

A la familia, como primer agente de socialización del niño, le corresponde estar equilibrada y ajustada en sus funciones y misiones. Nuestra oferta se ciñe a la promoción, compensación y equilibrio de sus desempeños como padres y madres, estableciendo elementos de formación, capacitación y sensibilización. A continuación, mencionamos algunas actividades que se llevan a cabo:

- Proyección del Centro de Día en el hogar
- Acercamiento de los padres a los Centros Educativos
- Acercamiento a los recursos del entorno
- Juegos cooperativos entre padres e hijos
- Asambleas y tutorías familiares
- Intervención en el domicilio
- Orientación y asesoramiento
- Aula de Castellano para familias inmigrantes
- Participación en las actividades y eventos del entorno
- Dinámicas de grupo en el seno familiar

Todos estos programas no tendrían la eficacia que pretendemos si no son gestionados por una metodología adaptada al perfil de los usuarios con los que trabajamos y al entorno en el que se desarrollan.

Como ya conocemos, la familia es considerada por sociólogos, psicólogos y profesionales de la educación como la primera institución socializadora. Desde nuestro enfoque pedagógico, trabajar con el menor es hacerlo paralelamente con la familia. Cuando realizamos las entrevistas de inscripción con las madres, padres y los hijos/as, les avisamos de que no sólo se inscribe su hija/o, sino también ellos, dándoles a entender que el trabajo educativo es un trabajo conjunto, pero principalmente de ellos. Como ya hemos visto anteriormente, nuestras familias usuarias provienen de ambientes desestructurados y con un potencial de riesgo muy elevado, por lo que nuestra intervención se centra en el fomento de los procesos conducentes a mejorar la estructura familiar, ya sea desde un punto de vista emocional, relacional o material, así como estimular los recursos personales que los individuos puedan desarrollar. Es decir, hay que llevar a cabo un trabajo educativo que incite a crear dentro del hogar unas relaciones más estables y satisfactorias para sus miembros; relaciones que, por otro lado, han de permitir a la familia no sentirse desbordada por situaciones conflictivas, al revés, han de condescender a que sepan encontrar los elementos y las herramientas adecuadas para superar estas situaciones. Cuando hablamos de relaciones hacemos referencia a las relaciones de pareja, a las relaciones padres-hijos/as, con la familia extensa y con el medio social más cercano, con los agentes sociales, etc.

Los aspectos metodológicos que los educadores utilizamos para aportar recursos que ayuden a interactuar de una manera más positiva, y a mejorar el rendimiento de las capacidades de los padres, se realizan desde la participación en las dinámicas del Centro, y la apropiación de instrumentos tanto técnicos (resolución de conflictos, diálogo...) como afectivos. Esta relación profesional convendrá que sea gratificante para ambas partes; sólo de este modo será posible que se pueda dar un apoyo educativo que permita la modificación o reformulación de los aspectos relacionales, así como de capacitación personal y familiar. En caso contrario, es fácil que la intervención educativa se mantenga en la superficialidad, cumpliendo los compromisos y las formalidades que los profesionales exigen, pero sin que se aparezca una intencionalidad real de modificar las disfuncionalidades que se presentan.

Como decíamos en párrafos anteriores, la relación que las/os educadoras/es establecen con las madres y padres, lógicamente, se genera a partir del momento que sus hijos/as se inscriben en el recurso, ya que es el pretexto que utilizamos para hacer el primer acercamiento. La atención que se da a los menores tiene que ser motivadora y gratificante, puesto que será un elemento imprescindible para que los padres muestren interés por el programa y quieran implicarse en las actividades que se propongan.

Para el programa es fundamental –sobre todo en los casos más graves– intervenir desde el domicilio. Por un lado, casi siempre en horario matinal, -cuando los hijos/as no están en casa– abordamos la capacitación familiar y doméstica, así como el asesoramiento y orientación en la resolución de problemas. Por otra parte, consideramos de vital importancia que la rutina implantada en el Centro de Día, no quede sólo ahí, sino que se proyecte en el hogar, con el apoyo del educador/a asignado, asesorando en la distribución del horario/actividades de ocio y tiempo libre.

Entrar en un hogar a orientar, formar y capacitar no es tarea fácil, y requiere de un proceso de vinculación y confianza en el que el educador/a intentará crear la necesidad para que la familia sea quien solicite la ayuda al profesional, ahora que entendemos que la motivación familiar estará más predispuesta a colaborar en la labor educativa.

### 3. METODOLOGÍA

Nuestro ámbito de estudio es estrictamente social, donde lograremos confirmar la idoneidad de un programa. Desde este marco, el racionalismo se configura como un paradigma en el que sus postulados filosóficos y metodológicos no dan respuesta suficiente o son incompletos para descifrar los entresijos sociales de nuestro objeto de trabajo. En palabras de Pérez Serrano (1994:26) "... en las disciplinas de ámbito social, existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa". Es por ello por lo que seleccionamos el enfoque cualitativo, gravitando sobre las siguientes premisas:

- Comprensión de la realidad partiendo de un contexto acotado y determinado: Centro de Día y familia
- Reflexión crítica de sus experiencias y vivencias frente a la teoría
- Descripción e interpretación de los hechos y acontecimientos a través de registros fruto de la observación natural y sin control
- Importancia de las interpretaciones de los participantes sobre los hechos: gestos, sentimientos, comentarios, comportamientos, etc.
- Interacción con los participantes en su medio
- Importancia de la progresión de los sujetos de estudio: dinámica del desarrollo de los niños/as, adolescentes y familias.

Tenemos en cuenta que el trasfondo de nuestro estudio, no es sólo conocer cómo afecta la labor socioeducativa del Centro de Día en las familias a las que atiende, sino que además, se pretende analizar en el entorno natural de desarrollo cómo se transforma y evoluciona la realidad social en la que vive.

Por tanto, nuestro punto de mira está en los usuarios directos e indirectos (menores, adolescentes, familias, técnicos y docentes), y partiendo de un contexto acotado, extraeremos la información necesaria para dar respuesta a nuestros interrogantes. Asimismo, el hecho de conocer cómo afecta la labor socioeducativa del Centro de Día hacia las familias, implica comprender e interpretar su conducta, su comportamiento, reacciones; y esto sólo podemos hacerlo desde la observación natural y en los lugares donde se producen, otorgando un valor preponderante al contexto donde se desarrollan los hechos, y enfatizando los significados de los sujetos de investigación. Al hilo, Blumer (1981) indica que los individuos operan sobre los elementos de su mundo, interactuando con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas; es decir, nuestro estudio se fundamenta en la realidad y en las vivencias y experiencias de los sujetos de estudio, bajo influencias y variables específicas que ejerce el programa, valorando la subjetividad de éstos, es decir, se otorgará especial importancia a la percepción de los sujetos.

Así pues, el enfoque de la investigación estará basado en los fundamentos cualitativos, al considerarlos como más ajustados a nuestra intencionalidad científica.

### **3.1. Población y muestra**

Según Sabariego Puig (2009:143) distinguimos entre muestra y población. La población “es el conjunto de todos los individuos a los que se pretende hacer extensible la investigación”. En nuestro caso, esos individuos son familias con menores a su cargo en situación de riesgo social. Por ende, la muestra de estudio girará en torno a los usuarios del programa, la cual se eleva a un total de 19 familias con hijos a cargo. Cinco de ellas son monoparentales, tres constituidas por familia extensa, una de ellas homoparental, dos ensambladas (familias con hijos nacidos de otras relaciones) y el resto familias nucleares. Remitimos al lector al punto 2.2 donde analizábamos con mayor profundidad el perfil de las familias que constituyen la muestra. Hacemos constar que dichas familias fueron derivadas por los Servicios Sociales y de los Equipos de Tratamiento Familiar (ETF). Estos valoran la idoneidad y pertinencia al programa en los que, a través de protocolos de derivación, ingresan en el Centro.

Para evitar posibles confusiones, aclaramos que en los resultados aparecen testimonios y expresiones de técnicos y docentes que no suponen en modo alguno parte de la muestra sino que constituye una fuente de información que hace posible comprender desde otro contexto el impacto del programa en la muestra de estudio.

### **3.2. El instrumento de recogida de información**

El instrumento que empleamos es la observación participante utilizando como medio el registro anecdótico. Éste es uno de los instrumentos básicos de recopilación de las observaciones no sistematizadas, enmarcado dentro de las técnicas narrativas, esgrimido generalmente por la etnometodología. Consiste en la descripción, en forma espontánea y natural, de un hecho ocurrido y protagonizado por un sujeto, que el investigador considera relevante para su estudio. Según Wittrock (1989), las anotaciones de campo podrían ser consideradas como la

observación de un pasaje significativo de la conducta, una constancia de un episodio de la vida del sujeto, una foto escrita del individuo en acción. (Tójar 2006), lo define como simples narraciones de incidentes juzgados por el observador como significativos con respecto a un sujeto determinado. Consta descripciones de la conducta real que se dan en situaciones registradas por el investigador.

Resumiendo, el registro anecdótico deja copia fiel, por escrito, de lo que la conducta realmente fue. Pueden figurar no sólo expresiones o comentarios verbales de los sujetos de la investigación, sino también recoger emociones, estados de ánimo o comportamientos ante determinados estímulos, considerados de interés para la investigación.

Las anotaciones se efectuaron a lo largo de un año en diversos contextos donde se aplica el programa: Centros Educativos, Centro de Día, el domicilio de los usuarios, en la calle y en los Servicios Sociales de la zona. En total se recogen más de un centenar de registros, exponiendo en este trabajo los más ilustrativos y trascendentales.

### 3.3. Tratamiento de la información

Expertos en metodología cualitativa (Pérez Serrano, Bardín, Witrock, Tojar, entre otros), se ponen de acuerdo al establecer puntos comunes en el proceso de análisis y reducción de datos diferenciando tres fases fundamentales, que adoptamos. En la primera de ellas, una vez recogida la información procedemos a un análisis por el cual filtramos los registros obtenidos y seleccionamos aquellos que nos serán útiles. En segundo lugar, ordenamos la información y la clasificamos en categorías, ascendiendo éstas a un total de siete, las cuales vamos a detallar pormenorizadamente:

- \**Reconocimiento de los problemas y predisposición al cambio*
- \**Transformación de las dinámicas familiares*
- \**Apoyo y mediación familiar*
- \**Promoción de actitudes asertivas y estrategias dialogantes*
- \**Implicación en las esferas escolares*
- \**Establecimiento de referentes modélicos*
- \**Repercusión social y eficacia*

El proceso de categorización se ha ido construyendo desde un marco metodológico siempre en relación con los objetivos de investigación propuestos.

En último lugar, en la fase hermenéutica, se establecieron relaciones y conexiones entre las diferentes categorías, las cuales pormenorizamos y explicamos a continuación.

## 4. RESULTADOS

La mayoría de los problemas por los que atraviesa una familia en su conjunto son de tipo relacional. Es de trascendental relevancia que concurren canales de comunicación adecuados para que exista una buena interacción. La comunicación es el factor que mantiene unida a la familia y el proceso de socialización de los menores depende directamente de ello. Una buena relación familiar nos dará la posibilidad de tener una excelente conexión con nuestros hijos/as, lo que permitirá que los progenitores nos acepten como orientadores de sus vidas.

Asimismo, vinculado a las relaciones familiares, aparece paralelamente otro concepto: la dinámica familiar, entendida como el conjunto de interacciones, actitudes y aptitudes de un grupo de personas, ante diferentes situaciones, que determina la evolución del mismo. En este punto, entendemos a la familia como un sistema de interacción entre sus miembros, organizados en función de unas necesidades y vinculados a una historia y a un código propio (Sluzki, 1990). Relación y dinámica familiar son conceptos ligados entre sí, que definen el grado de comunicación e interacción, llenando de significado la vida de sus miembros.

Como hemos visto, los Centros de Día otorgan especial importancia a las relaciones familiares y a la interacción entre sus miembros, debido a que desde una perspectiva negativa se generan múltiples indicadores de riesgo. Es por ello, por lo que el programa de familia centra sus acciones en la promoción de la relación padres e hijos/as, a través de asambleas familiares, juegos cooperativos entre padres e hijos/as, realización de actividades culturales conjuntas, asesoramiento en momentos de crisis y sobre

todo en la mejora de los canales de transmisión de la información.

Por tanto, pensamos que la existencia y calidad de los canales de comunicación son vitales para la convivencia y especialmente para el desarrollo de los menores. Para ello, nuestro trabajo como educadores se va a centrar especialmente en asimilar la convicción de que las relaciones familiares positivas mejoran la calidad de vida, y optimizan el desarrollo de los hijos, creciendo en armonía y equilibrio.

De igual modo, no sólo entendemos por relaciones familiares la dinámica e interacción en el núcleo del hogar, sino que además otorgamos gran importancia al entorno, al comprender que la vinculación e interrelación con mecanismos sociales –los Centros Educativos, Centros de Salud, Organismos de Empleo, Servicios Sociales, Ayuntamiento, Asociaciones de Padres y de Vecinos, programas culturales–, estimulan y favorecen la relación familiar.

Damos paso a la discusión de la información recogida a través del estudio analítico que se encuentra en siete categorías capaces de reflejar los principales modos familiares.

#### **4.1. Reconocimiento de los problemas y predisposición al cambio**

Si nos fijamos en el contexto donde se producen los hechos, podemos observar que como resultado de aplicar los mecanismos pertinentes, las familias asumen sus carencias parentales y relacionales. *“Antes de que estuvierais conmigo, pensaba que estaba haciendo las cosas bien como madre, pero me he dado cuenta de que estaba totalmente equivocada. Tengo muchas carencias”, “...me he dado cuenta de que tengo muchas faltas como madre, el centro ha sido un revulsivo para la vida de mi familia, especialmente la de mis hijos...”*. Esto significa que el terreno está preparado para trabajar, para fomentar el cambio en las dinámicas familiares. Constatando la disposición para la mejora de la comunicación, el siguiente eslabón que encontramos en los datos es que las nuevas motivaciones y la esperanza de cambiar, empiezan a aportar el dinamismo necesario para la incorporación de otros canales comunicativos. Es decir, una vez vista la necesidad se detona la

motivación: *“sois mi única esperanza para arreglar mi situación familiar”, “nunca he tenido a nadie que me escuche y me diga qué puedo hacer”*, manifiestan unas madres.

#### **4.2. Transformación de las dinámicas familiares**

Por otra parte, el fomento de la participación de los padres y madres en las actividades de los hijos/as, la relación construida desde la asertividad, la descarga de responsabilidades dirigidas a entidades de apoyo familiar y sobre todo la estimulación de las vías de encuentro, promueven la fluidez relacional entre los miembros de una familia. Todo esto refleja una cálida aceptación del otro, bienestar, sentido de la responsabilidad y del compromiso. En el siguiente registro certificamos la interpretación: *“Con motivo del Día de la Cruz, decidimos participar del festejo con la construcción de una; la iniciativa llena de ilusión a todos, un padre ha construido el armazón, otros dicen que traerán adornos antiguos, las menores debaten sobre qué materiales emplearán, se vive un ambiente de cooperación, ilusión, iniciativa, por contribuir a un evento social que todo el pueblo contemplará. Se observa cómo los niños se sienten orgullosos de las aportaciones de sus padres”*.

Me gustaría exponer a modo de *“slogan”* un comentario de un padre en el que espontáneamente manifiesta: *“creo que mis hijos empiezan a mirarme de otra forma”*. Esta frase tan sencilla demuestra que las relaciones familiares están sufriendo cambios fundados en la comunicación, la asunción de roles y sobre todo en la concienciación del cambio.

#### **4.3. Apoyo y mediación familiar**

La dinámica familiar precisa consistencia interna y apoyo afectivo entre otros muchos factores. En esta línea, el programa de familia que se desarrolla en el Centro de Día se hace eco de comentarios como *“no necesito dinero sino que me orienten”*, dice una madre; o: *“mi hija lo está pasando mal, por favor no la dejéis, los dos os necesitan y le estáis haciendo mucho bien, son muy jóvenes para todo lo que les ha tocado vivir”*, comenta la abuela de un menor respecto a su hija y su nieto. *“Necesito que hables con mi niño y le hagas partícipe de mi enfermedad, para*

*ver qué piensa y qué le ronda por la cabeza”, explica otra madre enferma de cáncer. Estos comentarios no demandan otra cosa que no sea la mediación y el apoyo; son familias que por sus características y situaciones no saben hacer frente a los problemas que se les presentan y buscan el impulso necesario que los educadores les ofrecen. Cuando esto sucede, evidentemente la magnitud de los problemas cambia o disminuyen de intensidad: “gracias por ayudarme a ser mejor persona y a ir por delante en las cosas de mis hijos y en las mías”, “...chica, estás pendiente de lo bueno y de lo malo..., no es que me moleste, es que no estoy acostumbrada a que se interesen por mí...”*

#### **4.4. Promoción de actitudes asertivas y estrategias dialogantes**

Han existido casos en los que los canales de comunicación estaban tan deteriorados que hemos creído pertinente establecer estrategias que impulsen de nuevo el diálogo asertivo como mecanismo de bienestar familiar: *“Mi madre la ha leído, y me ha dicho que creía que sólo me ponen nervioso las arañas. Si no me dices que escriba esto, ella no se da cuenta”, “si no fuese por ti, mi madre no entra en razón conmigo, nunca hacemos esto de hablar de nuestras cosas y no sabe qué cosas me afectan. Estoy satisfecha de que ella escuche lo que pienso”,* comentaba una niña de 13 años. Con esto conseguimos que los hijos aprendan que mecanismos dialogantes, como la formulación y expresión de problemas y sentimientos hacen sentirse comprendido y escuchado. Por otro lado, la madre entiende que es necesario crear espacios y tiempos de diálogo, simplemente para ver qué ocurre y asimismo disminuir los factores estresantes familiares.

#### **4.5. Implicación en las esferas escolares**

La vinculación y el acercamiento de las familias a los Centros Educativos en general, y a los tutores de sus hijos en particular, son de por sí una apreciación muy significativa del trabajo que el programa realiza. El Centro de Día asume la importancia que tiene la implicación de los padres y madres en la educación de los hijos/as. Si para los padres y madres, los hijos/as son las personas más valiosas y que más quieren, no se concibe que algo tan importante como la educación, la deleguen en una persona que ni siquiera conocen,

y que además no se alíen con ella en el trabajo educativo. Sirva de muestra el comentario de un maestro: *“Podemos hacer grandes cosas juntos por este chico,* (refiriéndose a él, a la madre y al educador de familias del Centro de Día) *ahora es cuando estoy viendo que este joven puede cambiar su suerte”,* o esta otra observación en la que se aprecia la valoración que los docentes de las instituciones educativas hacen sobre nuestros dispositivos: *“tendría que haber Centros de Día en todos los municipios”; “vuestro trabajo es esencial para sacar adelante a la juventud”; “sin vuestra ayuda, padres que no venían nunca, ahora vienen”.*

Tal y como decíamos en la descripción de las familias atendidas, un amplio porcentaje de los padres y madres no acuden durante el curso al Centro Educativo para hablar con el docente, y en algunos casos no han asistido nunca. Esto es un reflejo de la escasa o nula importancia que le otorgan al papel de la educación de sus hijos/as, y por consiguiente, los menores perciben ese desinterés, y ellos mismos estiman la educación como una actividad de “segunda” en los mejores casos.

Acciones como sensibilizar a los progenitores, el acompañamiento a las tutorías, la realización de asambleas, compartir tareas escolares, jugar con sus hijos/as, participar de actividades conjuntas, adoptar un horario permanente (descanso, juego, alimentación, trabajo escolar, etc.) estimulan el compromiso educativo.

La repercusión de nuestro trabajo se ve reflejada en el sentido de que los padres han experimentado con satisfacción la experiencia, la han llenado de significado y sentido, y sobre todo, han entendido la necesidad de aliarse con los docentes; a modo ilustrativo recogemos la siguiente valoración proveniente de una conversación entre una madre y la tutora de su hijo: *“sé que lo haces por mí y por mis hijos es bueno”.* Esta apreciación es nada más y nada menos que el inicio de una relación de cooperación en beneficio de un menor. Se han roto prejuicios y miedos que dificultaban la vinculación padres/madres-docentes. En la siguiente observación lo podemos constatar claramente, ya que después de la reunión, la madre le preguntaba a la educadora que la

acompañaba: “*¿me he portado bien? ¿He dicho algo que la haya podido molestar? Pues no me ha resultado tan mala persona*”

Asimismo, se constata la aportación que hace el programa de familias del Centro de Día para favorecer la vinculación entre padres y personal docente. Este es un aspecto generalizable en la gran mayoría de las observaciones registradas.

#### **4.6. Establecimiento de referentes modélicos**

El establecimiento de figuras de referencia en familias que deambulan descaminadas por la sociedad, sin orientaciones y sin redes de apoyo, es un factor que alimenta o agrava los indicadores que hacen posible la situación de peligro social. Registros provenientes de padres y madres certifican la incorporación de figuras modélicas, desde la vinculación emocional y afectiva, que dan soporte y armonía a sus vidas. Hablando con una madre de por qué no usaba los recursos del entorno, nos decía: “*aquí (refiriéndose al Centro de Día) no hace falta echar papeles para que nos ayuden*”. Sin el ánimo de extenderme, destaco como contraposición la imagen que tienen los/as usuarios/as del Centro de Día respecto a los SS.SS.CC. (como recurso de uso convencional, público y de vinculación libre en unos casos e impuesta en otros). Su figura aparece burocrática y fiscalizadora en unos casos y en otros se convierte en una amenaza: “*yo no voy a los SS.SS.CC porque me pueden quitar a mi niño*”. Ante esto, me permito citar un comentario de un profesional de los SS.SS.CC. que nos decía: “*...lleváis a las casas afecto y nosotros presiones y leyes...*” Quizás aquí está la clave de por qué los profesionales del Centro de Día son figuras de referencia, aunque también entiendo y comparto el rol tan necesario e imprescindible que asumen los SS.SS.CC y los Equipos de Tratamiento Familiar. Posiblemente por todo ello, el Centro de Día se convierte en mediador por excelencia entre las familias y los SS.SS.CC. Otra muestra del apoyo a las familias es la expresión de una madre incapaz de solicitar una plaza de guardería para su hijo, el cual le impedía trabajar: “*con tanto papeleo yo nunca hubiera podido meter a la niña en la guardería*”.

#### **4.7. Repercusión social y eficacia**

El reconocimiento de los agentes sociales hacia nuestra labor certifica que estamos en la línea adecuada: “*hemos tenido una reunión de Comisión (Centro de Salud, Centros Educativos, SS.SS.CC, Ayuntamiento, Policía Local...) y vuestro Centro de Día ha salido a relucir, siendo valorado muy positivamente, y dejándonos muy sorprendidos por la motivación generada por padres y niños, sobre todo en algunas familias en particular cuyo trabajo anterior era infructuoso*”, nos decía la psicóloga de los SS.SS.CC. del Ayuntamiento, o: “*las familias hablan muy bien de vosotros, dicen que sois cercanos y afectuosos*”, añadía la Concejala de Servicios Sociales. El reconocimiento no parte sólo de los agentes sociales, sino de las propias familias al sentir que su situación socio-familiar es diferente: “*me gustaría adoptar al equipo entero para mí sola*”, confesaba una madre.

Un aspecto muy significativo, y que nos llama especialmente la atención, es la detección de la implicación de los padres en las labores cotidianas de los hijos/as (deberes, actividades lúdicas, alimentación, diálogo, etc.). Esto supone, entre otros aspectos, nuevas formas de ver las relaciones familiares desde una perspectiva más constructiva y dinámica; así lo declaraban unas madres: “*si nos ayudaras a sacarnos el graduado escolar, podríamos ayudar mejor a nuestros hijos al hacer los deberes*”. En menor medida, también encontramos familias que no han dado respuesta a las solicitudes que le ofrece el Centro de Día: “*...mi padre no me quiere traer y cuanto más le insisto en ser puntual menos caso me hace, hasta me ha roto el reloj*”, el menor no paraba de repetir “*no es mi culpa, no es mi culpa...*”, se lamentaba el infante de 9 años; o este otro cuando le preguntamos por qué no ha traído ropa limpia y en condiciones para ser usada después de una actividad deportiva: “*la he lavado pero no se ha secado*”. Le planteamos: “*¿por qué no la has lavado antes?*”, él responde: “*mi madre me dijo que ahora no se ponía a lavar, que la lavaría más tarde y como no lo hizo lo he tenido que hacer yo para poder venir, pero no se ha secado*”. Por todo ello pensamos que la eficacia del programa no es de un cien por cien, pero como decíamos anteriormente son casos aislados, normalmente porque no llegan a reconocer sus carencias y dificultades, algo imprescindible para que se

produzcan cambios. A pesar de esto, nos sentimos satisfechos por los resultados obtenidos, puesto que se ha abierto un camino en el bosque de las familias desestructuradas que hace nacer la esperanza de reconstrucción de los progenitores y sus hijos/as.

## 5. CONCLUSIONES

Numerosos estudios sobre las funciones y misiones de la familia afirman que la comunicación, la relación, el afecto o la educación, son entre otras, funciones familiares imprescindibles para el desarrollo del niño/a. Hemos podido comprobar que el programa educativo que estudiamos, ofrecido a las familias, logra que padres y madres reflexionen y reconozcan sus carencias parentales, descubriéndose nuevas oportunidades de crecimiento familiar que inciden directamente en la mejora en las dinámicas familiares. Siendo reiterativo, para mí es muy significativo el comentario de un padre: “*creo que mis hijos están empezando a verme de otra forma*”.

Se ha podido comprobar que los padres y madres no sólo se han implicado en las tareas escolares, sino también en las de ocio y tiempo libre, aseo, limpieza, alimentación, pero lo que más destacamos es la apertura de estrategias dialogantes que favorecen la comunicación e interacción padres/madres-hijos/as. Del mismo modo, destacamos la compensación que realizan los educadores del programa al convertirse en instrumentos de orientación y asesoramiento de padres y madres; es decir, desde la vinculación con las familias se ha ido forjando una figura de referencia que desagravia las carencias relativas al apoyo social y familiar, dicho de otra forma, el programa ha logrado que padres y madres en situación de riesgo no se sientan solas y desamparadas ante la adversidad.

El trabajo con familias desprendido del Centro de Día, como un recurso de integración social, ha logrado reducir el impacto y la incidencia de determinados factores de riesgo desde la formación, capacitación y sensibilización de las familias hacia el cuidado de sus hijos. Cerramos diciendo que las relaciones familiares sufren alteraciones positivas en interacción con el planteamiento educativo que estudiamos,

sufriendo ajustes en las funciones parentales y familiares. Por tanto, afirmamos la relevancia del programa como una alternativa y como recurso de integración social dirigido a menores, adolescentes y familias, en el que se logra en numerosas ocasiones reducir la adopción de medidas más extremas y traumáticas para el menor, como es la separación de éste de su contexto natural de desarrollo.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Blumer, H. (1981). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Buendía Eisman, L. y otros (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Calvo de León, R. y Arroyo Alonso, L.J. (1998). El programa de intervención familiar: Nuevo recurso de intervención protectora en Burgos. En García Mínguez, J. y Sánchez Sánchez, A. (Coords.): *Políticas Sociales y Educación Social*. (pp. 145-152) Actas del XIII Seminario de Pedagogía Social. Grupo Editorial Universitario.
- Castelló, M. et al. (2005). *La hora del café: una experiencia de trabajo con padres y madres desde un centro abierto*. RES. Revista de Educación Social nº 4, Disponible en: <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=55&n=148>. (Fecha de acceso: marzo 2010)
- Flanquer i Vilardebó, Ll. (1998). *El destino de la familia*. Madrid: Ariel.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- González, E. (2010). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Barcelona: Altamar.
- González Sánchez, M. y Calvo de León, R. (1996). Los centros como estrategias de las políticas sociales de protección de menores. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 14, pp.73-87.
- Informe Anual 2007. Informe al Parlamento Andaluz dando cuenta de la gestión realizada por el Defensor del Menor de Andalucía. -1ª ed.- Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz, 2008.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador*. Barcelona: Grao.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

- Lizón García A, (1996). Los Centros de Día. En Bueno Bueno, A. (coord.). *Intervención social con menores. Fundamentación y programas de la comunidad valenciana*. Universidad de Alicante. Fundación cultural CAM. pp. 279-289
- Morgado Panadero, P. (2008). *Políticas sociales para familias*. Granada: Comarex.
- Mondragón Lasagabáster J. y Trigueros Guardiola, I. (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Ed. Narcea.
- ORDEN 613/90, de 6 de noviembre, de la Consejería de Integración Social, por la que se desarrolla el Decreto 6/90, de 26 de enero, creador del registro de Entidades que desarrollan actividades en el campo de la acción social y servicios sociales en la Comunidad de Madrid.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. 1 Métodos. Madrid: La muralla S.A.
- Quintana Cabanas, J.M. (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Ed. Dykinson.
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I y Dorio Alcaraz, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Sorbía y Pareja, M. (2008). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Barcelona: Altamar.
- Sluzski, C.E. (1990). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Tojar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Trilla J. y otros, (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ed. Ariel Educación.

ARTÍCULO ORIGINAL

# Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo

María Ángeles Andreu-Andrés  
*maandreu@idm.upv.es*

María José Labrador-Piquer  
*mlabrado@upvnet.upv.es*

Universitat Politècnica de València

**RESUMEN:** Este estudio presenta los resultados de investigación obtenidos tras un curso de formación de profesorado sobre metodologías activas e instrumentos de evaluación, con el ánimo de identificar las inquietudes, la preparación y las expectativas de los docentes ante los cambios metodológicos y de evaluación en los nuevos grados y post-grados a fin de que puedan tenerse en cuenta en el diseño de futuros cursos de formación.

**PALABRAS CLAVE:** Análisis Cualitativo, Formación del Profesorado, Evaluación, Metodologías

## Professor-training on methodology and assessment. Qualitative analysis

**ABSTRACT:** This paper presents the results of research obtained in a professor-training course dealing with active learning and assessment with the aim of identifying the participants' interests, experience and qualifications as well as their prospects faced with the changes in methodology and assessment in the new degrees and post-degrees so that they can be taken into account to design future professor-training courses.

**KEYWORDS:** Qualitative Analysis, Professor Training, Assessment, Methodology

---

Fecha de recepción 26/4/2011 · Fecha de aceptación 30/9/2011  
Dirección de contacto:  
Universitat Politècnica de València  
Camino de Vera, s/n  
46022 Valencia

### 1. INTRODUCCIÓN

Investigar en educación genera cambios y nuevos conocimientos que posibilitan avanzar en el aprendizaje del alumnado y en la formación del profesorado; sin embargo, a lo largo de los años el distanciamiento entre la investigación y la aplicación (teoría y práctica)

ha sido significativo. En 1987 Stenhouse ya defiende que el conocimiento que se enseña en las universidades, y en los centros educativos en general, se adquiere a través de la investigación. La figura del profesor investigador participante convierte el aula en un estudio autocrítico y reflexivo que permite analizar los hechos en sí mismos a fin de mejorar el currículo y, consecuentemente, las destrezas y la práctica docente.

Formar para la profesión no es una idea nueva de este siglo. José Ortega y Gasset, en *Misión de la Universidad* (1930), señala las tres

funciones principales de la enseñanza universitaria: la transmisión de la cultura, la formación de futuros profesionales y la investigación científica. Unas ideas en las que se apoya el estudio realizado y cuyos resultados recogen estas líneas.

## 2. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS Y EL DOCENTE REFLEXIVO

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trata diversos aspectos como la convergencia en grados y post-grados, la movilidad de estudiantes y docentes, la adopción de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida o el aumento de la competitividad. Sorprendentemente solo se menciona, de manera marginal, el concepto de *competencia*; sin embargo, aparece con notable asiduidad en todos los documentos educativos universitarios. Asimismo, se advierte que este concepto va unido a dos ideas clave del EEES: la comparación entre estudios y la importancia del mercado laboral para conformar su contenido.

Parece ser que se vuelven a utilizar estrategias antiguas, ligeramente remodeladas, pues donde se hablaba de competencias docentes tales como *destrezas de comunicación, conocimientos básicos, destrezas técnicas e interpersonales* del propio profesional de la enseñanza (Olivia y Henson, 1980; Cooper, 1980) ahora se denominan competencias del alumnado o competencias profesionales aunque no haya un acuerdo en su definición (Blanco, 2007). Como afirma Gimeno Sacristán (1982), cuando se habla de competencias nos encontramos ante una mezcla de la taxonomía de Bloom y de la pedagogía por objetivos impregnada de la huella laboral-profesional.

Angulo (2008:203), después de analizar diversos documentos de las últimas décadas y apreciar que *competencia* no es un concepto preciso, afirma:

“En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias podríamos comenzar a pensar en las pedagogías del siglo XXI, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento

científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, la comunicación y el intercambio en nuestras universidades [...]”.

A propósito de este marcoeuropeo las universidades españolas han empezado a adaptarse, al menos sobre el papel, a la estructura de los nuevos grados y post-grados y parecen estar más interesadas que nunca en que sus docentes hagan uso de una enseñanza centrada en el estudiante a través de la implementación de metodologías activas, junto con una evaluación formativa o continua de la enseñanza-aprendizaje. Una transformación que podrá empezar a analizarse a corto plazo y que, en esencia, se basa en unas prácticas ya habituales en otras áreas de conocimiento y en otros centros de enseñanza universitaria del mundo.

En muchas ocasiones, los programas de formación parten de la necesidad como es el caso de Bolonia, y de propuestas de profesores innovadores que quieren analizar y mejorar la calidad de su docencia. En otras, como ocurre en la mayoría de los centros educativos, se ofrecen cursos de formación sobre recursos tecnológicos (*tablet* PC, pizarra digital, etc.) o sobre metodologías activas cuando las aulas no disponen de los medios o instrumentos necesarios, olvidando quizás, que los medios son herramientas curriculares que forman parte de un contexto determinado, nunca un fin en sí mismos.

Consideramos que, como en cualquier proyecto empresarial, los programas de formación requieren las funciones de planificación, ejecución y seguimiento. Incomprensiblemente, en el campo de la educación, por lo general, el profesor que desea estar al día solicita un curso de duración limitada; con él espera estar suficientemente capacitado para poder aplicar los conocimientos adquiridos en actividades docentes, sin que la institución realice posteriormente un seguimiento de su implementación en el aula ni una reflexión o evaluación de los resultados obtenidos, caso de haberlos puesto en práctica.

Las ideas de Schön (1996), cuando se pregunta qué clase de preparación sería la más

adecuada para un docente profesional reflexivo, es decir, aquél que considera lo que hace mientras lo está haciendo, son de gran interés ante esta situación. Postula el hecho de que se aprenda de lo que habitualmente se hace en la práctica docente: una preparación docente y profesional que combina la enseñanza con la formación en el arte de la reflexión en la acción.

Durante décadas se ha defendido la creencia (y probablemente se sigue defendiendo en algunos casos) de que cuanto más se aproxime uno a las ciencias básicas, en detrimento de las habilidades técnicas de la práctica cotidiana, más alto resulta su estatus académico. No obstante, parece que los profesionales de la enseñanza y los propios estudiantes manifiestan cada día mayor insistencia en la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y las destrezas y competencias reales que se exigen en el ámbito laboral. Por todo ello, consideramos que los cursos de formación de formadores debieran centrarse en la misma práctica, además de contar con las opiniones y la experiencia de diversos profesionales colaboradores.

La desconexión de la realidad del aula, en gran parte de las investigaciones en educación, ha dado lugar en las últimas décadas a la presencia del profesor-investigador con el objetivo de perfeccionar la práctica docente, reflexionar, realizar los cambios necesarios, mejorar el currículum y resolver problemas, todo ello unido a la experimentación.

Se trata de una investigación aplicada rigurosa (enseñar e investigar en una sola actividad) e inmersa en el proyecto educativo donde los profesores como profesionales y como investigadores son los actores participantes en el proceso; de este modo, la reflexión docente se convierte en una parte esencial en la investigación educativa.

### 3. OBJETIVOS Y CONTEXTO EDUCATIVO

La falta de indagación en la formación previa de los asistentes a un curso de formación y de un seguimiento práctico de lo aprendido, así como de un análisis del proceso y de los resultados obtenidos, nos lleva a plantear esta

investigación que se centra en un grupo interdisciplinar de profesores universitarios a fin de estudiar estos aspectos y hacer una propuesta de mejora en los planes formativos de las instituciones.

Este estudio se basa en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Está dispuesto el profesorado a cambiar la metodología de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Están interesados en realizar cambios en sus hábitos docentes si fueran necesarios o si se vieran forzados por la institución?
- ¿Qué problemas esperan resolver en un curso de formación?
- ¿Es homogéneo el concepto de evaluación?
- ¿Utilizan las mismas herramientas para evaluar?

En esta experiencia han participado 36 profesores de una universidad pública española que apuesta por la innovación educativa. Se trata de profesores que pertenecen a áreas de conocimiento que giran en torno al Derecho, la Medicina, la Psicología de la Educación, el Magisterio, la Educación Social y las Ciencias Empresariales. Todos ellos han sido seleccionados entre los interesados en participar en un programa de innovación educativa que durante un curso académico les facilita formación sobre metodologías activas, su implementación y evaluación. Para ello, han de realizar una serie de tareas organizadas a lo largo de un curso académico; de sus resultados depende la inclusión final en el programa de innovación por el que apuesta la universidad en la que trabajan y en un futuro llegar a ser formadores de formadores.

### 4. METODOLOGÍA

La metodología empleada para la obtención de datos ha sido el resultado de la combinación de técnicas activas, trabajo colaborativo y puestas en común grupales a lo largo de un taller de ocho horas de duración. Entre las técnicas, estrategias o métodos activos se han utilizado el *brainstorming*, la Phillips 66, el aprendizaje colaborativo, el método del caso y el debate a través de los cuales se han

obtenido diversos datos sobre sus actitudes ante las metodologías activas, sus iniciativas de innovación en el aula, etc. Respecto a la evaluación se ha indagado sobre su concepto, las herramientas que utilizan habitualmente y, por último, lo que esperan de un curso de formación.

Entendemos que un fenómeno educativo puede estudiarse desde dos perspectivas, la cuantitativa y la cualitativa, puesto que ambas permiten analizar los resultados en función de los objetivos que se persigan y la metodología que se emplee en el análisis. Mientras la primera se interesa por estudiar un buen número de individuos y sus características o variables para generalizar los resultados, la segunda pretende estudiar la situación, el problema o los individuos a través de técnicas que permitan acercarse a su realidad, sin necesidad de trabajar con una gran cantidad de ellos pero considerados en toda su complejidad. Se trata de una visión más holística de la ciencia y enteramente complementaria a la primera; procede de manera cíclica y circular en lugar de secuencial lineal, dado que una vez concluido un primer paso se pasa al siguiente para volver a menudo al primero y reiniciarlo con información más completa. Esta es la perspectiva que se ha adoptado en el estudio.

Para investigar la situación o problema desde la perspectiva cualitativa pueden utilizarse diferentes estrategias metodológicas; en nuestro caso se ha hecho uso del análisis de documentos, la observación directa y la encuesta. El análisis cualitativo que se presenta está basado en la teoría fundamentada o *Grounded Theory* de Glaser y Strauss (1967) sobre las opiniones grupales e individuales. Esta metodología ha sido empleada en múltiples investigaciones llevadas a cabo en diferentes disciplinas (Hoi-Kau y Richards, 1993; Davis, 1995; Petrie, 2003; Cutcliffe, 2005; Marin-García y Lloret, 2008; Llorens-Molina, 2008, Andreu-Andrés, 2009; Valero y Alcina, 2010); sigue un proceso de codificación de acuerdo con Charmaz (2006) que se basa en una guía flexible y sistemática de recogida y análisis de datos cualitativos con objeto de construir una teoría basada (*grounded*) en dichos datos. Los datos forman los cimientos de la teoría y su análisis genera las categorías teóricas o conceptos sobre los que se construye; va más allá de la mera descripción de las

respuestas al interpretar y explicar lo que piensan los participantes.

Los pasos seguidos en esta investigación están en línea con las pautas referidas por Charmaz (2006) a través del procedimiento de muestreo teórico, seguido de una codificación de los datos línea a línea hasta la saturación de los mismos y la elevación de los códigos a categorías antes de pasar a la interpretación de los resultados. Durante las últimas décadas se han desarrollado una serie de programas informáticos que apoyan el proceso que se sigue en un análisis cualitativo; entre ellos se encuentran Nudist, NVivo, MAXQDA o Atlas.ti que comparten características similares. En este trabajo se ha utilizado la aplicación Atlas.ti v. 5.2. (Casasempere, 2007) durante el proceso de etiquetado.

Cada uno de los documentos (individuales y grupales) y encuestas individuales constituye un documento primario; dentro de este cada respuesta o parte de una respuesta con significado independiente se considera una cita. Desde este punto, la opción *open encoding* del programa permite la creación de códigos iniciales tras un proceso de mezclado y separación hasta llegar a una lista definitiva que puede utilizarse como marco que dé sentido a la teoría. De igual modo, se crea un conjunto de códigos de familias que permiten generar categorías más generales que ayudan a entender la información recogida. Por último, se definen los súper códigos que muestran las opiniones de los participantes a través de relaciones significativas que pueden presentarse en forma de red. La observación directa se ha utilizado para ayudar a corroborar los resultados.

## 5. RESULTADOS

En aras de una mayor claridad expositiva este apartado recoge los resultados agrupados en dos epígrafes, comenzando por las actitudes ante las metodologías activas así como el concepto de evaluación que defienden.

### 5.1. Actitudes ante las metodologías activas

Los participantes afirman combinar técnicas individuales y grupales y ofrecen como ejemplos las prácticas de laboratorio, los casos

reales, los casos como metodología complementaria, la clase magistral, la clase magistral participativa, las técnicas expositivas, los casos adaptados, los casos-decisión, los casos de empresa, las metodologías “dialógicas”<sup>1</sup> y la lectura literaria. Sin embargo, de entre todas ellas, de acuerdo con los comentarios de los grupos, se deduce que sus clases se sustentan en gran medida en la clase magistral, la clase magistral participativa y las prácticas de laboratorio; técnicas a las que ocasionalmente apoyan los casos, la técnica expositiva y lo que convienen en llamar metodologías “dialógicas” (véase Figura 1).

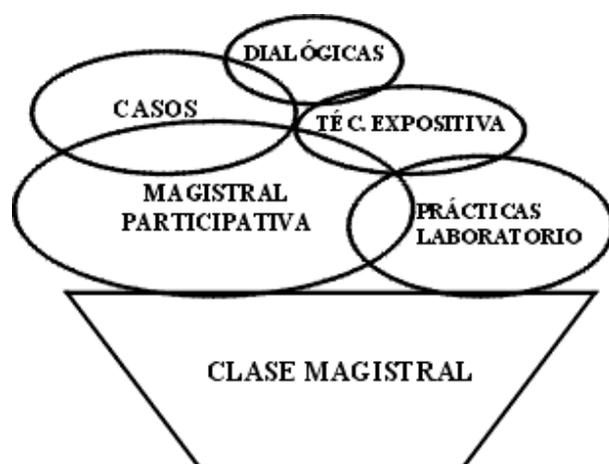


Figura 1. Estrategias metodológicas que utilizan habitualmente

Si bien es cierto que una mayoría de docentes apuesta por la innovación metodológica y de evaluación de cara a los nuevos grados y postgrados, por las respuestas aportadas se aprecia que una buena parte lo hace forzado en mayor o menor medida por la institución en la que desempeña su labor. Ante su disposición a cambios docentes afirman que necesitan cierta preparación para poder realizar el cambio metodológico y de evaluación.

## 5.2. Concepto de evaluación y herramientas que utilizan

Tras la aplicación de una técnica, *brainstorming*, en un ambiente distendido,

despreocupado, sin críticas y sin tensiones se recoge el concepto de *evaluación* de cada participante. La idea fundamental que sustentan, tal y como se puede apreciar en la Figura 2, es una clara relación entre la evaluación y el examen propiamente dicho y todo lo relacionado con el resultado de esa prueba o control: *valorar, dar una nota*. A continuación aparecen aquellos a los que se va a *examinar*, fundamentalmente los estudiantes de manera individual y, en alguna ocasión, al equipo. En suma, entienden que la evaluación es el resultado de los conocimientos que el alumnado demuestra, “una manera de señalar que el alumno avanza adecuadamente”, un resultado que parece conseguirse únicamente a través del estudio.

En todos los casos el docente es el único que evalúa; se enfatiza la gran dificultad que esa tarea le supone por tener que dar una nota final “tras un examen o control”, además de definirla como “un tiempo que se ha de emplear en ella”, “una valoración”, “una división”, “una marginación” e incluso “una exclusión” (suponemos que para los alumnos que no logren aprobar). Pese a todo ello, unos pocos consideran la evaluación como una reflexión e incluso una motivación para el alumno que puede traducirse en aprendizaje.

Respecto a qué se evalúa, se aprecia una clara contradicción cuando se menciona en algún caso el proceso, mientras la gran mayoría se refiere claramente a productos tales como: trabajos, conocimientos y habilidades, exposiciones, etc. No obstante, una minoría apunta que en la evaluación también puede valorarse el grado de cumplimiento de los objetivos docentes, los resultados obtenidos, la propia docencia y el programa de la asignatura.

Todos los profesores sostienen que se evalúa de acuerdo con unos criterios, aunque no mencionan cuáles son, y solo un número reducido de ellos señala que se acuerdan previamente con el alumnado. Por último, quienes relacionan la palabra evaluación con tipos de evaluación, únicamente mencionan la autoevaluación o la posibilidad de realizar una evaluación cualitativa o cuantitativa sin dar mayor detalle.

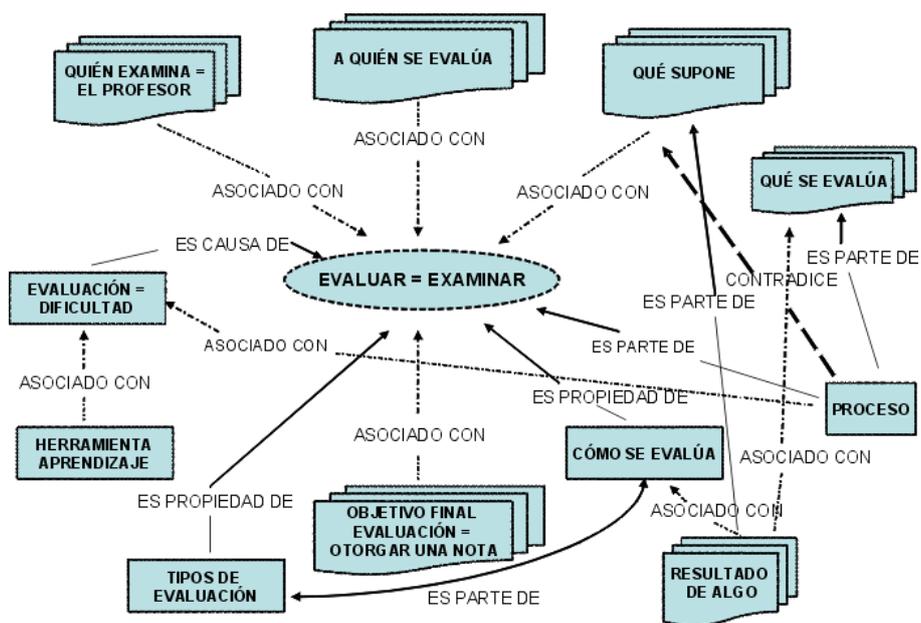


Figura 2. Concepto de evaluación elaborado individualmente

Al reflexionar en grupo sobre este concepto (véase Figura 3) se aprecian algunos cambios o matices respecto al concepto de evaluación elaborado individualmente. Para uno de los grupos la evaluación es un proceso formativo de enseñanza-aprendizaje que precisa de una planificación, una metodología con actividades y

tareas que persiguen metas tales como la motivación, el interés y el éxito (del alumnado); sin embargo, aunque la mayoría incide en el hecho de que se trata de una reflexión dentro del proceso formativo para la mejora del aprendizaje, el profesorado parece seguir asociándola al examen como “rendimiento de cuentas” que “discrimina” al utilizar una “escala” y como una manera de “demostrar potencialidades”.

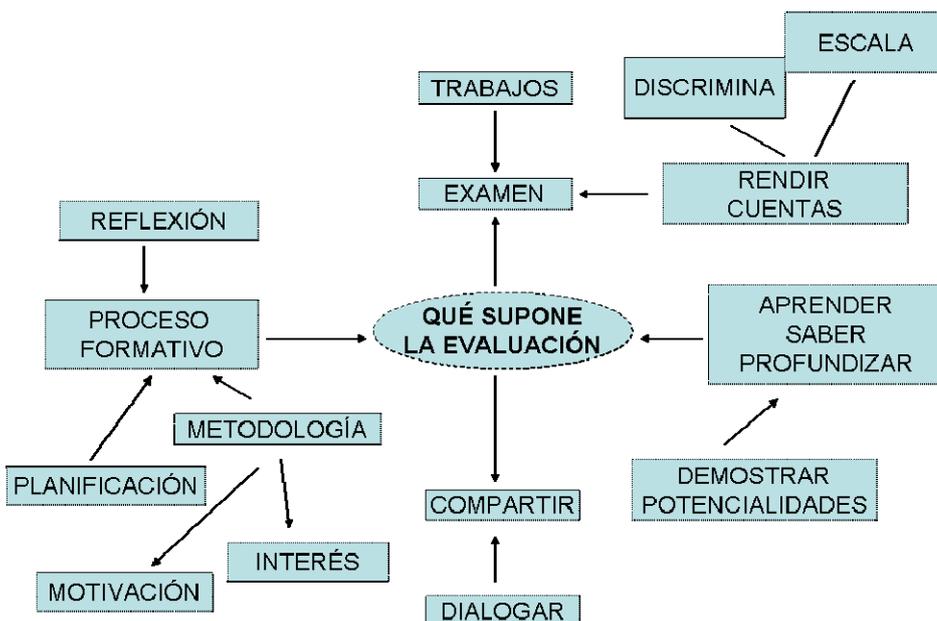


Figura 3. Matices sobre el concepto de evaluación tras la reflexión en grupo

Si nos centramos en qué se evalúa (Figura 4), se observa que entre todos los grupos han dado una panorámica más completa, si bien cada grupo por separado sólo ha aportado una parte de lo que se debe evaluar sin mencionar las demás. De este modo, se señala que la evaluación ha de valorar los conocimientos, las actitudes, las tareas y actividades, al propio docente y su metodología, el programa de la asignatura, su diseño y los objetivos que persigue.

Curiosamente bajo el título de *protagonistas* aparecen participantes en la evaluación que anteriormente no se citaban: la evaluación entre pares y la coevaluación, cuando parecía quedar claro para todos los informantes que era el docente quien evaluaba en todo momento y, en alguna ocasión, el propio discente mediante la autoevaluación. Posiblemente la reflexión en los grupos de trabajo ha hecho que algunos docentes se planteen añadir términos que durante la tarea individual no asociaban con la evaluación.



Figura 4. Qué y quién evalúa tras la reflexión en grupo

Respecto a los criterios de evaluación (Figura 5), uno de los grupos muestra cierta confusión al incluirlos en los resultados de la evaluación cuando los criterios deberían ser previos. En cambio otros, bajo este epígrafe, mencionan dos criterios: el grado de cumplimiento (entendemos que con la asignatura y su programa) junto a la exigencia o nivel de exigencia (del profesorado, se entiende). Asimismo, cabe resaltar las ideas expresadas por otros docentes que no mencionan explícitamente el término *criterios* aunque hablan de equidad, justicia y rigor, si bien no señalan ni quién ni cómo se consiguen. Dentro de esos criterios hacen alusión a la acción (suponemos que del discente) y a lo opuesto, el inmovilismo, quizás como sinónimo de nota final.

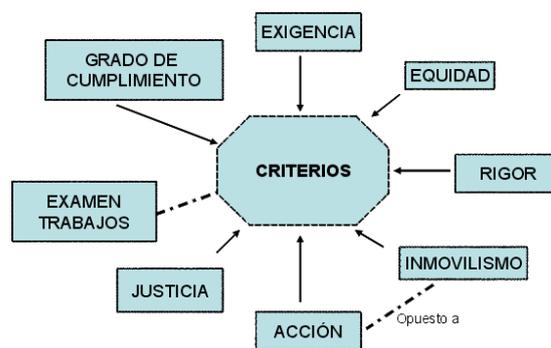


Figura 5. Criterios de evaluación

Los sentimientos que la evaluación despierta ya no se centran en la dificultad que esta implica para el docente al tener que otorgar una nota, si no que se mencionan ahora

sentimientos que pueden aflorar en el discente (miedo, suerte, esfuerzo, dificultad, problema) así como el período del año en el que pueden producirse (junio).

En esta reorganización de ideas llama la atención el que no mencionen más herramientas de evaluación que las rúbricas, aunque entendidas principalmente como instrumento de ayuda para el alumno antes de la evaluación, y que consideren la revisión del examen como un instrumento de evaluación en lugar de verlo como instrumento de aprendizaje. Asimismo, califican el tiempo máximo de un examen o una exposición como otro instrumento a utilizar. Resulta extraño que dentro de este apartado se incluya la *expresión* como instrumento para evaluar en lugar de considerarla parte de lo que puede ser evaluado.

Bajo el epígrafe de cómo evaluar, en lugar de qué evaluar, se mencionan además del examen, los trabajos y las presentaciones, las palabras *conclusión* y *continuidad*, palabras claramente opuestas; cabe suponer que quizás se refieran con ellas a la evaluación sumativa y formativa, respectivamente.

## 6. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados de este estudio pasamos a dar respuesta a las preguntas de investigación. En primer lugar, se ha planteado la disposición del profesorado para cambiar la metodología de enseñanza-aprendizaje. Si bien partimos de la premisa de que estar inscritos en un curso de formación ya supone una disposición e interés, esto no significa que una vez finalizado estén preparados y dispuestos a implementarlo.

Por ello, estimamos que antes de plantear y diseñar cualquier curso de formación de profesorado, se hace necesario tener en cuenta una serie de factores que determinen la utilidad de esas horas de formación, tales como el contexto de los participantes, su perfil docente y de formación; a todo ello se uniría lo que saben acerca de su contenido y lo que esperan de él, además de indagar sobre los medios que emplean habitualmente, los que les gustaría utilizar y los que tienen a su disposición en la institución. A partir de este punto se deberían diseñar sus estrategias formativas. El objetivo no ha de ser otro que tener en cuenta la

necesidad de revisar o aclarar al inicio del taller los conceptos básicos ligados a los contenidos, a fin de llegar a una profundización mayor durante el curso; todo ello repercutirá en gran medida en una implementación exitosa.

Tal indagación puede hacerse con relativa facilidad hoy en día por medio de actividades sencillas previas al diseño del curso a través de tecnologías de la información y la comunicación tales como el correo electrónico, el foro y la wiki que ofrecen las plataformas educativas como herramientas de recogida de conocimientos e intereses iniciales. Del mismo modo, se hace necesaria una verificación de su implementación y resultados.

En segundo lugar, y a juzgar por los resultados, el docente interesado en el cambio lo está forzado, en mayor o menor medida, por la institución en la que desempeña su labor. Las actividades prácticas realizadas en este seminario muestran la iniciativa y preparación del profesorado para llevarlas a las aulas. Ante su disposición a cambios docentes, se afirma la necesidad de cierta preparación para poder realizar el cambio metodológico y de evaluación que se le pide; algo que nuestra tercera pregunta aclara al tantear las expectativas de los docentes ante un curso de formación.

La información analizada indica que muchos profesores esperan que se les ofrezca una receta individualizada para implementarla en el aula, olvidando así la singularidad y heterogeneidad que todo grupo conlleva. Buena prueba de ello es el hecho de que, aunque los participantes encuentran satisfactorio el contenido y la metodología empleada en el taller, esperan además una orientación específica en el proyecto que cada uno tiene que realizar de manera individualizada en su propia asignatura (algo no acordado con la institución organizadora del curso de formación). Asimismo, cabe señalar que aunque esperan poder realizar cambios con una buena formación externa, algunos señalan la importancia de tener en cuenta la formación intrínseca y la experiencia profesional de cada cual.

Ante la cuarta pregunta de investigación cabe subrayar que el concepto de evaluación no es homogéneo para todos los docentes, si bien

se detecta una reflexión sobre los aspectos que en un primer momento se asocian a ella, tras una recapitación y discusión grupal. Aún así, se observa que por lo general, y a pesar del cambio metodológico y de evaluación que se espera del profesorado, la evaluación sigue mayoritariamente asociada con el examen. De igual modo, aunque en algún momento puedan tener cabida otros participantes en ella a través de la autoevaluación y la evaluación entre pares, es el propio docente quien sigue llevándola a cabo preferentemente. Ningún participante comenta la relación metodología-evaluación que necesariamente conlleva cambios en la práctica evaluadora al tratarse de diferentes técnicas o métodos.

Respecto a la última pregunta, se menciona únicamente la rúbrica como herramienta de evaluación aunque pocos la utilizan para evaluar propiamente, solo en unos pocos casos la consideran herramienta de aprendizaje del estudiante previa a un examen o prueba. El tiempo máximo de un examen o exposición así como la expresión oral empleada son para los docentes otros instrumentos de evaluación; en nuestra opinión debieran estar incluidas entre las habilidades por las que un estudiante puede ser evaluado. De todo ello se desprende que desconocen o no aprovechan suficientemente la utilidad de la herramienta y que siguen evaluando de manera tradicional aunque innoven en metodologías y empleen en ocasiones el trabajo grupal.

No debe olvidarse que el trabajo en equipo va unido a la concepción que se tenga de enseñanza. Si se considera la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, no es necesario; pero si por el contrario, educar y enseñar supone el desarrollo de una serie de habilidades como comunicación eficaz, toma de decisiones, resolución de problemas, negociaciones, etc. entonces el trabajo en equipo y, por consiguiente, una buena formación en dinámica de grupos sí que es necesaria. En esos casos, el profesorado tendrá que ser formado en planificación, orientación, control y seguimiento de los grupos, desarrollo del proceso y evaluación del trabajo grupal.

Destacamos, por último, la necesidad de un cambio en la rutina de los cursos de formación de formadores. Proponemos una preparación para la práctica reflexiva a fin de

lograr docentes capaces de tomar la propia acción como objeto de reflexión y estudio; así como la construcción de competencias y saberes nuevos a partir de lo estudiado y de la propia experiencia de aula, pasando por críticas constructivas, verificación de los cambios, análisis del proceso y una valoración de los resultados. Concluimos con el pensamiento de Boyer (1990) cuando afirma que la experimentación y la reflexión crítica (visible y compartida) se han de centrar en el proceso.

## NOTAS

1. Terminología empleada por uno de los grupos que contempla o propicia la posibilidad de discusión.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andreu-Andrés, M. A. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (1), 1-10. <http://www.rieoei.org/2877.htm> [10 junio 2010]
- Angulo, J.F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Blanco, A. (2007). Formación universitaria basada en competencias. En Prieto, L. (Coord.): *La enseñanza centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, (pp. 31-59). Barcelona: Octaedro.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Casasempere, A. (2007). *Inmigración y Educación. Curso Atlas.ti*. [http://www.popdeporte.uma.es/pdf/Curso\\_ATLAS.ti\\_2008%20\\_mayo\\_.pdf](http://www.popdeporte.uma.es/pdf/Curso_ATLAS.ti_2008%20_mayo_.pdf) [29 junio 2010]
- Cooper, J.M. (1980). La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 356-363). Madrid: Akal.

- Cutcliffe, J.R. (2005). Adapt or adopt: developing and transgressing the methodological boundaries of grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 51 (4), 421-428.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Davis, K.A. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*, 29 (3), 427-453.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- Hoi-Kau, Y. y Richards, T.J. (1993). GTKAT: a grounded theory based knowledge acquisition tool for expert systems. *First New Zealand International Two-Stream Conference on Artificial Neural Networks and Expert Systems*, 152-155.
- Llorens-Molina, J.A. (2008). Design and Assessment of an online PreLab Model in General Chemistry: A Case Study. *Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET)*, 4 (2), 15-31.
- <http://www.rcetj.org/index.php/rcetj/article/view/22/28> [2 octubre 2010]
- Marín-García, J.A. y Lloret, J. (2008). Improving Teamwork with University Students. The Effect of an Assessment Method to Prevent Shirking. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 5 (1), 1-11.
- Olivia, F. y Henson, T. (1980). ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.): *La enseñanza. Su teoría y su práctica* (pp. 356-363). Madrid: Akal.
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. *Revista de Occidente*, tomo IV, 313-356.
- Petri, G.M. (2003). ESL Teachers' views on visual language: a grounded theory. *The Reading Matrix*, 3 (3), 137-168
- <http://www.readingmatrix.com/articles/petrie/article.pdf> [30 junio 2010]
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montreal: Editions Logiques (Orig. 1987).
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Valero, E. y Alcina, A. (2010). Exploración de características conceptuales en contextos ricos en conocimiento mediante un programa de análisis cualitativo. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 241-254.

ARTÍCULO ORIGINAL

# El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos

**Georgeta Ion**

*Georgeta.Ion@uab.cat*

Universidad Autónoma de Barcelona

**Elena Cano**

*ecano@ub.edu*

Universidad de Barcelona)

**RESUMEN.** El artículo que presentamos ofrece información sobre las medidas institucionales que se han tomado en algunas instituciones universitarias catalanas para implementar los cambios que supone la evaluación de los estudiantes basada en competencias. La recogida de información se ha llevado a cabo a través de la realización de entrevistas con cinco cargos académicos (vicedecanos) de cinco facultades de diferentes universidades catalanas. Los resultados muestran que los responsables académicos de las diferentes facultades se enfrentan a la dificultad de implementar la evaluación basada en competencias pero reconocen las ventajas de este enfoque. Se concluye que es necesaria la creación de equipos docentes que den soporte a este proceso de implantación y que contribuyan a que el cambio “sobre el papel” sea trasladado efectivamente a las aulas. Esta transferencia, sin embargo, no se puede realizar sin un esfuerzo consensuado que signifique un cambio en la cultura académica de las universidades.

**PALABRAS CLAVE.** Universidades, Competencias, Evaluación de los Estudiantes, Cargos Académicos

## Implementing competency-based assessment in Higher Education. A study on the role of academic managers

**ABSTRACT.** The paper analyses the institutional strategies used by the academic leaders in order to facilitate the implementation of the students’ competencies- based assessment. The methods consist in the application of an in-depth interview to five academic managers (vice-dean of academic affairs) from five different faculties. The results pointed to the difficulty to implement competencies based approach, in spite of the advantages in the work organization in classroom or the participation of the whole academic community. The conclusion explains the necessity to create academic work groups in order to implement the competencies -based assessment, but this measure is not sufficient to produce a real change in the professors work dynamics. An academic culture change it is mandatory.

**KEY WORDS.** Universities, Competencies, Students’ Assessment, Academic Managers

Fecha de recepción: 22/2/2011 · Fecha de aceptación: 30/9/2011

Dirección de contacto:

Georgeta Ion

Edificio G6

Campus de la Universitat Autònoma de Barcelona 08193 Bellaterra  
(Cerdanyola del Vallès)

## 1. INTRODUCCIÓN

La Universidad española, igual que las de otros países, se ha alineado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este paso ha significado un cambio de paradigma, implicando no sólo transformaciones estructurales del sistema universitario sino también en la dinámica organizativa institucional. Aunque el aprendizaje basado en el estudiante y el sistema de evaluación por competencias son aspectos considerados un principio rector de la reforma curricular, éstas se han de acompañar por progresos en la aplicación de nuevas estructuras de las titulaciones de Bolonia (Sánchez Pozo, 2008; EUA-Trends V, 2010). La creación del EEES pretende, entre otras cosas, aumentar la credibilidad social de la Universidad, respondiendo a la exigencia de población cualificada. Para ello propone la adaptación de un sistema de estudios en dos ciclos y el uso de un modo de trabajo basado en el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS). Este cambio supone hacer pivotar el aprendizaje no sobre los contenidos sino sobre las competencias y situar el protagonismo –y la responsabilidad– del aprendizaje, en el alumnado (EUA, 2005). Este enfoque requiere de un cambio por parte del profesorado, pasando de un rol de instructor a un rol de facilitador del aprendizaje. La transformación en las tareas de los docentes (EUA, 2005) se hace patente tanto a nivel organizativo (trabajo en equipo, coordinación vertical y horizontal...) como a nivel curricular: selección y planificación de contenidos en base a las competencias que hay que promover; desarrollo de metodologías activas (simulaciones, prácticas, casos, aprendizaje basado en problemas, en proyectos...) e implantación de sistemas de evaluación de los aprendizajes y las competencias que, a su vez, requieren de cambios en los modos de trabajar y coordinarse, en los horarios, en los espacios y en las estructuras (Valcárcel, 2004).

Entendemos, siguiendo a Perrenoud (2004) que la competencia es la selección y combinación pertinente de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que permiten dar respuesta a una situación compleja en un contexto determinado. Por ello no es suficiente con tener conocimientos (aunque, sin duda, es imprescindible) sino que se necesita dar un paso más: aplicarlos con sentido y reflexionar sobre el proceso que se sigue. Esto significa la necesidad de intentar propuestas metodológicas que trasciendan el marco de la asignatura donde el alumnado deba de buscar qué información necesita, la convierta en datos, los aplique y llegue, de modo reflexivo, a una decisión. Con este replanteamiento de los paradigmas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, las universidades se ven obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudio y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades del mercado laboral actual y a las demandas que éste pone frente a los que se incorporan en él.

Sin embargo las consecuencias que el plan Bolonia supone para las universidades no acaban aquí. Las instituciones de enseñanza superior europeas han aceptado el reto asumiendo un papel protagonista en la construcción del EEES, siguiendo así los principios fundamentales expuestos en la *Magna Charta Universitatum* (Bolonia, 1999). En la literatura especializada empiezan a aparecer cada vez más referencias sobre las implicaciones organizativas que los cambios provocados por las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida universitaria. Por ejemplo, en la literatura se explica cómo el éxito en la implantación del EEES, e implícitamente del sistema de evaluación de competencias, depende en gran medida de las estrategias institucionales, de la gestión académica, o de las iniciativas de organización y gestión de las universidades (Kameoka, 1996; Bain, 2004; Valcárcel, 2007). Así pues, para que esta transición resulte exitosa y el cambio se realice de manera adecuada, es necesario que el profesorado se sienta orientado y apoyado por la institución a la que pertenece. La Universidad, como institución motor del proceso de reforma, ha de promover, gestionar, articular y poner en práctica un conjunto de medidas concretas orientadas a garantizar la correcta implantación de

todos los elementos de la Convergencia Europea (Cano, Ion y Compañó, 2010).

En consecuencia, en el plano organizativo, se requiere la implantación de una serie de medidas para fomentar esta renovación. Algunas de ellas, aparecen en el documento “Propuesta para la Renovación de las Metodologías Universitarias” (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), donde se apuntan estrategias como: información, motivación, sensibilización, formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes, entre otras). Estas medidas, que superan la voluntad o campo de acción del profesorado, son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales se halla la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. En la misma línea, en el estudio de Valcárcel (2003) ya se habían identificado los aspectos sobre los que los gestores universitarios deben actuar: desarrollo de procedimientos; cambios en la evaluación, donde se debe ofrecer una amplia base teórica, tecnológica y práctica respecto a las características de las nuevas condiciones para la evaluación de aprendizajes de los alumnos y dedicaciones de los docentes. Recogiendo otro punto de vista, en un estudio llevado a cabo por Pastor (2004) se consultó a los profesores acerca de las medidas institucionales que facilitarían en mayor grado el proceso de adaptación al ECTS. Entre las opciones ofrecidas, los sujetos consideraron que lo que más necesitan para poder adaptarse a los requisitos del EEES son los servicios de acompañamiento al profesorado para la adaptación didáctica. En segundo lugar, aparecen los servicios de apoyo técnico y administrativo, seguidos, en tercer lugar, por los espacios de intercambio de experiencias entre docentes de la misma y de diferentes universidades. Valcárcel (2003) añade, refiriéndose a la importancia que tienen los líderes académicos en el proceso de cambio, su preocupación sobre el grado de implicación de los docentes y la necesidad de que esta implicación se apoye en medidas institucionales.

Todos estos elementos se conjugan con el conocimiento del profesorado en cuanto a las metodologías basadas en competencias. En este sentido, varios estudios llaman la atención sobre la falta de información y formación que el profesorado tiene. Un estudio realizado por Cano, Ion y Compañó (2010) demuestra que el profesorado de las universidades catalanas afirma que no realiza una práctica docente evaluativa basada en competencias por falta de conocimiento suficientemente consolidado sobre los requisitos de ECTS. En un estudio anterior realizado por Pastor (2004), un 49,22% de los encuestados consideraba que el conocimiento sobre estas cuestiones es deficiente.

Otros estudios sobre el tema sostienen que no se está produciendo el cambio en la medida que debiera dentro de las universidades ni se están fomentando acciones organizativas o tomando decisiones *manageriales* que podrían propiciar una participación activa del profesorado (Pastor, 2004; Valcárcel, 2004). Hasta el momento, se trata más bien de “una decisión política con importantes implicaciones en los diferentes niveles de la actividad universitaria, con una finalidad administrativa clara para el reconocimiento y homologación de los estudios que permita la movilidad de los estudiantes y profesores, pero muy lejana a los contextos de la práctica, del profesorado y sus diferentes experiencias y tradiciones” (Pastor, 2004, p. 14).

En este contexto marcado por cambios en la Educación Superior planteamos la investigación “Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos”<sup>1</sup>. El objetivo consiste en analizar cuáles son las percepciones que el profesorado universitario tiene sobre la evaluación de los estudiantes, conocer cuáles son las estrategias y prácticas de evaluación más usuales. Además nos interesa saber si realizan alguna experiencia de evaluación por competencias y cuál es el papel de los cargos académicos en la implementación de las nuevas metodologías basadas en competencias. El artículo que presentamos a continuación analiza este último aspecto. En concreto, analizaremos las medidas institucionales que se han tomado en cinco

universidades catalanas para facilitar la implementación de la evaluación de los estudiantes basada en competencias.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. El punto de partida

El análisis que presentamos en este trabajo parte de la base de un estudio realizado durante cuatro años en las universidades catalanas, utilizándose una metodología mixta y que pretendía estudiar en una primera fase las buenas prácticas de evaluación de competencias en las universidades catalanas y en la segunda fase conocer las percepciones de los académicos y los alumnos acerca de este tipo de evaluación.

De la primera fase del estudio, se han identificado cinco casos de titulaciones que han implementado con éxito la evaluación centrada en competencias en sus estudios. Los cinco casos son: Facultad de Farmacia, dos facultades de Ciencias de la Educación; Ingeniería Industrial y Derecho (Cano, 2011).

A la información recogida en esta primera fase, hemos añadido, en la segunda fase del estudio, más información detallada sobre las prácticas evaluadoras de las universidades y la percepción de sus protagonistas. Para cumplir con este objetivo se ha administrado un cuestionario a una muestra de 387 profesores universitarios de Cataluña. De éstos sólo una minoría (27,60%) ha reconocido haber realizado una experiencia de evaluación de las competencias, declarándose el resto todavía adepto a las modalidades tradicionales de evaluación centradas en los aprendizajes. Entre los motivos aducidos para no realizar prácticas de evaluación

por competencias destacan: a) estar esperando algún tipo de consigna o política institucional, con directrices claras sobre qué hacer y cómo y b) no sentirse preparado, no tener formación para acometer este tipo de tarea.

### 2.2. Muestra

Con el fin de triangular la información obtenida en las dos etapas previas del estudio, nos propusimos una nueva acción en el marco de la investigación: realizar una entrevista por escrito, abierta, a los cargos académicos (vicedecanos o posiciones similares) de las cinco facultades donde se han detectado las buenas prácticas evaluadoras. El objetivo era recoger información sobre las medidas institucionales que se han tomado en estas facultades para implementar los cambios de la evaluación por competencias de manera exitosa.

Las instituciones participantes en el estudio son cinco universidades catalanas: que llamaremos a continuación, por cuestiones de anonimato de las respuestas: U1, U2, U3, U4, U5. Mencionamos que se trata de universidades públicas y privadas, presenciales y basadas en e-learning, tanto de las ciudades grandes como de las ciudades más pequeñas del territorio catalán.

Los informantes son los cargos académicos de las facultades (vicedecanos de ordenación académica o similar) considerándose que eran ellos los que podían aportar información, sobre la implementación de medidas que se han tomado para promover las nuevas metodologías basadas en las competencias en sus respectivas facultades y de la evaluación de las mismas.

La muestra de informantes ha sido compuesta por los siguientes individuos:

Universidad	U1	U2	U3	U4	U5
Informante clave	Vicedecano Facultad de Farmacia	Vicedecana Facultad Ciencias de la Educación	Vicedirector de la Escuela de Ingeniería Industrial de Barcelona (ETSEIB)	Responsable de la titulación de Derecho	Vicedecano académico de la Facultad de Ciencias de la Educación

Tabla 1. Informantes clave

### 2.3. Instrumento

A cada informante se le ha administrado una entrevista estructurada con preguntas abiertas. Nos interesaba su opinión acerca de la implantación de las metodologías basadas en competencias en los nuevos grados, cómo se viven por parte del profesorado los cambios paradigmáticos en sus

respectivas asignaturas y en el conjunto de la titulación y, sobre todo, como definen su rol en este proceso de cambio. Por otro lado nos interesaba averiguar quién elige y cómo se trabajan las competencias con los estudiantes y cuál es el papel del equipo directivo en el fomento de estas prácticas. Mostramos a continuación algunas de las preguntas planteadas:

- ¿Cómo podría describir la implementación de los planes de estudios basado en competencias?
- ¿Cuál es su opinión acerca del diseño y la aplicación de los procesos de evaluación por competencias en el conjunto de la titulación y en el marco de diferentes asignaturas?
- ¿Quién decide cómo se evalúan las competencias?
- ¿Considera que hay diferencias respecto a los planes anteriores de estudio en relación a las formas de evaluar las competencias? ¿En qué consistirían?
- ¿Cuales serían los aspectos que servirían para mejorar los procesos de evaluación por competencias?
- ¿Cuál cree que debe ser el papel de los cargos académicos en la implantación de los nuevos sistemas de evaluación? ¿Qué figuras (decano, vicedecano, jefes de departamento, profesorado) cree que tienen más posibilidades de influir en la transición hacia los diseños por competencias y evaluación por competencias?
- ¿El enfoque por competencias ha sido acompañado por algún cambio en la organización del trabajo de los docentes? Si se ha producido, ¿en qué ha consistido este cambio?
- Mencione alguna de las acciones que se hayan realizado a partir del vicedecanato para promover sistemas de evaluación por competencias

Tabla 2: Muestra de las preguntas en la entrevista en profundidad

Una vez recogida la información se ha procedido al análisis de contenido. Es un análisis que aunque supone un proceso complejo y tiene una serie de limitaciones, como herramienta nos aporta una serie de ventajas entre las cuales: es la más completa para una explotación exhaustiva de la información recogida, la que ofrece mayor sistematicidad y rigor, y la más adecuada para estudios de tipo cualitativo y más pertinente para nuestro objeto de estudio. A partir de aquí, en la

primera fase del proceso de análisis se han establecido dos dimensiones que se han estructurado a su vez en categorías de análisis. Las dos dimensiones son: a) los mecanismos previos de diseño de las titulaciones que se basan en las competencias y b) las consecuencias de estos en la implementación de la evaluación centrada en competencias.

De estas dimensiones han derivado las siguientes categorías de análisis:

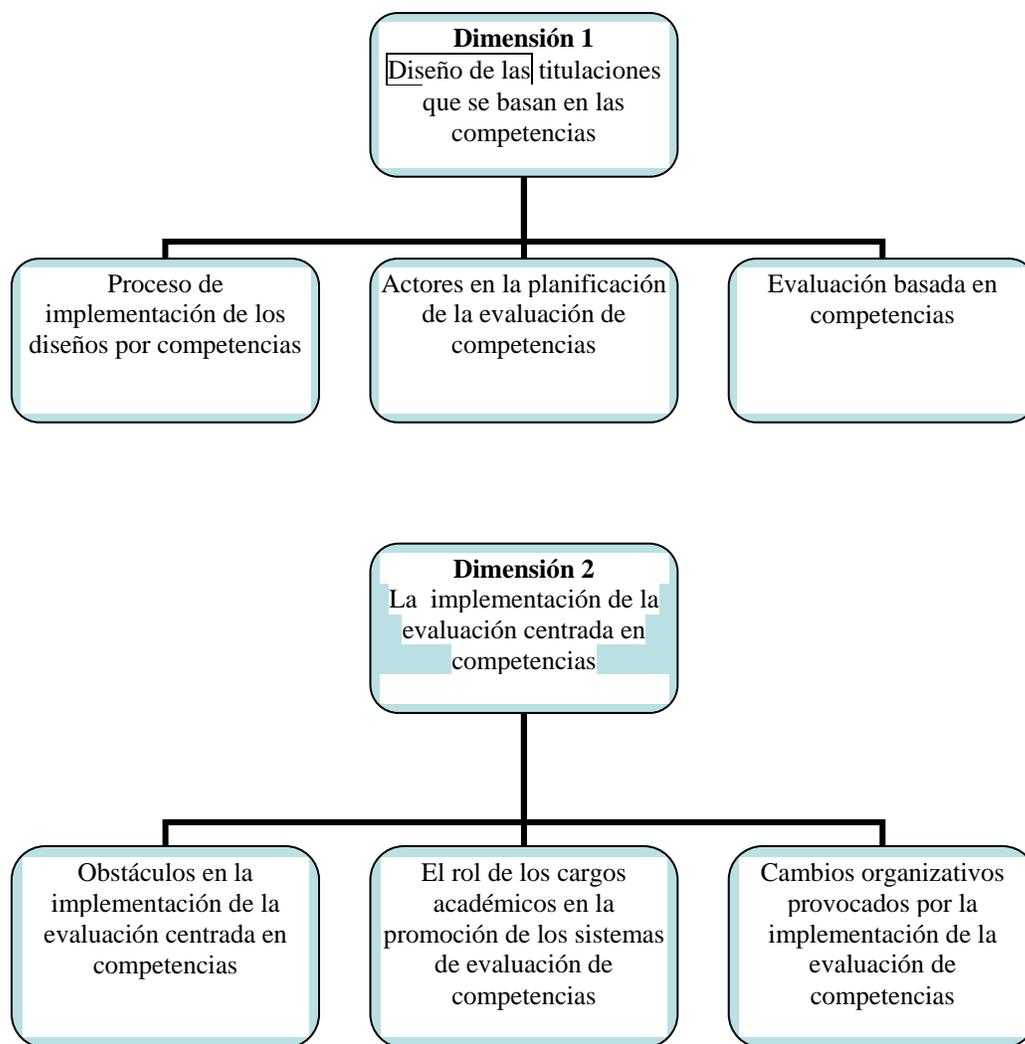


Figura 1. Dimensiones y categorías de análisis

### 3. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se organizarán en torno a las principales dimensiones y categorías que hemos analizado, en relación al papel que los cargos académicos de las facultades consideran que tienen en el proceso de implementación de la evaluación por competencias.

#### 3.1. Opinión de los cargos académicos sobre el diseño por competencias

Un primer aspecto sobre el cual los cargos académicos han opinado se refiere a la planificación de los nuevos grados. Este, en ocasiones, ha sido solamente “sobre el papel” y no siempre ha tomado en consideración el trabajo por competencias, según nos comenta uno de los entrevistados:

*Sí, es verdad que en la Memoria está el listado de las competencias (específicas y genéricas) que los estudiantes tienen que haber alcanzado al finalizar sus estudios y, por tanto, se puede pensar que el plan de estudios se implanta así. La realidad es otra” (U1)*

Como hemos visto, la transición hacia el trabajo por competencias no es fácil. A este tipo de opiniones se añade el argumento según el cual no es la Universidad, sino el lugar de trabajo, el contexto más adecuado para realizar un proceso basado en competencias y de evaluación de las mismas, respectivamente. Para sustituir este

contexto laboral, en algunos casos se ha recurrido a “traducir” las competencias en “resultados de aprendizaje”. Esta estrategia parece ser bien valorada para aproximarse a la implementación de las competencias, tal como explica una de las entrevistadas:

*“Es muy complicado desarrollar el plan de estudios en base a competencias, creo que las competencias son muy complejas y que se hace muy difícil desplegar la enseñanza de las competencias sino es en el puesto de trabajo. Por esto creo que ha sido positivo desgranar cada una de las competencias que se trabajan en una titulación a través de resultados de aprendizaje. El éxito de la implantación, bajo mi punto de vista, recaerá en buena parte al haber hecho bien este proceso” (U2).*

El éxito de la implementación de los cambios apunta a la participación de toda la comunidad académica y a la coherencia de las actuaciones, desde el primer curso hasta el final de la titulación. Aunque se reconoce que cada asignatura aporta su propia perspectiva en la construcción final, se aprecia que el contexto más adecuado para evaluar las competencias es el contexto del “trabajo final” o del “*practicum*” (U2).

El nuevo enfoque centrado en competencias ha significado un cambio no sólo en el diseño de las titulaciones sino también en la metodología docente del profesorado. A pesar de esto, todavía hay profesores que continúan su trabajo de la misma manera que antes, según nos comenta uno de los entrevistados:

*“En la práctica no creo que haya demasiadas diferencias. Probablemente, algunos profesores sean más conscientes de que qué conceptos, habilidades y destrezas son las importantes para evaluar” (U3).*

Otra opinión complementa la anterior y considera que:

*“Sí, creo que el nuevo plan de estudios hace que se tome conciencia de la evaluación desde el inicio de curso, hace más visibles y más variadas las actividades evaluativas. Los estudiantes tienen mucha más información de cómo se les evaluará y de los criterios e indicadores de evaluación” (U2).*

El nuevo planteamiento metodológico en las prácticas docentes nos lleva a pensar en dos cambios necesarios. Por un lado se apunta hacia el aumento de la conciencia del profesorado de qué supone el aprendizaje del estudiante. En concreto se trata de tomar conciencia sobre las implicaciones

de la evaluación continua tanto para el profesorado (supone mayor seguimiento y mayor necesidad de proveer un *feed-back* al estudiante) como para el alumnado (otorga más transparencia al proceso y promueve un aprendizaje más significativo y activo):

*“Se empieza a dejar de lado el clásico sistema de examen final y se propone más la evaluación de los trabajos continuados que el alumnado va desarrollando a lo largo de todo el curso. Esto, paralelamente, supone la implicación del profesorado en la materia de una forma mucho más activa y, sobre todo, un cambio en la forma que el alumnado debe afrontar estas materias: Activa” (U4).*

Por otro lado, los entrevistados apuntan hacia la necesidad de complementar las estrategias de trabajo:

*“En la enseñanza de Farmacia el sistema de evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes ha evolucionado mucho en estos últimos años. Ahora que ya tenemos una parte del grado implantado se pone en evidencia el paso hacia la evaluación continuada que en conjunto hemos hecho” (U1).*

### **3.2. Opiniones de los cargos académicos sobre la implementación de la evaluación de las competencias**

El apartado anterior ha abierto el camino hacia el análisis del rol de los “actores” implicados en la selección y la evaluación de las competencias. En este sentido, observamos que los entrevistados coinciden en que es el profesorado, con el respaldo de la coordinación de la titulación, el actor protagonista en el proceso. Se destaca la importancia del trabajo cooperativo sin el cual un planteamiento de este tipo sería imposible. Pero aunque el profesorado aparece como el actor

principal en el proceso de selección y evaluación de las competencias, nos interesa saber ¿quién tiene el mayor peso en liderar el proceso? La respuesta a esta pregunta nos sitúa frente a dos opiniones diferentes: por un lado se considera que es el coordinador de la titulación el que se lleva la mayor parte, “*dinamiza el proceso*” (U2) y por otro lado, el coordinador de la asignatura (U5, U4, U1) sería el que más peso tiene en la dinámica. Un caso interesante nos plantea la U1 donde se propone una diferencia entre las competencias generales y las transversales, reconociéndose que son estas últimas donde se ha trabajado con más coherencia:

*“Las competencias transversales son las que de forma más clara se empiezan a poner en evidencia, pero es ahora cuando iniciaremos el proceso de ver primero cómo se trabajan y luego cómo se evalúan. El consejo de estudios participará en este proceso como agente dinamizador para que estas competencias se trabajen en las diferentes asignaturas de la enseñanza. Cuando quedarán definitivamente evaluadas es una cuestión que aún no tenemos resuelta. En este sentido la U1 empieza a trabajar para dar unas pautas generales.” (U1)*

Profundizando en el rol que los cargos académicos desempeñan en este proceso observamos diferentes posiciones. En primer lugar, nos encontramos con aquellos cargos que consideran que deben desempeñar un papel más “activo”. Son aquellos que se implican en el

proceso de cambio del paradigma evaluador, actuando como “*motores que han de hacer posible esta transición*” (U2) o como “*propulsores de las estrategias y las políticas y agentes de motivación para el profesorado*” (U1):

*“Los cargos académicos deben marcar una política clara y firme a seguir, con el convencimiento de que estos nuevos sistemas mejoran la formación de los estudiantes. Sólo si están convencidos podrán convencer, a la vez, los directores de departamento y al profesorado en general”* (U1).

Por otro lado nos encontramos con cargos que desempeñan un papel más “pasivo”, limitándose a ofrecer soporte, o actuar como recurso siempre a

disposición del profesorado encargado de las asignaturas:

*“Mi papel como Vicedecano supone animar al profesorado a implicarse en este tipo de hacer y también intentar mejorar los elementos de gestión y de infraestructura con el fin de que el trabajo docente sea más fácil, efectivo y sea un valor añadido a la formación del alumnado. Además de esto, colaboramos en funciones de supervisión del trabajo realizado por el profesorado pero no con una función fiscalizadora sino asesora y de apoyo”* (U3).

Independiente del quién es el que tiene el papel dominante en el proceso de cambio, los entrevistados coinciden en que cualquier mejora

parte y acaba con el profesorado. De su motivación y convicción depende el éxito de las reformas, tal como nos explica uno de los entrevistados:

*“Francamente, creo que los cambios deben salir de dentro y no venir impuestos desde fuera. En esta línea, creo que lo que yo podría hacer es facilitar / generar la reflexión sobre lo que estamos haciendo como profesores. Creo que es la única forma de que el profesorado quiere realmente mejorar, debe ser él mismo el que vea la necesidad”* (U5).

Sin embargo, el cambio resulta difícil y hay muchos obstáculos que pueden intervenir en el camino. La perspectiva evaluadora centrada en competencias no constituye una excepción y en el paso hacia este enfoque, los responsables académicos se enfrentan a varias barreras. Una de

estas se refiere la cultura individualista universitaria y la poca capacidad de trabajo en equipo que el profesorado, a rasgos generales, demuestra. Uno de los entrevistados subraya la necesidad de un cambio cultural, importante para el cambio del planteamiento docente:

*“El profesorado universitario somos muy individualistas y no nos gusta compartir lo que hacemos con nuestros compañeros, tampoco nos gusta demasiado planificar a priori nuestras asignaturas y menos hacerlo de forma conjunta con nuestros compañeros. En mi opinión debemos empezar a*

*practicar lo que se les pide a nuestros estudiantes: ser capaz de trabajar en equipo. Estoy segura que es una competencia que está en el 80% o más de las titulaciones universitarias” (U2).*

Otro entrevistado se añade a este punto de vista y añade:

*“El profesorado debe primero romper con la cultura formativa que hasta ahora teníamos y quizá seguimos teniendo en la Universidad. Por otra parte, debe empezar a superar el trabajo aislado en el aula y compartir con el equipo de profesores el trabajo de la docencia “ (U3).*

A pesar de las dificultades o de la falta de conocimiento sobre las competencias, se comienzan a cambiar las maneras de hacer las cosas entre el profesorado, las metodologías o las

prácticas docentes empleadas. Uno de los vicedecanos señala a la creación de equipos docentes:

*“Se ha puesto de manifiesto que los equipos docentes tratan estos temas. Hay más debate y más actividad de coordinación. Desde el Consejo de Estudios también potenciamos la coordinación entre diferentes asignaturas, tanto de forma vertical (asignaturas relacionadas de cursos diferentes) como horizontal (asignaturas de un mismo cuatrimestre que cursan al mismo tiempo los grupos de estudiantes de un mismo curso)” (U1).*

Otro obstáculo al que hacen referencia los cargos académicos es la falta de tiempo para la implementación de los nuevos sistemas. La carga de trabajo y la falta de recursos o de formación son otros aspectos mencionados por los entrevistados.

Entre las posibles soluciones para superar los obstáculos, los encuestados subrayan la importancia de la formación permanente del profesorado y el cambio de mentalidad como elementos claves para el éxito de las reformas:

*“La superación vendrá determinada por acciones de sensibilización hacia las nuevas propuestas para, posteriormente, hacer un esfuerzo institucional muy importante para la formación permanente del profesorado” (U3).*

Quizá por ello la mayor parte de las universidades están haciendo esfuerzos para lograr la formación de su profesorado, que resultan especialmente costosos en esta época de crisis. En el futuro, sin embargo, habrá que estudiar si esta formación logra transferirse efectivamente a la práctica e impactar en un mayor aprendizaje de los estudiantes.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados de nuestro estudio apuntan hacia la gestión como motor en las iniciativas de cambio en las universidades. Cuando diferentes prácticas de evaluación se convierten en un objetivo, el liderazgo es una cuestión definitoria en la gestión del cambio, creando un contexto de apoyo y soporte (Young y Kim, 2010). Los

gestores aparecen como los principales actores en la promoción de nuevas culturas educativas alrededor del uso de la información y el cambio de las prácticas. En este sentido, nuestros resultados confirman los estudios de Copland (2002) que insisten en el rol de los gestores como claves en la canalización de un proceso de cambio y de reformas.

Por otro lado, el papel de los líderes académicos resulta crucial a la hora de plasmar las expectativas del profesorado frente a sus decisiones (Wayman y Stringfield, 2006; Young, 2006) y a la hora de crear un ambiente motivador en el cual los profesores pueden compartir sus experiencias docentes y evaluadoras (Wayman y Stringfield, 2006). Podemos considerar que para facilitar el uso de las prácticas evaluadoras centradas en competencias, los cargos tienen la responsabilidad de crear un sistema que permita desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos. Y para ello, considerarse a sí mismos como sujetos activos y emprender estrategias que faciliten ese cambio resulta esencial.

Los resultados de nuestro estudio plantean el análisis de las características que mejoran las experiencias docentes del profesorado, destacándose las tareas colaborativas. Además se insiste sobre el rol de asesores que los cargos desempeñan para incentivar el uso de la evaluación basada en competencias por parte del profesorado. Estamos de acuerdo en este sentido con otros estudios como los de Hightower (2002), entre otros. Como se puede observar en los resultados, los cargos académicos asumen el rol de “coaching” o de acompañamiento. Este rol aparece en la literatura como un condicionante a la hora de desarrollar las capacidades evaluadoras del profesorado. Estas interacciones entre los líderes y el profesorado crean la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas docentes (Torrance y Pryor, 2001, entre otros). Los estudios confirman que el asesoramiento y las acciones de facilitador del líder constituyen fuentes de experiencia y sirven como referente de eficiencia del profesorado.

Sin embargo, como cualquier proceso de cambio, la implantación de la evaluación por competencias supone dificultades tanto para los líderes académicos como para el profesorado y el

alumnado. Entre los obstáculos mencionados por los vicedecanos a la hora de implementar las nuevas estrategias de evaluación por competencias destacan la cultura individualista del profesorado y la falta de trabajo en equipo o de capacidad de compartir el trabajo académico del profesorado. Se añade, de esta manera, más información a la ya existente en la literatura especializada y donde se demuestra que el aislamiento y la privacidad son normas entre los profesores universitarios (Little, 1990). En este contexto, hay estudios que ponen de manifiesto que el profesorado normalmente no colabora en la evaluación de sus estudiantes o en otras tareas docentes (McMillan, 2002), tal como nuestros entrevistados lo confirmaban.

La falta de tiempo aparece como otro de los factores más citados por los entrevistados como barrera para la implementación de las reformas en tanto que los estudios demuestran que las técnicas evaluadoras centradas en competencias necesitan más tiempo que los tradicionales tests de papel y lápiz. Por esta razón, el tiempo limita a los profesores a experimentar nuevas técnicas de evaluación, como son las basadas en competencias tal como explican Borko et al., (1997) y Hall y Hewitt-Gervais, (2000) entre otros. Aparte del tiempo, la falta de recursos o de formación pueden bloquear la implementación de las nuevas metodologías evaluadoras (Borko et al. 1997; Black y Harrison, 2001; Lee y Wiliam, 2005).

Como se ha visto en el apartado anterior, todos los vicedecanos encuestados valoran positivamente la transición hacia el EEES y las reformas que ésta supone en términos de aprendizaje activo por parte del alumnado. Todos ellos/as coinciden en los beneficios de las metodologías activas asociadas a los ECTS y de la evaluación basada en competencias, que lleva a visibilizar y perseguir con más ahínco los resultados de aprendizaje. Sin embargo, a pesar del consenso sobre la importancia de su tarea, hallamos discrepancias respecto al rol que deben jugar, que oscila entre el de tener un papel activo y liderar el cambio, junto a otros responsables (de titulación, básicamente), hasta tener un papel de apoyo al cambio pero hacer bascular éste sobre todo en el profesorado. En este segundo caso, desde los equipos decanales la función es más articular medidas de formación, proveer recursos o, como

decía Pastor (2004), estimular los servicios de apoyo técnico y administrativo y “animar” al cambio.

La primera posición, quizá más rápida, pasa por la creación de equipos docentes, de comisiones para hacer las guías docentes... pero no asegura que el cambio “sobre el papel” sea trasladado efectivamente a las aulas, puesto que el cambio cultural requiere de otros tiempos, de un proceso de sensibilización, de unas dinámicas que, por más que el equipo de gestión insista, deben de construirse colectivamente y dotando a cada acción de una reflexión compartida.

La segunda posición, de menor injerencia y mayor “confianza” en que el cambio venga dado por el propio profesorado, puede llevar a un “laissez faire” que tampoco asegure que, finalmente, se produzca un cambio colectivo. En este sentido, algún vicedecano académico considera que el verdadero cambio viene de los jefes de departamento y otro, de los coordinadores de asignatura. Esta posición es algo más atomizada y puede llevar a replicar la lógica de la disciplina, del departamento y contribuir, en definitiva, a perpetuar el aislamiento del profesorado en el aula.

Por otra parte, los cargos encuestados señalan los principales obstáculos con relación a la transición hacia los nuevos estudios, destacando el tiempo y, sobre todo, la falta de mentalidad colaborativa y de trabajo en equipo. Para ello consideran necesario de modo consensuado que se produzca un cambio cultural. Y ése sí puede ser el verdadero reto al que se enfrentan.

## NOTAS

<sup>1</sup> Proyecto I+D, referencia -SEJ2007-65786EDUC

## BIBLIOGRAFIA

Bain, G. (2004). Leading and managing universities European *University Association / EFMD Workshop*. UCD, 27 February. Disponible en:

[www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Bain\\_Keynote.1096538364192.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Bain_Keynote.1096538364192.pdf) Consultado en 12.06.2010.

Black, P. y Harrison, C. (2001). Feedback in questioning and marking. The science teacher's role in

formative assessment. *School Science Review*, 82 (301), 55-61

Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R. y Cumbo, K. (1997). *Teachers' developing ideas and practices about professional development*. CSE Technical Report 423. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing

Cano, E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> Consulta: 10 de diciembre de 2010

CANO, E. (Coord.) (2011), *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.

Cano, E., Ion, G. y Compañó, P. (2010) *Assessment practices at Catalanian Universities: from learning to competencies approach*. Paper presentado a ECER- 2010, Helsinki

Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias*.

[http://sestud.uv.es/varios/ope/PROPUESTA\\_RENOVACION.pdf](http://sestud.uv.es/varios/ope/PROPUESTA_RENOVACION.pdf). Consultado 23 de agosto de 2010

Copland, M. (2002). *Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement in the Bay Area School Reform Collaborative*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Teaching. Stanford University

Declaración de Bolonia (1999). Joint Declaration of the European Ministers of Education about the European Higher Education Area.

[http://web.micinn.es/contenido.asp?dir=04\\_Universidad/es/022EdUnSu/032EEES/01@Bolonia](http://web.micinn.es/contenido.asp?dir=04_Universidad/es/022EdUnSu/032EEES/01@Bolonia) Consultado el 19 de enero de 2008

EUA (2005). Trends IV: European Universities Implementing Bologna. [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL.1117012084971.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf) Consultado 12.06.2010

EUA (2010). Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Final\\_Trends\\_Report\\_May\\_10.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf) Consultado 12.06.2010

Hall, B. y Hewitt-Gervais, C.M. (2000). The application of student portfolios in primary /intermediate and self-contained /multi-age team classroom

- environments: implications for instruction, learning, and assessment. *Applied Measurement in Education*, 13 (2), 209-228
- Hightower, A., M. (2002). *San Diego's big boom: District bureaucracy supports culture of learning*. Seattle WA: Center for the study on evaluation, standards and student testing.
- Kameoka, Y. (1996). The Internationalisation of Higher Education. *The OECD Observer n° 2002*, pp. 34-36
- Lee, C. y Wiliam, D. (2005). Studying changes in the practice of tow teachers developing assessment for learning. *Teacher Development*, 9 (2), 265-283
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536
- Mcmillan, J. (2002) Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement*, 21 (1), 34-43
- Pastor, A. (2004) *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación*. Madrid: MEC
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Pozo, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 41-48
- Torrance, H. y Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615-631
- Valcárcel, M. et al. (2003) *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Madrid: MEC.
- Valcárcel, M. (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario*. Disponible en: <http://82.223.160.188/mec/ayudas/> Consultado: 12.06.2010
- Valcárcel, M. (2007). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas*. Madrid: Programa de Estudios y Análisis. Disponible en: <http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20061214123631Informe%20Final%20EA2006-0038.pdf> Consultado: 12.06.2010.
- Wayman, J.C. y Stringfield, S. (2006). Technology-supported involvement of entire faculties in examination of student data for instructional improvement. *American Journal of Education*, 112 (4), 549-571
- Young, V. y Kim, D. (2010). Using assessments for instructional improvement: a literature review. *Education policy*. 18 (19), 1-40
- Young, V. (2006). Teachers' use of data: loose coupling, agenda setting and team norms. *American Journal of Education*, 112 (4), 521-548

## **RECENSIONES**

**Valdizán García, M.I. (coord.), Frías  
González, M.S., López Benito, M.B.,  
Izquierdo Ramírez, B. y Díez Simón, E.  
(2011). *Mediateca escolar. Un recurso para  
la innovación educativa*. Burgos:  
Universidad de Burgos, Servicio de  
Publicaciones e Imagen Institucional. 180  
páginas. ISBN: 978-84-92681-40-2.**

**María Pilar Moragón Arias**

*mariapilarmoragon@uvigo.es*

Universidad de Vigo

---

Fecha de recepción: 1/9/2011 · Fecha de aceptación: 30/9/2011  
Dirección de contacto:  
María Pilar Moragón Arias  
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte  
Campus A Xunqueira, s/n 36005 Pontevedra

Este libro recoge la fundamentación, la planificación, el desarrollo y los resultados de una densa e intensa investigación sobre las dimensiones técnicas, instrumentales, didácticas y curriculares y en valores de las Bibliotecas y Mediatecas escolares en Castilla y León, entre 2008 y 2010, fruto de un proyecto financiado por la Junta autonómica.

Se trata de un trabajo llevado a cabo por el equipo de investigación CiuBiMedia de la Universidad de Burgos, cuya objetivo es un diagnóstico de la situación de las bibliotecas/mediatecas escolares, con el fin de poder definir líneas de actuación y programas de mejora de las dotaciones y de su utilización, para hacerla más provechosa.

Basándose en la constatación evidente, que ya nadie discute, de los rápidos cambios que tienen lugar en la Escuela, como reflejo necesario

de las vertiginosas transformaciones que conoce el mundo actual, y en la configuración de nuevos modelos y pautas de enseñanza-aprendizaje adaptados a estos cambios, el concepto de Biblioteca escolar como uno de los elementos esenciales de la institución escolar, cambia, se transforma, hasta convertirse en Mediateca. La Mediateca escolar no es sólo un espacio físico de almacenamiento de información, sino que debe ser un centro de recursos y de gestión del conocimiento. La investigación aborda, por lo tanto, un diagnóstico de la situación de las bibliotecas/mediatecas escolares en el contexto geográfico de Castilla y León, pero con vocación de erigirse en modelo de análisis para la evaluación en otras partes de España.

En el primer capítulo se analiza y se teoriza sobre esa evolución de Biblioteca a Mediateca, concebida esta última como un espacio dinámico de recursos y servicios de información. Las autoras insisten en la necesidad de verla no sólo como un instrumento que pueda favorecer y enriquecer las actividades dentro del aula sino, sobre todo, como un instrumento que facilite la participación en los programas y proyectos curriculares de centro, contribuyendo igualmente

a consolidar el aprendizaje de competencias de orden superior, como son las de análisis, interpretación y síntesis de información, resolución de problemas, comunicación de ideas, opiniones y sentimientos, el trabajo en equipo y la adaptación a los cambios. En este contexto de cambio, la omnipresencia de las nuevas tecnologías en la sociedad de la información, o del conocimiento, debe reflejarse en la organización, en la gestión y el funcionamiento de las bibliotecas/mediatecas, aspirando a convertirse en “Bibliotecas 2.0”, ante unos escolares que son “nativos digitales”, familiarizados plenamente con la filosofía y las herramientas de la Web 2.0. La Biblioteca 2.0 supone la configuración de un centro de gestión del conocimiento, donde los propios usuarios participan en su gestión y desarrollo.

En este sentido, es muy interesante y pertinente la reflexión que se hace de la necesaria inserción de la Escuela en la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Por ello, la aportación de un glosario básico, terminológico y conceptual, de las nuevas realidades relacionadas con las bibliotecas/mediatecas, es muy útil y una más de las muchas e interesantes aportaciones de la obra.

Como nos dicen las propias autoras, “las bibliotecas pasan a convertirse en enlaces en la sociedad y economía global del conocimiento. Consecuentemente, podemos afirmar que se amplían las funciones básicas atribuidas a las bibliotecas y se formula una redefinición de la biblioteca en cuanto a su capacidad de difusión de conocimientos; puesto que se halla en la vanguardia tecnológica, su papel no es sólo ofrecer la información contenida en las redes. Debe convertirse en formadora, en centro de recursos de aprendizaje e innovación que facilite y permita a los usuarios rentabilizar al máximo la información ofrecida en la red o la electrónica, y ayudar a que los beneficiarios desarrollen criterios propios para el uso de esa información” (p. 37).

Los siguientes capítulos se centran en describir los objetivos y la metodología de investigación, así como los instrumentos de obtención de datos y los resultados del diagnóstico, a través de las diversas perspectivas de análisis propuestas, conseguidas en una amplia encuesta sobre una muestra representativa de centros escolares de la región:

\* una perspectiva técnico-instrumental, que analiza los recursos humanos y materiales de las bibliotecas y mediatecas, así como las actividades didácticas de mejora, relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia y la educación ambiental, dos temáticas que las autoras consideran claves para la escuela actual.

\* una perspectiva didáctico-curricular, para comprobar si la biblioteca/mediateca se concibe verdaderamente como un centro de recursos, como un espacio interdisciplinar, accesible y versátil, donde se comparte el proceso de enseñanza y aprendizaje, y si se integra en el proyecto curricular del centro.

\* una perspectiva creativa-ética y social, para comprobar si la biblioteca/mediateca se entiende como un centro de recursos donde se deben explorar y trabajar aspectos sociales, psicoafectivos, culturales, etc. En este sentido, nos viene inevitablemente a la mente la propuesta de Touriñán y Soto (2011) publicada en esta misma Revista, sobre la posibilidad de educar en valores “por” las nuevas tecnologías.

Los resultados se ciñen, evidentemente, al ámbito regional y revelan que, a pesar de obtener buenos resultados, se manifiesta “la necesidad de reforzar el papel de la biblioteca/mediateca escolar como espacio educativo capaz de actuar como un centro de recursos, innovación y educación. Un recurso desde el que se construya el conocimiento de forma individual y colectiva, sentando las bases para aprender a aprender en un entorno adecuado en el que se desarrollen no sólo planes lectores y técnicas documentales, sino que se facilite el trabajo cooperativo, enriqueciendo la actividad en el aula y el desarrollo de los diferentes proyectos interdisciplinares, a la vez que contribuye a la participación en los diferentes programas y proyectos de centro” (p. 121).

Además del referido glosario, una amplia bibliografía (pero que sería deseable que estuviese más actualizada), un buen aparato gráfico y una buena recopilación de recursos electrónicos complementarios y de legislación educativa, hacen muy atractiva esta publicación, y ejemplo de lo mucho que queda por conocer y mejorar en el universo escolar de nuestro país. Pero las conclusiones que se derivan del trabajo indican que es preciso que este tipo de investigaciones se generalicen a todo el territorio

español, por el bien de la Escuela y por el bien de todos, para comprender que, en época de crisis, una mejora de los contextos educativos básicos y de todos los elementos que los componen es la clave para salir reforzados de estos tiempos de incertidumbre, pero apasionantes. Recordando a

Wiest (2001), debemos tener presente que hay que educar a los jóvenes para su futuro y no para nuestro pasado. La biblioteca/mediateca escolar debe convertirse en ese núcleo de proyección de ideas para el cambio y de conexión con los problemas reales de nuestra sociedad.

## **NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

- La Revista de Investigación en Educación es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.

- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.

- El TEXTO se enviará en formato Word, con interlineado 1,5, con tipo de letra Times New Roman, 12, sin exceder las 25 páginas en total, incluyendo gráficos, fotos, notas y bibliografía.

- El original irá encabezado por el título del artículo, el nombre y apellidos del autor o autores y el centro de trabajo, así como, en su caso, la dirección o direcciones de correo electrónico.

- El artículo irá precedido de un resumen en castellano e inglés, no superior a 10 líneas cada uno. En su caso podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado. Asimismo, después de cada resumen se añadirán las palabras-clave en castellano e inglés. Los resúmenes deben encabezarse con el título del artículo, en cada idioma.

- Los EPÍGRAFES se jerarquizarán siguiendo este orden:

### **1. MAYÚSCULAS**

#### **1.1. Minúsculas**

##### **1.1.1. *Minúsculas cursivas***

- En el texto, y mediante anotación, se indicará el lugar en el que deben ir los cuadros y/o figuras, que no deberán suponer más del 20% del número

de páginas del texto. Los CUADROS vendrán compuestos de manera que sean legibles para poder reproducirlos. Llevarán numeración correlativa y un título breve, y es preferible que estén en soporte magnético y en el lugar que deben ir en el texto. De no ser así, se indicará su ubicación en el texto.

- Las FIGURAS también llevarán numeración correlativa (Fig. 1, Fig. 2,...) indistinta para fotos, mapas y gráficos. Las fotografías se enviarán preferentemente en formato digital (TIF, con una resolución de 300 ppp o JPEG) o en su defecto en papel, indicando siempre el autor. Los dibujos han de enviarse compuestos y preferiblemente en formato digital.

- Las notas aclaratorias del texto se reducirán a lo indispensable. Irán al final del artículo en hoja aparte y numeradas correlativamente. En cualquier caso no se debe utilizar el comando “insertar nota a pie”.

- Las citas bibliográficas se atenderán a las normas de presentación de la APA. Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido (o apellidos separados por un guión) del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separados por una coma. Ejemplo: (Lillo-Beviá, 2000). En caso de ser una cita textual irá entre comillas y se indicará la página. Si el autor forma parte de la narración, se pondrá entre paréntesis sólo el año. Si se incluyen varias referencias de un autor, se añadirá una letra correlativa al año (a, b, c...), en orden creciente. Si se trata de dos autores, se citarán siempre ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citarán todos la primera vez, y en las siguientes citas se pondrá sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. En el listado bibliográfico la cita debe ser completa. Cuando se citen varios autores dentro del mismo paréntesis, se ordenarán alfabéticamente.

- La BIBLIOGRAFÍA irá al final del artículo, con sangría francesa, por orden alfabético de autores y de acuerdo al siguiente modelo:

Libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto; en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una

“y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. En caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade al final entre paréntesis “Orig.” y el año. Ejemplo:

Sartori G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (Orig. 1997).

Capítulos de libros colectivos o actas: Autor (es); año; título del trabajo que se cita, y, a continuación, introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido), seguido entre paréntesis de Dir., Ed., Comp. o Coords, añadiendo una “s” en el caso de varios; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Escudero Muñoz, J.M. (1996). El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairin y S. Antúnez. (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, (pp. 227-286). Barcelona: Ediciones Pedagógicas.

Revistas: Autor (es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. o número en cursiva; el número entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número; y página inicial y final. Ejemplo:

Wiest, L.R. (2001). The Role of Computer in Mathematics Teaching and Learning. *Computers in the Schools*. 18 (1-2), 41-55.

- Las reseñas de libros deberán incluir al principio el título y el autor, y al final el nombre y filiación de quien realiza la aportación. En lo demás, se seguirá la misma estructura anterior. Lo mismo rige para las notas y noticias de interés.

- Los artículos pasarán la supervisión del Comité Editorial que valorará inicialmente su adaptación

a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Posteriormente serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre cuatro y seis meses.

- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.

- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original.

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a [editor\\_reined@uvigo.es](mailto:editor_reined@uvigo.es).

**EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.**

## AUTHOR GUIDELINES

- The REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal multidisciplinary.

- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.

- All manuscripts are to be typed in A4 paper, using Times New Roman style size 12 with 1.5 space, and having no more than 25 pages in length, including graphics, photos, notes and bibliography. The submission file is in Microsoft Word format

- The original shall be headed by the title of the paper, the name of the author or authors and the workplace and, where appropriate, address or email addresses.

- The manuscript must be preceded by a abstract in Spanish and English, and contain no more than 10 lines. As the case may be added another in any official language of the spanish state. Also, after each abstract will be added the keywords in Spanish and English. Abstracts must include the title of the paper, in every language.

- The headings will be written in that order:

### **1. Uppercase**

#### **1.1. Lowercase**

##### **1.1.1. Lowercase italics**

The figures should be used only for a better

understanding of the main text. Each Figure must be presented in a separated sheet with a title. All Figures should have excellent graphic quality in black and white. The figures also bear numbering (Fig. 1, Fig 2, ...) Each table should have a title. Tables should be presented within the same rules as figures.

- The references will follow the rules of the APA. Citations in the text must be the name (or names separated by a dash) of the author and year of publication, both in brackets and separated by a comma. Example: (Lillo-Beviá, 2000). If there are two authors, always cite both. When the work is more than two and less than six authors, cite all the first time, and the following appointments will be only the first name followed by "et al." and the year.

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.

- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.

- The time to look through the original papers will be estimated about between four or six months.

- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.

- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal

- The manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Any other correspondence can be maintained at [editor\\_reined@uvigo.es](mailto:editor_reined@uvigo.es)

- CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.

---

© Revista de Investigación en Educación. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.