

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

10

Vol. 1



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

E

E

E

E

E

E

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 10 (1)
Abril 2012

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^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo
Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo
Dra. D^a Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dra. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo
Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Comité Editorial

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo
Dr. D. Mel AINSLOW
University of Manchester, Inglaterra
Dr. D^a M^a 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^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona
Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada
Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho, Portugal
Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada
Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo
Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid
Dra. D^a 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^a Carmen GALLEGRO VEGA
Universidad de Sevilla
Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid
Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela
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^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona
Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University, Beijing (China)
Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a Ana M^a 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^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna
Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.
Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago
Dra. D^a 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^a 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^a Nora RÁTHZEL
Universidad de Umeå, Suecia
Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)
Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela
Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid
Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo
Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse, E.E.U.U.
Dra. D^a María Dolores SELJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago
Dra. D^a Andriana SCHWINGEL
University of Illinois, E.E.U.U.
Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Dra. D^a Wancen SPIRDUSO
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.
Dra. D^a 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 TOURIÑÁN 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^a M^a 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 10 (1), Abril de 2012
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

GRUPO SI(E)TE. EDUCACIÓN. *Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos* 7

HERRERO FABREGAT, C. y PASTOR BLÁZQUEZ, M^aM. *La evaluación continua de las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria* 30

DE LA IGLESIA, B., ROSSELLÓ, M^aR. y VERGER, S. *La relación comunicativa entre el profesional sanitario y el paciente asmático en Pediatría* 45

CASTAÑEDA VÁZQUEZ, C., ROMERO GRANADOS, S. y RÍES, F. *Práctica deportiva y opinión del alumnado sobre el Servicio de Actividades Deportivas en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla)*..... 60

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S., INDA CARO, M^a de las M. y ÁLVAREZ RUBIO, M^aR. *El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera* 76

BIGLIA, B. y LUNA GONZÁLEZ, E. *Reconocer el sexismo en espacios participativos* 91

CID SABUCEDO, A., SARMIENTO CAMPOS, J.A. y PÉREZ ABELLÁS, A. *Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo* 100

GONZÁLEZ VÍLLORA, S., GARCÍA LÓPEZ, L.M., GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO, D. y PASTOR VICEDO, J.C. *Estudio del rendimiento de juego (2 vs. 2) en jugadores de fútbol con 8 años* 115

PÉREZ ALDEGUER, S. y LEGANÉS LAVALL, E.N. *La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria* 127

GARCÍA GUZMÁN, A. y SALVADOR MATA, F. *La competencia narrativa de alumnos de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria. Un estudio de caso* 144

DELGADO, L., FORNIELES, A., COSTAS, C. y BRUN GASCA, C. *Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales* 158



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

NAVAS MARTÍNEZ, L., MARCO RICO, V. y HOLGADO TELLO, F.P. *Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio* 172

RECENSIONES

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Touriñán López, J.M. y Sáez Alonso, R. (2012). Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.* Oleiros (A Coruña): Netbiblo. 426 páginas. ISBN: 978-84-9745-925-9 181

LÓPEZ GÓMEZ, E. *González Bertolín, A. y cols. (2011). El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria.* Valencia: Brief. 161 páginas. ISBN: 978-84-15204-12-1 185

GARCÍA GARNICA, M.A. *Gairín, J. (Coord.) (2011). La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias.* Santiago de Chile: Santillana. 266 páginas. ISBN: 978-956-8986-01-8 187

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

El porcentaje de rechazo de artículos es del 73%.

SUMMARY

ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 10 (1), April 2012

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



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

GRUPO SI(E)TE. EDUCACIÓN. *Creativity, education and innovation: entrepreneuring the task of becoming author, not only actor, of his own, projects* 7

HERRERO FABREGAT, C. and PASTOR BLÁZQUEZ, M^ªM. *Continuous assessment of skills in Social Sciences in the title of Master of Primary Education* 30

DE LA IGLESIA, B., ROSSELLÓ, M^ªR. and VERGER, S. *The communicative relation between the sanitary professional and the asthmatic patient in Pediatrics* 45

CASTAÑEDA VÁZQUEZ, C., ROMERO GRANADOS, S. and RÍES, F. *Sport practice and student's opinion about University Sports Services in Faculty of Education (University of Seville)* 60

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S., INDA CARO, M^ª de las M. and ÁLVAREZ RUBIO, M^ªR. *Cooperative work and triple evaluation stimulate the foreign language teaching-learning* 76

BIGLIA, B. and LUNA GONZÁLEZ, E. *Recognizing sexism in participative spaces* 91

CID SABUCEDO, A., SARMIENTO CAMPOS, J.A. and PÉREZ ABELLÁS, A. *CAP and Master of Secondary Education students' conceptions of teaching within the University of Vigo* 100

GONZÁLEZ VÍLLORA, S., GARCÍA LÓPEZ, L.M., GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO, D. and PASTOR VICEDO, J.C. *Game performance in 8-year-old soccer players in a 2 vs. 2 game...* 115

PÉREZ ALDEGUER, S. and LEGANÉS LAVALL, E.N. *Music as interdisciplinary tool: a quantitative analysis in the Primary Foreign Language classroom* 127

GARCÍA GUZMÁN, A. and SALVADOR MATA, F. *Narrative competence of gypsy students attending Primary Education schools. A case study* 144

DELGADO, L., FORNIELES, A., COSTAS, C. and BRUN GASCA, C. *Residential care: behavioral and emotional problems* 158

NAVAS MARTÍNEZ, L., MARCO RICO, V. and HOLGADO TELLO, F.P. *Performance goals: your non students in Conservatory* 172

BOOK REVIEWS

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Touriñán López, J.M. y Sáez Alonso, R. (2012). Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.* Oleiros (A Coruña): Netbiblo. 426 páginas. ISBN: 978-84-9745-925-9 181

LÓPEZ GÓMEZ, E. *González Bertolín, A. y cols. (2011). El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria.* Valencia: Brief. 161 páginas. ISBN: 978-84-15204-12-1 185

GARCÍA GARNICA, M.A. *Gairín, J. (Coord.) (2011). La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias.* Santiago de Chile: Santillana. 266 páginas. ISBN: 978-956-8986-01-8 187

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

The rejection rate of this journal amounts to 73%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

COLABORACIÓN ESPECIAL

Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos

Grupo SI(e)TE. Educación*

RESUMEN. *Creatividad, educación, innovación y espíritu emprendedor* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento. En la sociedad del conocimiento, la relación creatividad-educación-innovación es una necesidad estratégica y una cuestión de estado. La acción educativa no puede darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación creatividad-educación-innovación, pues, quien se educa, se compromete y *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Este artículo proporciona argumentos para entender esta propuesta y para ello hemos estructurado el contenido en tres grandes bloques: la creatividad como característica educable y principio de acción; el lugar de los educadores en el desarrollo de la creatividad; la innovación como necesidad estratégica de la educación en las sociedades del conocimiento.

PALABRAS CLAVE. Creatividad, Innovación, Educación, Emprendimiento, Sociedad del Conocimiento

Creativity, education and innovation: entrepreneuring the task of becoming author, not only actor, of his own, projects

ABSTRACT. Creativity, education, innovation, and entrepreneurship are concepts that are linked in the knowledge society. In knowledge society, the relationship between creativity, education and innovation becomes a strategic necessity and a politics and policy matter. The educational activity can not be understood without paying for adequate consideration to the relationship creativity-education-innovation, because, who is being educated, is engaged and entrepreneurs the task of becoming author, not only actor, of his own projects. This article provides arguments to understand this proposal and for that we have structured the content into three main topics: the creativity as educable characteristic and principle of action; the place of educators in the development of creativity; innovation as strategic need of education in knowledge societies.

KEY WORDS. Creativity, Innovation, Education, Entrepreneurship, Knowledge Society

* Si(e)te.Educación, es un grupo de pensamiento constituido por los catedráticos de Pedagogía: A. J. Colom; J. L. Castillejo; P. M^a Pérez-Alonso; T. Rodríguez; J. Sarramona; J. M. Touriñán y G. Vázquez, de las Universidades Illes Balears, Valencia-Estudi General, Oviedo, Autónoma de Barcelona, Santiago de Compostela y Complutense de Madrid.

Fecha de recepción 16/12/2011 - Fecha de aceptación 18/01/2012
Dirección de contacto:
José Manuel Touriñán López. Josemanuel.tourinan@usc.es
Facultade de Ciencias da Educación. Campus Sur
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Todas las personas pueden ser creativas y lo son de hecho en algún ambiente y en ciertos momentos de su vida. La creatividad es una característica propia de todo ser humano. Para estudiar este problema resulta necesario partir de

esa idea previa: todos podemos en mayor o menor medida llegar a ser creativos. Ésta es tarea de la educación y de la escuela en particular: hacer de los alumnos, de los profesores, de los directivos y de los centros educativos, unos sujetos y organizaciones creativas. Si siempre ha sido conveniente la innovación y la creatividad, en el momento actual, caracterizado por los cambios en todos los órdenes de nuestra vida cada vez más compleja, es cuestión de supervivencia.

Pensar y trabajar sobre la creatividad nos exige considerar esta cualidad como una característica universal de la condición humana, de las instituciones y organizaciones educativas y de los sistemas capaces de sobrevivir en tiempos de incertidumbre. Un tratamiento *racional* de la creatividad nos exige estudiarla, desde sus fundamentos más básicos, los de carácter antropológico, hasta la escala de los sistemas sean científicos, tecnológicos, políticos, económicos o educativos. Sin una educación creativa y de la creatividad, ni la persona humana llega a serlo plenamente, ni resulta posible idear y ensayar sistemas de generación y transferencia de conocimiento válidos para nuestro tiempo. Profesores y directivos de centros educativos son “trabajadores de la creatividad”, unos trabajadores creativos que tienen que luchar con dificultades y barreras para la emergencia de lo nuevo en la educación y la sociedad.

Este artículo proporciona argumentos para entender que la innovación como manifestación del desarrollo creativo ya no es sólo un propósito de las organizaciones creativas, sino que se convierte en una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio. Para ello, hemos estructurado el contenido en tres grandes bloques: la creatividad como característica educable y principio de acción; el lugar de los educadores en el desarrollo de la creatividad; la innovación como necesidad estratégica de la educación en las sociedades del conocimiento.

2. LA CREATIVIDAD, CARACTERÍSTICA DE LO HUMANO

¿Son creativas todas las personas? ¿Puede hacer algo la escuela para conseguir unos individuos y una sociedad más creativos? Ambas preguntas pueden responderse afirmativamente. Los estudios psicológicos desarrollados a partir

de la llamada *Teoría de la Creatividad* y de los análisis antropológicos (de la antropología biológica, cultural y pedagógica) nos muestran que el hombre es, por constitución, un *animal creativo*. Estando muy pobremente dotados para adaptarnos fija e inmediatamente a las condiciones del medio ambiente más próximo, necesitamos de la reflexión y de la invención para crear soluciones (a la larga soluciones nuevas) para responder eficazmente a las exigencias del mundo. Si esto es así siempre, lo es todavía más en tiempos, como los actuales, caracterizados por su incertidumbre.

Esta idea básica, aunque aceptada por todos, todavía no ha afectado suficientemente las prácticas educativas, sobre todo en la escuela. Persuadidos de que “el hombre es el animal racional” y de que es esta racionalidad la que nos distingue y eleva por encima de otros animales, hemos considerado esa racionalidad de una manera cerrada como si el ser humano fuera un ser hecho, terminado, acabado de una vez por todas. Sin embargo, como han señalado muchos autores, el ser humano se halla siempre abierto a “algo”, inacabado, inconcluso, indeterminado... al contrario que los animales, que se mueven en un círculo muy estrecho, ajustado por el instinto, a lo que tiene importancia para su vida y cuya capacidad para aprender, cuando la poseen, no supera los límites de este marco fijo.

El ser humano ocupa una posición singular en la Naturaleza ya que, aunque su dotación física y su deficiencia instintiva le sitúan de forma precaria ante el medio físico, nace con una gran capacidad de aprender y de modificar el entorno, hasta hacerlo útil para su vida. La condición de “ser que aprende” le permite una gran libertad de acción ya que su existencia no se ve determinada por la presión innata de los movimientos instintivos, precisos pero a la vez restrictivos. La capacidad humana de aprendizaje y de influir sobre el medio están incluidas en el plan de desarrollo biológico de la especie que determina un periodo de inmadurez muy dilatado, así como una notable retención en el tiempo de los rasgos de la primera infancia. En última instancia, el hombre es un animal creativo por lo mismo que es el único que es capaz de “darse cuenta” de que existe y de aprender a educarse. Cuanto antes se eduque la creatividad en los niños, mayor será su huella en su personalidad adulta.

Existe entre una gran proximidad entre

educación y creatividad. Ésta responde a la educabilidad humana: la persona tiene un potencial creativo por lo mismo que es educable. La educabilidad se encuentra dentro del código genético como posibilidad y como exigencia de que los procesos tengan lugar a través de la mediación social, asimismo, es fruto de los procesos que han tenido lugar durante la evolución. Esta educabilidad del ser humano no es una capacidad estática, sino que se define en buena medida en términos de proceso; un proceso en el que el grado de educabilidad viene propiciado por la cantidad y por la calidad de los aprendizajes que realiza el sujeto (Castillejo, 1985 y 1987). Este gran potencial de educación y su indeterminación biológica le abren a la posibilidad de ser creativo y de desarrollar tal potencialidad por medio de la educación (Castillejo, Vázquez, Colom y Sarramona, 1994).

Si la educación no es más creativa quizá sea porque la hemos asociado a los procesos de adaptación, de acomodación al medio ambiente, de socialización y porque la educación escolar está afectada, para bien y para mal, por los condicionantes impuestos por su organización institucional. Las prácticas escolares, incluso las buenas prácticas, están condicionadas por presiones de conformidad, de ajuste cerrado a patrones “de buena conducta” o de “rendimientos esperados”. Sin embargo, una educación de calidad requiere que se produzca en los espacios educativos, no una simple reproducción, sino una *renovación constante* de los hábitos y prácticas sociales. La vida, como apunta este mismo autor formado en el clima de la nueva biología de la segunda mitad del siglo XIX, requiere adaptación y nuevas prácticas en una suerte de ciclo continuo.

La pretensión de abarcar la creatividad en una definición cerrada resulta difícil, además de contradictoria: ¿cómo podemos cerrar en una definición el concepto de algo que se nos presenta caracterizado justamente por su apertura? Por eso mismo no hay una sola teoría, sino diversos modelos y teorías acerca de la creatividad: teorías de índole psicológica (conductista, humanista, cognitivista), psicoanalítica, sociológica, biológica, tecnológica, cultural, etc. Todas estas perspectivas coinciden en señalar que, de un modo u otro, la creatividad implica y se manifiesta por la generación de algo que se presenta como “nuevo” (aunque no todo lo que aparece como nuevo sea creativo).

Desde mediados del siglo pasado especialistas de distinta formación se han ocupado de estudiar la creatividad; entre ellos encontramos psicólogos, sociólogos, antropólogos, científicos, tecnólogos, expertos en publicidad y especialistas en los procesos de educación y formación. Todos ellos se han preocupado de analizar y evaluar los procesos creativos y de idear técnicas para su desarrollo. También los científicos y artistas se han ocupado de estudiar la contribución de las innovaciones a la historia de la ciencia y de las artes. En los últimos años se está poniendo el énfasis en un enfoque integrado de la investigación en la creatividad que abarca, tanto las bases neurobiológicas del aprendizaje y la producción creativa, como su aplicación a la producción de ideas nuevas y de nuevos artefactos tecnológicos. Este enfoque integra la perspectiva clásica de la dimensión individual de la creatividad con los trabajos actuales que ponen el énfasis en los procesos socioculturales en los que se destaca la importancia del ambiente social y educativo.

Esta referencia a “lo nuevo” no significa que sean equivalentes *creatividad* e *innovación*. Esta última se reserva en la innovación tecnológica para aquellos procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en el desarrollo del conocimiento: ¿Cuáles son, por ejemplo, los autores y las aportaciones pedagógicas más importantes del siglo XX? ¿Qué tienen de común las ideas de autores como Dewey, Decroly, Claparède, Piaget, Freinet, Montessori, Ferrière, Freire, etc., de autores que han dejado una huella duradera en los sistemas y procesos educativos?

3. DIMENSIONES DE LA CREATIVIDAD

En términos generales podemos aceptar que la creatividad tiene, al menos, cuatro dimensiones, a saber: la de producto, la de proceso, la personal y la contextual. Consideramos *sujeto*, *proceso*, *producto* y *contextos creativos* como elementos claves para una visión completa de la creatividad por ser aspectos inseparables de la misma. Todos son parte integrante de ella, y a todos hay que atender en el diseño de una estrategia holística, global, del hecho creativo. Todos ellos se pueden ver o no favorecidos por el entorno, que, de hecho, puede potenciar, inhibir o incluso cercenar la creatividad.

Las dimensiones de *producto* y *proceso* presentan un cierto carácter antagónico pues la creatividad es un potencial dinámico, pero también una capacidad que se manifiesta en algún producto (sea una idea o un objeto físico) nuevo. Por eso existe una relación cierta entre productividad (entendida como generación de productos nuevos) y creatividad. Lo verdaderamente creativo se da a conocer antes o después, pero siempre requiere un proceso que parta de “soluciones” previas, habitualmente para superarlas cuando no para contradecirlas. Esto ocurre, tanto en la vida ordinaria, como en el mundo escolar o en los procesos científicos, tecnológicos y prácticos donde la creatividad se manifiesta como otra forma de ver o de producir las ideas o las cosas, pero siempre a partir de las respuestas ya existentes.

La creatividad no es fácil de medir, sobre todo si no se han manifestado todavía sus efectos. La evaluación psicológica educativa acude al recuento de las respuestas nuevas o inusuales como forma de medición. Pero toda respuesta nueva implica la existencia de una actitud continua y parsimoniosa en el proceso de trabajo; la creación, ha dicho algún científico, consiste en un 5% de inspiración y un 95% de esfuerzo (digamos de “transpiración”). Un educador experto en el aula percibe, aunque sea borrosamente, cuándo un alumno está en condiciones o a punto de dar una respuesta creativa. Es posible que un sujeto o un grupo estén inmersos en un proceso creativo potencialmente fecundo y que, sin embargo, no se haya dado a conocer todavía producto creativo alguno. De ahí que un principio para el desarrollo de la creatividad sea el principio de la no intervención cuando está a punto de producirse una respuesta nueva, espontánea, por el propio sujeto.

En cuanto al *producto* creativo, es necesario que se dé lugar a algo nuevo y valioso. Se resuelve respondiendo al objetivo propuesto en términos de adecuación. Debe dar respuesta hoy, en un contexto de cambio, a la solución del problema real de la vida, del diseño, de la ciencia o del arte. Siempre supondrá nuevas “formas de hacer”. Si ese producto se acepta socialmente como tal, estaremos entonces ante una innovación (muchos productos creativos no se aceptan inicialmente como innovadores).

Los elementos fundamentales del producto

son la *originalidad* y la *adecuación*. Otra vez, como hemos visto a propósito de los procesos y de los productos creativos, se nos presenta una contradicción: ¿puede lo que es “adecuado” resultar original, y al revés? Un producto perfectamente adaptado, que careciese de originalidad, no podría ser considerado creativo y, del mismo modo, un producto inadecuado para su contexto, por original que fuera, no podría calificarse de creativo. Los productos creativos implican intuición e inventiva. De igual forma una percepción aguda de una situación problemática y de la necesidad de una nueva solución, así como un criterio sólido para la solución eficaz de los problemas, figuran siempre en la confección y acabado de los productos creativos. Los productos creativos “adecuados” producen impacto, rompen moldes y fronteras. Se reconocen por ser originales y adecuados respecto del problema que hay que resolver, aunque en un primer momento puedan resultar social o cognitivamente inadecuados. La historia de la ciencia y de las artes conoce abundantes ejemplos de innovaciones decisivamente originales que en un primer momento no fueron comprendidas y aceptadas porque iban, en exceso, contracorriente de las creencias de cada momento. Se ha necesitado bastante tiempo para que se haya dado una buena respuesta a la contraposición entre originalidad y adecuación.

Por otra parte, en la *adecuación* y la *originalidad* se precisa tanto del pensamiento creativo (originalidad) como del pensamiento crítico (selección y actuación en relación con unos criterios); de hecho, el pensamiento crítico es necesario para que el producto creativo alcance finalmente esa deseable adecuación. El pensamiento crítico va más allá de la mera selección de opciones, al introducir nuevos requisitos específicos o cualidades finales del producto. Se trata de hallar la opción más original, pero que sea igualmente adecuada.

El *proceso* de creación es una herramienta del pensamiento que puede ser empleada de forma intencional y educativa para producir un resultado. Mientras que el producto creativo solo puede ser valorado, admirado o “reproducido”, el proceso creativo, como cualquier proceso, puede ser practicado, aprendido y enseñado, es decir, puede mejorarse con el entrenamiento. Algunos discípulos de grandes creadores han sido simplemente sus “seguidores”; otros, en cambio,

han aprendido a ser originales y creativos sin reproducir fielmente las formas de sus maestros.

El proceso creativo precisa tener nivel de inventiva, tener una idea, un proyecto y ser capaz de desarrollarlo. Exige como requisito tener la capacidad de utilizar las ideas, fuera del sistema de juicios, porque el juicio nos mantiene dentro de los canales de la experiencia, lo que dificulta el proceso de creación. Las ideas han de concretarse, elaborarse, desarrollarse, ponerse a prueba, evaluarse y modificarse. También es necesario ser capaz de escapar de la idea dominante al uso, para poder atender la afluencia de nuevas ideas. Precisa de estímulo, de intuición, de orientación y perseverancia en el logro, de incentivar el esfuerzo, porque solo así es posible finalmente superar el medio y su resistencia.

Para que se generen respuestas creativas es imprescindible emplear el pensamiento divergente, como también el pensamiento crítico que ante múltiples opciones defina la mejor dirección. Es más, el pensamiento crítico, que busca definir la opción con mayor parsimonia, se constituye, en sí mismo, en un proceso generativo de ideas, de objetivos y soluciones más específicas que pueden permitir incluir requisitos valiosos y con mayor adecuación. Esto es lo que en la innovación, sea de ideas, sea de productos de carácter tecnológico, conocemos como proceso de afinación, de ajuste progresivo. De ese modo, el pensamiento crítico contribuye a mejorar el producto creativo. En suma, el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el desarrollo creativo no puede dejar de ser crítico.

En referencia al *sujeto*, la creatividad se define por el pensamiento divergente, por la originalidad, la flexibilidad, la sensibilidad, la capacidad de inventiva, la imaginación, etc.; por la capacidad de cambiar los “patrones de percepción” establecidos por la experiencia para poder desarrollar “patrones de acción”. Lo fundamental es desarrollar actitudes creativas, pero, también, otras potencialidades como la referencia a uno mismo antes que la conformidad con las soluciones ajenas ya admitidas, creer en sí mismo (autoconfianza), proactividad, saber dilatar la gratificación, saber superar la frustración, perseverar en el logro; así como también tener imaginación, curiosidad e interés, asumir el pensamiento grupal y trabajo en equipo. También es importante el sentido crítico que, como hemos visto, puede contribuir en gran

medida a dilatar el proceso creativo buscando la mejor solución o producto; la misma disconformidad del creativo que es crítico con las soluciones dominantes actúa como autocrítica respecto de sus posibles soluciones. Finalmente, un producto creativo requiere competencias y estrategias comunicativas, saber dar a conocer el nuevo producto a los demás, compartirlo con ellos y entrar en el debate consiguiente a la exposición pública del nuevo producto.

En síntesis, pues, las características dominantes del producto creativo son sus cualidades de originalidad, adecuación, impacto, generación fluida de respuestas y comunicación social.

Además de estos componentes de proceso y producto, la creatividad tiene siempre un peculiar y genuino *sello personal*. La condición de sujeto, bien sea de un individuo, de un grupo o de una institución u organización es decisiva en la creatividad. Tal sello constituye una señal de identidad de los individuos y de las organizaciones creativas. Así, existen profesores que aislada o cooperativamente tienen un estilo educativo característico y centros educativos que poseen un clima innovador que choca con las prácticas habituales y rutinarias de otros centros o del ambiente más próximo y que gracias a ello sobreviven, incluso en un medio hostil. Aunque la experiencia acumulada puede dar lugar a la rutina, los sujetos creativos mantienen esta capacidad a lo largo de su vida si experimentan una estimulación continua y obtienen recompensas adecuadas.

Sin embargo, lo que tiene de positivo ese carácter o dimensión personal de la creatividad dificulta su transferencia de unos sujetos o de unas organizaciones o ambientes a otros. Los cognitivistas distinguen entre pensamiento implícito o tácito y comportamiento expreso y observable; la distancia entre uno y otro puede ser tal que, por ejemplo, un profesor novel no sea capaz de aprender directa e inmediatamente de uno experto porque no llegue a inferir el pensamiento tácito que caracteriza a éste. El principiante observa lo que el experto hace, pero no reconoce a qué principios y procesos responde su acción y mucho menos a qué procesos de deliberación interna y de inventiva responde. Más aún, no siempre los profesionales expertos son los mejores formadores de los que se inician en una profesión porque a ellos mismos no les resulta

fácil verbalizar y transmitir los principios en los que se apoya una buena práctica educativa.

Un cuarto elemento de los procesos y productos creativos es el del *contexto*. En el proceso de creación de respuestas creativas cuenta mucho también la existencia de entornos que lo favorezcan. La dimensión contextual de la creatividad importa de dos maneras al educador o formador. En un sentido más primitivo, la producción de lo nuevo se ve constreñida o potenciada por la existencia de contextos favorables o inhibidores, sino prohibitivos, de las nuevas respuestas. Sabemos que en la historia de la Ciencia se encuentran abundantes ejemplos, por ejemplo en la Astronomía o en la Genética, en los que fue necesario el paso de mucho tiempo hasta que el nuevo conocimiento recibió una aceptación social y de la misma comunidad científica. Otro tanto ha sucedido con los precursores de nuevos movimientos y lenguajes o técnicas en el campo de la Música, de la Pintura, de la Arquitectura o de otras artes. Incluso, en la actualidad se considera que es necesaria la modificación de los contextos sociales para la aceptación de la innovación científica y tecnológica, por ejemplo a través de los procesos educativos y de la divulgación científica.

Este es un motivo por el que interesa a los profesionales de la educación la dimensión contextual de la creatividad. Es un hecho que la educación, entendida como proceso, tiene como tarea la creación, potenciación, inhibición, etc. de contextos favorables o desfavorables para los procesos conformadores de la personalización educativa. Estos contextos pueden ser de muy distinta naturaleza: personales, sociales, culturales, organizativos (de clima institucional), tecnológicos, etc. En los estudios sobre los rendimientos escolares se han identificado variables significativas relacionadas positivamente con el clima escolar y familiar. Como es sabido, se conocen muchos casos de familias que han conformado climas favorables a la creatividad, sobre todo en el campo de las artes.

En consecuencia, todo profesional de la educación debe familiarizarse y ser capaz de controlar las dimensiones de proceso, producto, personales y contextuales implícitas y explícitas de las acciones y actividades educativas. Frecuentemente, la implantación de las buenas prácticas educativas innovadoras requiere una

predisposición cooperativa, una actitud favorable hacia lo nuevo, tanto como una capacidad directiva sobre los procesos, personas y contextos. Y, desde luego, una apertura a la creatividad ajena y a una actitud de búsqueda cooperativa.

4. CREATIVIDAD Y OTROS CONCEPTOS AFINES: INTELIGENCIA, TALENTO, APTITUD Y HABILIDAD

El primer problema que plantea la creatividad en el terreno conceptual y práctico es el de su distinción respecto de otros conceptos y manifestaciones de la capacidad humana, tales como inteligencia, talento, aptitud y habilidad.

La creatividad se distingue de estas capacidades de tal modo que podemos decir que, a “más inteligencia”, no se sigue necesariamente mayor creatividad (aunque los individuos muy creativos son muy inteligentes, al menos en un cierto sentido). La creatividad se basa en una capacidad natural, pero finalmente es una capacidad que se aprende y perfecciona mediante la práctica; en ello se distingue del talento (natural). Tiene un carácter potencial, y no solo efectivo y actual, y en eso se diferencia de la aptitud tal como se mide ordinariamente como capacidad puntual para ejecutar una tarea. Del mismo modo, se distingue de la habilidad considerada como capacidad innata.

Existe la creencia de que la creatividad se da sólo en las personas con altas dotaciones intelectuales. Tal idea, por extendida que esté, tropieza con algunas dificultades. En primer lugar, no debe confundirse la “creatividad” con la “genialidad”. Para identificar a un “genio” se han tomado dos criterios: uno psicométrico (sujetos con un cociente intelectual excepcionalmente elevado); y otro de carácter cualitativo, todavía más inusual (un autor lo ha expresado como “una persona capaz de recrear nuestra representación del cosmos o parte de él de una manera que no es comparable con ninguna recreación previa”). Desde una perspectiva educativa normal no nos interesa mucho ocuparnos de los genios, así entendidos, porque esos genios no se ven ordinariamente en las escuelas. Sin embargo, sí importa ocuparse de los sujetos particularmente creativos, de los sujetos intelectualmente bien dotados (“superdotados”) y de los individuos talentosos. En el contexto de las teorías de la creatividad, a lo largo de los años sesenta, setenta

y ochenta, se puso en cuestión el concepto de “superdotación”. Ahora ya se considera que el superdotado es, desde luego, un sujeto muy inteligente, pero que la inteligencia general (medida a través de tests específicos así llamados, de tests de factor “G”, etc.) no es el único criterio para identificarlo.

En el fondo, lo que está en cuestión es la concepción singular o múltiple de la inteligencia. Hoy se investiga y conoce mucho sobre “inteligencia múltiple” (o, en plural, “inteligencias múltiples”) para referirnos a diferentes formas de la capacidad intelectual. Gardner ha dicho que es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias (Gardner, 2010a), pero si no olvidamos la conveniencia de distinguir entre inteligencia (potencial psicobiológico) y talento (Marina, 2010), estamos en condiciones de entender las palabras de Gardner en trabajos de revisión de su propia teoría: “cuando escribí *Frames of Mind*, fui demasiado promiscuo en el uso de la palabra inteligencia y la apliqué en ciertas áreas en las que hubiera sido mejor emplear otra terminología” (Gardner, 2010b). El hecho de que a lo largo del siglo XX hayamos pasado de considerar la inteligencia como un todo único, a conocer las aptitudes específicas y, más adelante, a reconocer distintas inteligencias, no significa que todo sea nuevo en este enfoque: cuando hoy hablamos de ocho o más inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, artística, musical, cinético-corporal, científico-tecnológica, emocional, social,...), estamos dando nuevos nombres a realidades que ya se habían identificado con enfoques previos basados en la observación sistemática y en la evaluación de aptitudes específicas y de dimensiones de la personalidad mediante tests y análisis factoriales. Por otra parte, se confirman las conclusiones de estudios psicométricos clásicos: la inteligencia general está más o menos saturada de algunas de esas “inteligencias”, por ejemplo de la lingüística y de la lógico-matemática. Eso explica, por ejemplo, por qué en nuestra cultura escolar los rendimientos de los estudiantes están fuertemente condicionados por el dominio de las competencias lingüísticas y preferentemente por la de la comprensión lectora tal como se ha puesto de manifiesto en algunos resultados de los informes PISA:

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_322

[52351_32235731_1_1_1_1_1,00.html](http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf)

<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

<http://www.educacion.gob.es/evaluacion.html>

El informe PISA 2006 (<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006.htm>) ha puesto de manifiesto que la comprensión textual de la formulación de los problemas es una competencia transversal que afecta a aprendizajes y rendimientos de distinta naturaleza. Ahora bien, como ha matizado Marina, es verdad que no todos valemos para todo, pero el talento nos permite utilizar nuestras capacidades, destrezas y disposiciones básicas para dirigir nuestra acción en un sentido u otro en relación con nuestros proyectos (Marina, 2010, p. 19).

Con este nuevo enfoque de las inteligencias múltiples hemos adelantado en un punto muy importante: todos los individuos sobresalen en alguna medida sobre los demás en alguno de esos campos, sea el lógico, el musical, el espacial, etc. Esto es perfectamente compatible con el reconocimiento, mediante pruebas específicas, de los estudiantes que están más allá de ser talentosos en un campo concreto.

La investigación sobre la creatividad en la solución de problemas permite constatar que los procesos que llevan a soluciones creativas exigen producir un plan de alto nivel antes de intentar la solución del problema (Sawyer, 2006). No obstante, la tesis predominante sobre los procesos cognitivos que subyacen a la creatividad es que estos no se diferencian substancialmente de las otras clases de pensamiento. No se trata, tanto de ser “más inteligente”, cuanto de poner en marcha procesos previos a la resolución del problema como son los de diagnóstico de la situación, exploración de las alternativas y ulterior verificación de las mismas. Autores que se han ocupado de estudiar cómo pensamos y de analizar los fundamentos de la investigación científica así lo han confirmado. Dewey, en una obra titulada precisamente *Cómo pensamos*, refiere la continuidad entre el pensamiento reflexivo ordinario y el pensamiento científico; en ellos se cumplen cinco fases o aspectos del pensamiento reflexivo: *sugerencia* (la mente salta hacia delante en busca de una posible solución al problema), *intelectualización* de la dificultad o perplejidad experimentada, *empleo de una hipótesis* como hilo conductor, *razonamiento* propiamente dicho y *comprobación* de la hipótesis mediante la acción (Dewey, 1910). Este

proceso vale tanto para la resolución de problemas propios de la vida ordinaria (elegir un medio de transporte en la ciudad, atracar con un barco en un puerto u observar fenómenos físico-químicos en la cocina de casa), como para la investigación científica. Del mismo modo, Kerlinger, en una obra básica de la investigación científica, arranca del reconocimiento del estrecho parentesco entre pensamiento común y pensamiento científico (Kerlinger, 1981). Como decimos, el sujeto experto y el creativo lo que hacen es invertir mucho tiempo y energía (frecuentemente en una corriente in o subconsciente) en la elaboración de hipótesis. Tras larga cantidad de tiempo, saliendo de una bañera, despertando de un sueño, o pese a sufrir un intolerable dolor de muelas, hombres como Arquímedes, Bohr o Pascal han dado con grandes “hallazgos” para la historia de la matemática y de la ciencia.

La creatividad se hace visible después de concienzudos procesos cognitivos previos, no siempre observables directamente. Esto es lo que se quiere reflejar en las taxonomías de objetivos educativos de índole cognitiva cuando se asume que el objetivo de la síntesis (entendida como producción de una obra única u original) implica el dominio de procesos previos de información, comprensión, aplicación y análisis. Cuando un estudiante escribe un ensayo, elabora una obra artística o presenta un informe oral de un experimento científico está dando forma personal (dando así fe de las características de proceso-producto y de sello personal de toda obra creativa) a un largo proceso de elaboración que frecuentemente no ha sido visible, ni directamente demostrable.

Desde la perspectiva de agentes, la peculiaridad de la acción educativa no estriba en el hecho de que sean uno o dos agentes, sino en la incuestionable verdad de que cada persona es agente –actor y autor– de su propio desarrollo de alguna manera y por consiguiente hay que lograr en cada educando hábitos operativos, que se vinculan al sentido de la acción, y proyectivos, que se vinculan al sentido de vida. Es decir, que educamos para que el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación. No sólo operamos (hacemos operaciones, actuamos), también proyectamos (hacemos proyectos, decidimos). En la relación educativa, el educando es también sujeto de su educación que ha de encontrar el control de su

propia vida, desarrollando el sentido personal – original y creativo– de su condición humana individual, social, histórica y de especie, decidiendo las acciones desde sus proyectos (Touriñán, 2010).

La muestra más directa de la creatividad es el propio carácter personal de la educación que hace que cada puesta en escena de la acción educativa concreta sea singular, original y distinta. Cada caso de intervención educativa, cada caso de acción pedagógica exige una puesta en escena cuya realización no sólo implica ejecución, interpretación y expresión, sino que además exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada caso con manifestación explícita de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa específicamente. En esa ejecución concreta del acto de educar es donde se puede observar la gracia, el modo personal original y creativo de cada agente. La acción educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta (Touriñán, 2010).

5. PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Hasta ahora hemos visto que la creatividad es propia del ser humano, que es difícil de definirla pero que no obstante tiene siempre ciertos componentes o dimensiones básicas, y que es susceptible de enseñarse y de mejorarse a partir de nuevas actitudes y de procesos de entrenamiento. Ahora bien, ese componente genuino del sujeto creativo, que da lugar a respuestas personales características, exige también una pluralidad de enfoques y de

estrategias para la promoción de la creatividad.

La educación de la creatividad requiere observar el principio del diagnóstico temprano y aplicar las estrategias de la aceleración y del enriquecimiento. El del diagnóstico precoz o temprano es un principio pedagógico universal: el conocimiento específico de todas las capacidades (más o menos desarrolladas, y muy especialmente las excepcionales, sean positivas o de minusvalías) debe ser lo más temprano posible. Este principio es de gran eficacia y sólo encierra el riesgo potencial de generar el etiquetado en el sujeto. Con frecuencia, el sistema educativo termina respondiendo a la profecía autocumplida de la alta o baja expectativa respecto de las atribuidas capacidades a los estudiantes desde los primeros años de su escolaridad. Pertenece al conocimiento común que hay alumnos que se muestran muy creativos en unas asignaturas o actividades, en unos determinados contextos o con algunos profesores, y no con otros.

A partir de estos principios (todos pueden desarrollar su creatividad, debemos diagnosticar tempranamente el talento de los individuos) los educadores han de dominar algunas estrategias básicas, como son las de la estimulación continua, el enriquecimiento y la aceleración. Los individuos creativos encuentran oportunidades continuamente para autoestimularse (por ejemplo, proponiéndose problemas y dificultades), pero mejoran su capacidad si reciben recompensas de sus profesores y del sistema educativo. La estrategia del enriquecimiento (por ej.: instrumental) se ha demostrado eficaz, no sólo para niños y jóvenes con menos capacidad cognitiva y cultural, sino también para los más capacitados y con talento. Para ello, la educación debe ofrecer nuevos escenarios, nuevas técnicas y recursos para la manifestación de la conducta personal creadora. En el mismo sentido, el sistema educativo, excesivamente adaptativo de ordinario, debe acudir a la estrategia de la aceleración utilizando de una manera inteligente los tiempos escolares en las tareas de cada día, en las evaluaciones y en las decisiones de promoción de un curso a otro, o de un nivel a otro dentro del mismo curso (Reyero y Tourón, 2003).

Existen numerosas propuestas para el desarrollo y la mejora de la creatividad. Distintos autores (Bronowski, Marín, De Bono, etc.) nos han ofrecido técnicas que pueden mejorarla. Entre las más comunes disponemos de las

técnicas del torbellino de ideas, la analogía, las transformaciones imaginativas, los escenarios, la enumeración de atributos, el liberarse de la idea dominante, etc. Una de las técnicas más usuales es la del torbellino de ideas, propuesto por Osborn y conocida también entre nosotros por su nombre inglés (*brainstorming*) y por denominaciones como tempestad, o tormenta, de ideas. Sus dos características principales son: tratarse de una técnica de grupo y ponerse el énfasis en el control de dos fases bien diferenciadas en el tiempo: la generación de ideas, y su posterior análisis y crítica. En un primer momento lo que importa es la generación, la producción espontánea de nuevas ideas sin detenerse a analizar o criticar todavía su valor. Así, una idea, llamémosla A, da lugar (por asociación, por analogía o por contradicción) a una segunda idea B que no es, ni mejor, ni peor, que la A, sino simplemente otra idea; surge una tercera idea C,... En su desarrollo se ejercita la inteligencia social y cooperativa; y también un peculiar autocontrol que, al mismo tiempo que no limita la producción espontánea de nuevas respuestas, evita la crítica prematura de las ya alumbradas.

Esta técnica se utiliza dentro de métodos tales como el análisis y discusión de casos (el método del caso) y la identificación y resolución de problemas. Cuando se trabaja con estos métodos se hace uso del torbellino de ideas, sobre todo, como una fase en la que lo que importa es la creación de hipótesis respecto de la naturaleza del problema y de posibles alternativas de resolución. En una discusión dirigida la labor del director consiste precisamente en estimular la producción de ideas nuevas, la participación más amplia, la recogida de las distintas aportaciones y la evitación de toda evaluación o crítica prematura. Solo en un momento ulterior se procederá a un análisis y valoración por el grupo de las aportaciones más valiosas y a una elaboración combinatoria a partir de las aportaciones iniciales.

Las técnicas creativas se emplean como una fase muy productiva en la identificación y resolución de problemas. La creatividad se manifiesta característicamente por la habilidad para descubrir nuevos problemas o para generar nuevas soluciones a un problema conocido. Básicamente, y de un modo hasta cierto punto antagonista, existen dos vías distintas para resolver problemas: la del uso de los algoritmos y

la de la heurística. Emplear algoritmos significa observar rigurosamente unas pautas y caminos establecidos (por ejemplo, en tareas de análisis o en las de resolución de un problema estadístico simple); aunque en ellos también nos podemos encontrar con alternativas (en forma de “y, o”, de comparación,...), se observa un proceso en el que están previstos los momentos y modos de toma de decisión dentro de un espacio cerrado de alternativas.

Pero el descubrimiento no se logra solo como una habilidad, sino que exige también actitudes como la del gusto por lo borroso e inconcluso, tal como diversos autores señalan al tratar sobre el arte como un modo de conocer (Broudy, 1973; Bruner, 2009; Eisner, 1992 y 2002). En la resolución de problemas según la heurística es característica la actitud de búsqueda para la creación y valoración de distintas y nuevas alternativas. El aprendizaje basado en problemas consiste, según ERIC (la base de datos sobre educación más importante en lengua inglesa), en cualquier proceso educativo que compromete a investigar cooperativamente y a resolver problemas de la vida real poco estructurados (problemas abiertos-cerrados). Aquí nos encontramos con una característica de la creatividad individual y grupal: la de la búsqueda de soluciones en situaciones caracterizadas por su vaguedad o borrosidad (Colom, 1994).

En la resolución creativa de problemas se utiliza el aprendizaje por medio del descubrimiento, tipo de aprendizaje que facilita la adquisición de estrategias y procedimientos heurísticos de descubrimiento. El desarrollo creativo exige ir más allá de las ideas dominantes y preconcebidas. Lo ya experimentado y bien sabido puede constituirse en obstáculo para la generación de ideas nuevas, tanto en la conducta individual, como en la de grupo. Bruner, al hablar de las condiciones de la creatividad, ha identificado una serie de antinomias (las antinomias son, en sí mismas, un recurso creativo para superar falsas contradicciones): liberación y compromiso, pasión contra decoro, libertad contra adhesión a un objeto, la vida propia (el drama, en palabras de Bruner) que pugna por escribirse y reescribirse continuamente,... Todas estas contradicciones tienen un hilo común: para ser creativo, para estimular a otros a educarse en la creatividad, es menester liberarse de lo preconcebido, de lo ya escrito, para adherirse apasionadamente a lo nuevo, a lo emergente; muy

expresivamente dice Bruner que la voluntad de divorciarse uno mismo de lo obvio es seguramente un prerrequisito para un acto combinatorio innovador que nos produzca una efectiva sorpresa (Bruner, 1974, p.75).

Cuando estudiamos la creatividad y sus estrategias debemos revisar nuestras ideas previas acerca de ella. Por ejemplo: que la creatividad es una invención, un descubrimiento, reciente; que se da en las artes más que en el campo de la ciencia; que se manifiesta sólo en personas muy dotadas intelectualmente (y reconocemos una sola modalidad de inteligencia); que actúa de repente de modo que los actos creativos surgen inesperadamente sin preparación (o sin incubación).

Sin embargo, la realidad no es exactamente ésa. Ya la filosofía clásica griega y árabe nos habla de la extrañeza y la perplejidad como actitudes (que ahora tratamos de explicar en términos de disonancia cognitiva) de quien se acerca a estudiar un problema. Los profesores expertos saben que una técnica para atraer o suscitar el interés de los alumnos consiste en presentar un problema de forma que choque (incluso de forma “chocante”) respecto de las ideas y experiencias previas. De aquí que sea tan importante saber enseñar, como educar la mirada con la que nos enfrentamos a los problemas; y esto es así en el ámbito de la ciencia, la tecnología, las artes y humanidades.

La creatividad afecta a todos los procesos de generación de conocimiento y de producción. Aunque es cierto que se manifiesta más expresivamente en las artes (plásticas, de la música, de la creación literaria, audiovisuales, etc.), está también presente en la creación científica y tecnológica. En educación se padece bastante esta falsa contradicción entre ciencias y letras, entre el mundo científico y el de las humanidades y ciencias sociales, olvidando que existe una relación de complementariedad entre la elegante racionalidad de la ciencia y la metafórica no-racionalidad del arte (Bruner, 1962). Este mismo autor identifica cuatro aspectos en la enseñanza de las Matemáticas, los dos primeros de los cuales son el descubrimiento y la intuición (el tercero y el cuarto serán, respectivamente, la traslación de lo intuitivo a una proposición matemática y el reconocimiento de la disponibilidad de cada alumno para captar, analizar y discutir sobre esa proposición o

representación).

El problema, según Eisner, se origina en esa antigua contradicción entre pensamiento abstracto y experiencia sensorial (Eisner, 2002). Nos pide este autor que adoptemos una visión “artística” de los problemas, un tipo de actitud que salve el carácter único e irrepetible (con su unicidad y originalidad) de cada idea o experiencia sensorial pero que, al mismo tiempo, rescatemos su valor universal. Todavía hoy sigue siendo necesario dar una respuesta educativa a la síntesis entre la formación del pensamiento inductivo y el desarrollo de la experiencia sensorial; más aún: uno de los obstáculos que todos los profesores, incluidos singularmente los de ciencias, encuentran y refieren de sus nuevos estudiantes consiste en que no saben “mirar”, “escuchar”, “manejar” bien los problemas, sus manifestaciones, los datos ocultos. Esta forma integrada de abarcar el conocimiento escolar, que se practica en la educación primaria, comienza ya en la secundaria a generar compartimentos estancos que obstaculizan esa visión artística, el uso de múltiples inteligencias y la confluencia entre los distintos tipos de racionalidad en el aprendizaje escolar.

En las últimas décadas se han generado muchas experiencias creativas en educación; de ello dan buena cuenta los numerosos manuales, artículos de revistas, presentación de prácticas en congresos y en la red, etc. Tales experiencias confirman la doctrina pedagógica de que el sujeto de la educación es el propio educando y que los principios que estimulan la creatividad son principios establecidos por los movimientos de la Escuela Nueva (principios tales como el de la actividad, el juego, la intuición, la individualización y la socialización, etc.). Uno de los retos de la educación contemporánea es el de hacer converger la evaluación y comparación de los rendimientos, sobre todo terminales, de los estudiantes con el principio de la estimulación de la competencia creativa.

6. LOS PROFESORES Y DIRECTIVOS DE LA EDUCACIÓN Y EL LIDERAZGO DE LA CREATIVIDAD

La escuela puede ser un gran laboratorio de aprendizaje de la creatividad y de innovación. Ahora, más que nunca, desde la evaluación de los sistemas sociales y tecnológicos se está demandando que las escuelas sean eficaces y

respondan inteligentemente a las necesidades actuales y futuras de la persona y de la sociedad. Las sociedades creativas requieren escuelas creativas. Fenómenos actuales, aunque tampoco absolutamente nuevos (como la globalización, las migraciones, el desarrollo tecnológico o las crisis económicas y culturales) y, por qué no decirlo, el propio “fracaso escolar”, exigen escuelas eficaces dentro de sociedades eficaces. Y una escuela eficaz es una escuela innovadora en sus ideas y principios básicos, en sus procesos, estrategias y prácticas instructivas, en sus modos de evaluación y en sus relaciones con su propio medio interno y externo.

La mayor parte de las escuelas de nuestros sistemas educativos son ineficientes y demasiado costosas pagando alto el precio de no ser innovadoras. Instituciones y organizaciones escolares no han sabido “adaptarse” (dinámicamente) a las exigencias sociales sobre la educación: ocuparse de la construcción humana e integrarse dentro de los sistemas de generación y transferencia de conocimiento. Lo primero sigue siendo la necesidad más consistente de la educación; lo segundo constituye una nueva necesidad a la que las grandes organizaciones mundiales y regionales vinculadas con la economía, la ciencia y la tecnología están prestando una atención creciente. Es menester reconocer que la educación forma parte del sistema de ciencia y tecnología (SCT) y que el aprendizaje de la innovación y la creatividad en las escuelas, y en otros espacios sociales más o menos formalizados, es una condición necesaria para los procesos de I+D+i. Hace más de veinticinco años se publicó en EEUU *Una nación en riesgo*, tras constatar que el sistema educativo americano estaba generando resultados muy mediocres; entonces, y para fortalecer el SCT se volvió la mirada a la escuela y al modo cómo se estaban enseñando principalmente las ciencias y las matemáticas. Hoy en día nos preguntamos cuál es el papel de la escuela en la sociedad de la información, del conocimiento y de la comunicación (Vázquez, Sarramona y Touriñán, 2009).

Esta falta de adecuación de la escuela a las nuevas exigencias sociales, tecnológicas y culturales está dando lugar a experiencias negativas en la vida profesional de los profesores y directivos de los centros educativos. En los últimos decenios hemos reconocido la existencia del síndrome del *malestar docente*, agudizado

ahora en relación por la deficiente adaptación de los profesores a las exigencias de la tercera revolución industrial (Esteve, Vera, etc.). En las evaluaciones internacionales sobre los entornos de una enseñanza y de un aprendizaje eficaces se aprecian bien los obstáculos para un buen desarrollo profesional. En el informe TALIS (OECD, 2009) se dice que los profesores perciben que cuentan con poca formación y escasas recompensas para introducir innovaciones y mejoras en sus escuelas. Es una realidad que los profesores más efectivos e innovadores no reciben por ello estímulos y recompensas diferenciadas, ni un mayor reconocimiento social y dentro del propio sistema.

Por su parte, los directivos de los centros educativos experimentan las mismas dificultades más las de servir de impulso y regulación de las conductas innovadoras y no innovadoras de sus profesores. En palabras del TALIS, en el tiempo que muchos países del mundo están transformando sus sistemas educativos para preparar a los jóvenes con el conocimiento y las habilidades necesarias en este mundo cambiante, los roles y las expectativas respecto de los líderes escolares están cambiando también radicalmente con una intensidad sin precedente alguno.

A los directivos y profesores se les debe aplicar el principio de eficacia ya comprobada en los estudiantes, a saber: la auto-eficacia está directamente vinculada con la calidad de la ejecución más que lo está la evaluación y el control externos. En otros términos, en los procesos de evaluación de profesores, centros y sistemas educativos deben implicarse los propios implicados antes, durante y después de la evaluación y a partir de esa evaluación se debe generar una mayor competencia autopercibida para la innovación y la mejora educativas. Los profesionales de la educación con altos niveles de auto-eficacia tienden a desarrollar habilidades para regular (incluso poniendo en marcha estrategias de anticipación) las contingencias derivadas de sistemas y de situaciones educativas caracterizadas por su inesperada ocurrencia e inconsistencia. La respuesta está en la formación y en el desarrollo de la innovación en el sistema, en los centros y en las aulas escolares.

Una de las dificultades características del trabajo de profesores y directivos de centros educativos guarda relación con la acumulación de la experiencia como antecedente de un saber

hacer creativo, pero también como posible amenaza, por las vías de la inercia y de la rutina, para la innovación educativa. Dada la rigidez de nuestros sistemas educativos y las dificultades para introducir diferenciación y promoción en la carrera profesional, la respuesta debe buscarse en la formación previa y continuada, en otorgar nuevas y graduadas recompensas y en la búsqueda de nuevos patrones de relación entre el sistema educativo formal y otros sistemas (tecnológico, económico, cultural, etc.).

La innovación en la escuela no puede prosperar si no se aspira a lo que se ha llamado *innovación sistémica* (OCDE-CERI) entendiéndose por ésta todo cambio dinámico a nivel del sistema que aporta valor a los procesos y a los resultados de la educación. Uno de los obstáculos para esa innovación reside, como nos previene este Organismo, en la pretensión de que el cambio debe afectar a la totalidad del sistema. Muy al contrario, tal como se ha probado repetidamente en la innovación tecnológica, no es necesario, ni siquiera adecuado, que la innovación afecte, al menos en una primera fase, a todos, sino a algunos centros educativos, o a los sistemas de formación de directivos, o a las relaciones entre las escuelas y la comunidad (como en las escuelas comunitarias o comunidades de aprendizaje, etc.).

Esto plantea un viejo problema, ya denunciado en los primeros años setenta del siglo pasado, respecto de la planificación, liderazgo y evaluación del cambio educativo, a saber, cuál es la dirección y sentido más eficaz del cambio, si el vertical arriba-abajo, el vertical abajo-arriba o el cooperativo y reticular. En la actualidad se está reconociendo el valor de las redes de innovación y cooperación educativa. El análisis sistémico de la innovación en educación debería atender, al menos, a los siguientes planos: la conceptualización de la innovación (¿qué es lo verdadera y eficazmente innovador en educación?), las dinámicas de la innovación en relación con los análisis recientes de la gestión del conocimiento, las políticas de innovación en relación con contextos tecnológicos frecuentemente comunes pero culturalmente diversos, indicadores de innovación subsistémica y sistémica, y las decisiones y ayudas para dar consistencia, formalizar y facilitar la transferencia de unos niveles o espacios educativos a otros.

En cuanto al contenido de las innovaciones, y conforme con los estudios y experiencias

internacionales (OCDE-CERI), los focos de interés en los últimos decenios se concentran en: la igualdad de oportunidades educativas, la educación recurrente como estrategia de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación de la primera infancia, la integración escolar de niños con dificultades, la innovación en la gestión directiva, la escuela creativa (incluyendo aquí estrategias innovadoras de relación entre las escuelas y su entorno) y la innovación en la educación superior.

Desde esta perspectiva, hay que decir que, en el fomento de la innovación y creatividad escolar, es determinante la *actitud* del profesor, ya que la actitud creativa del alumno en la escuela depende, en gran parte, de si el profesor es creativo, de si sabe hacer que los alumnos crean en sus posibilidades de innovación y en suma de si sabe apreciar, identificar y fomentar el pensamiento creativo; pues, del profesor depende crear o no una atmósfera libre, sin tensiones y estimulante de la imaginación y las nuevas ideas; el desarrollo de actividades creativas y el fomento de la capacidad para percibir los problemas como posibilidades, soportando y superando la ambigüedad, la complejidad y la incertidumbre. En definitiva, desarrollar en los alumnos actitudes positivas hacia la innovación que les permitan afrontar el pensamiento creativo como algo natural, es el reto de la formación de competencias en el profesor (Pérez-Alonso, 2006 y 2009; Colom, Domínguez y Sarramona, 2011; Perrenaud, 2004 y 2007).

7. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO COMO INDUSTRIA DEL CONOCIMIENTO

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y “occidentalización” se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es –como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997–qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (SID, 1997).

El tópico de la occidentalización resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizadora. Por el contrario, la orientación hacia el desarrollo consolida la tesis de la construcción solidaria de los derechos, pues en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de progresar.

A diferencia del término “mundialización” y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término “global” mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente.

La sociedad global genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas en el ámbito de la sociedad mundial que van más allá del gobierno, el parlamento, la opinión pública y los jueces. En la estela del debate anglosajón, globalidad significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente por eso sociedad mundial significa integración de una pluralidad sin unidad y no megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras. Todas ellas deben entenderse y

resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia, de tal manera que, en el entorno de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad. En palabras de Drucker, lo que sabemos hoy, o por lo menos intuimos, es que los países desarrollados están abandonando también cualquier cosa que pudiera llamarse “capitalismo”. El mercado seguirá siendo el integrador efectivo de la actividad económica; pero, en tanto que sociedad, los países desarrollados se han desplazado ya al postcapitalismo. En estos, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad; ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1993; Rodríguez Neira, 2011).

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra “El malestar en la globalización” que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan, cuatro rasgos en la globalización (Tourrián, 2008a):

- * Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales.
- * Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro.
- * Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional.
- * Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico.

En palabras de Altarejos et al., estas últimas –las corrientes culturales–, bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no sólo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural –que es de verdadera inculturación en muchos países–; proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, se mantiene que:

“la globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como el proceso de creciente intercomunicación de las culturas. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa, las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003, p. 16).

La consideración de la falta de conocimientos como uno de los mayores problemas del desarrollo supone un tipo de discurso en el que todavía participan pocos y que, además, acostumbran a estar lejos de las esferas de influencia. Los países más desarrollados hacen énfasis en la tecnología y en el conocimiento para poder competir. Paradójicamente, en el día a día hay discursos orientados a hacernos creer que los únicos factores que influyen en la competitividad son los costes salariales y del capital, ignorándose que los conocimientos tienen un papel tan importante como esos factores. La información disponible sobre el límite a la competitividad producida por el déficit de conocimientos es abundante. Sólo a modo de ejemplo, recordemos que un estudio ya clásico del IRDAC dice que el resultado de los sistemas de enseñanza y formación (incluida especialmente la enseñanza superior), en términos tanto de cantidad como de calidad de las calificaciones a todos los niveles, es el primer determinante del nivel de productividad industrial y, por lo tanto, de competitividad de un país (Telford, 1994).

En esta industria del conocimiento, las ideas adquieren la condición de materia prima. La tendencia clásica del desarrollo tiende a apoyar una Ciencia susceptible de aplicación en el sistema productivo; las tendencias más avanzadas en el ámbito de la innovación apuntan a lo contrario: atender al diseño de un sistema productivo capaz de incorporar, en el corto plazo, los desarrollos de la investigación fundamental al ritmo que se producen en la actualidad. Y en este debate, es preciso tener muy claro que el conocimiento, la Ciencia y el propio hombre, deben afrontar la disyuntiva de incorporarse o alejarse cada vez más de los caminos que se abren al desarrollo. Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación.

Descubrir e inventar son dos conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, no por el hecho de que ambos conceptos hayan sido desde hace tiempo prueba argumental para superar el concepto de objetividad como correspondencia factual, sino por su relación con el desarrollo tecnológico. Hablar de la objetividad del conocimiento es hablar, en principio, de la relación que existe entre nuestras afirmaciones y la realidad que expresan. La objetividad es una propiedad del contenido de los conceptos y proposiciones en la misma medida que responden a imágenes del mundo real. Nuestros conceptos y proposiciones pueden afirmar datos reales, pero también pueden afirmar falsedades. En qué medida nuestros conocimientos responden a la realidad y por qué deberíamos creer esto y aquello no, es el problema que se plantea con la objetividad (Bunge, 1979, pp. 717-726).

La respuesta más simple a las garantías de credibilidad de las proposiciones defiende la objetividad factual, es decir, afirma que el sistema conceptual es una copia del sistema real. Esta posición pone el énfasis en dos aspectos incuestionables: de una parte, que todo conocimiento de la realidad exige imágenes de esa realidad y, de otra, que nuestro conocimiento de la realidad se expresa en proposiciones del lenguaje. Pero da lugar a una serie de errores que la crítica coincide en considerar como suficientes para descartar esta posición.

En primer lugar, la imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la

percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionada con el estado interno de nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas. Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; tan sólo sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa.

En segundo lugar, si el sistema conceptual es una copia del sistema real, se sigue que toda explicación del conocimiento es mecanicista, hasta el extremo de hacer inviables los inventos – no los descubrimientos que el hombre introduce en la realidad. *Procedencia e innovación* son dos términos que reflejan aspectos incompatibles con una teoría simplista de la “copia” de la realidad. Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Como dice Pinillos, los inventos humanos no se explican por simple copia de la realidad, “son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico” (Pinillos, 1978, p. 19). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología.

La tecnología es la base del desarrollo y este no es un asunto de la empresa privada simplemente o de la Universidad, es una “cuestión de Estado” y esto quiere decir que la ciencia se convierte en objeto de la política. La Universidad, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la Universidad en la formación y en la investigación. Entre la investigación y la Universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación (Tourrián, 2008b):

- * La Universidad, en general, constituye una fuerza investigadora muy grande.
- * Esta fuerza investigadora no tiene que disminuir, dado que hay una relación inequívoca entre calidad de la enseñanza universitaria y calidad de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico (IDT) en las instituciones de enseñanza superior.

* La enseñanza superior puede contribuir de manera significativa al desarrollo regional, tanto por su virtualidad formativa en la investigación, como por su capacidad de innovación tecnológica. La presencia de la enseñanza superior en una región representa una inversión hacia el futuro; proporciona mano de obra altamente cualificada y constituye una fuente de conocimiento, asesoramiento e investigación utilizable por la empresa y la industria.

Esta relación entre investigación y comunidad universitaria es importante para el *sistema ciencia-tecnología-sociedad* (SCT) y mediadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de su éxito en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, suficiente para servir de base a la difusión rápida y generalizada de las innovaciones y de la nueva tecnología.

Y en este marco de dependencia, la relación entre la empresa y la enseñanza superior es significativa para el *conjunto universidad-investigación-empresa*:

- * Las instituciones de la enseñanza superior deberían considerar la cooperación con la industria como una parte fundamental de su misión, estando a favor de la adaptación de sus estructuras para poder realizar la colaboración.
- * Las empresas deberían formular, ante sus órganos representativos, políticas positivas para fomentar la colaboración.
- * Las Administraciones tienen que adoptar políticas de incentivos que estimulen la inversión de las empresas en la formación, en la investigación, y en el desarrollo.

Como decíamos, hoy el énfasis está en el concepto de innovación, pero conviene recordar que en los últimos cincuenta años se han ido modificando las posiciones sobre ese concepto. El Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO) de la Universidad Politécnica de Valencia ha contribuido a comprender los pasos que se han dado en los últimos cincuenta años en relación con el concepto de innovación, desde sus primeros pasos, que sólo ocupaban a un pequeño grupo de científicos hasta nuestros días, que se ha

convertido en un importante campo de conocimiento, ocupando a miles de investigadores (Martin, 2008; Isaksen y Tidd, 2006).

Ben Martin (2008), a partir de una amplia revisión bibliográfica en revistas científicas indexadas por el ISI (*Institute for Scientific Information*) y de otras fuentes, recopiló aportaciones de más de 500 investigadores y se analizaron en profundidad unas 150 publicaciones con más de 250 citas. Martin agrupa los principales hitos evolutivos y cambios experimentados en el conocimiento de los procesos de innovación y sus relaciones con la ciencia y la tecnología del siguiente modo:

- * De la visión del emprendedor individual como agente de la innovación, a la figura del innovador corporativo (cambios en las industrias estadounidenses a mediados del siglo XX).
- * Del contexto del *laissez faire* por parte de los gobiernos, al desarrollo de políticas de intervención basadas en un modelo lineal del proceso de innovación (políticas antes y con posterioridad a la segunda guerra mundial).
- * De una visión focalizada en dos factores de producción (capital y trabajo), a una de tres (capital, trabajo y cambio tecnológico).
- * De la evolución de la gestión de tecnología centralizada en un solo departamento, a la participación extendida a toda la organización.
- * De una visión centrada en la adopción de la tecnología, a la difusión de la innovación.
- * De la tendencia del “science push”, estrategia del empuje de la actividad científica, a la “demand pull”, establecimiento de prioridades en ciencia y tecnología en función de la demanda.
- * De las explicaciones monocausales de la innovación, a la interpretación multicausal, en función de varios factores.
- * De un modelo estático, a un modelo dinámico de la innovación.
- * Del modelo lineal de la innovación, al modelo interactivo “chain-link”, de enlaces en cadena.
- * Del análisis de un tipo de proceso de la

innovación, a varios tipos de procesos en sectores específicos.

- * De la perspectiva económica neoclásica, a la economía evolutiva.
- * De la antigua teoría del crecimiento económico, a la nueva teoría que refuerza el papel del capital humano y el surgimiento de las nuevas tecnologías.
- * De la optimización de la empresa, a la perspectiva de la innovación como recurso desde la empresa, incluyendo temas como la capacidad de absorción, aprendizaje *organizacional* y comunidades de práctica, capital intelectual y social, competencias clave, entre otros aspectos.
- * De los modelos de agentes individuales, a los sistemas de innovación.
- * De los fallos del mercado, a los fallos del sistema.
- * Del modelo de tecnología única, a las empresas multitecnológicas, a la diversidad y a la fusión de tecnologías.
- * De los modelos cerrados, a los modelos abiertos de innovación.
- * De los sistemas nacionales, a los sistemas de innovación con múltiples niveles, regionales y sectoriales.
- * Del modo 1 al modo 2 de producción del conocimiento (redes de innovación, innovación abierta, interactiva y distribuida).
- * De la gestión de la I+D, al liderazgo de la innovación.

Se puede mantener, por consiguiente, la orientación de la innovación bajo una visión abierta, multicausal, multiniveles y de liderazgo. Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la importancia de reparar en tres cualidades especiales que la afectan:

- * El valor estratégico de la actividad investigadora y del conocimiento.
- * La modificación de la financiación y de la promoción de la investigación según su relación con la innovación para el sector productivo.
- * La regionalización del IDT, lo que implica un protagonismo especial de cada

comunidad autónoma en su propio desarrollo.

La apuesta por el desarrollo de políticas educativas y de formación constituye, desde todos los puntos de vista, el diferencial de calidad que ayuda a la consolidación social de los territorios, promueve la competitividad de mercados, refuerza la confianza en los mercados mundiales y, por ende, promueve sinergias que afectan positivamente las fortalezas en capital humano. Desde esta perspectiva los recursos humanos son equiparables en rango a la inversión en capital o en bienes de equipo. Según la Comunicación de la Comisión *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa* el crecimiento del nivel medio educativo de la población en un año se traduce por un aumento de la tasa de crecimiento del 5% a corto plazo y del 2,5% adicional a largo plazo (Comisión Europea, 2002).

8. POLÍTICA CENTRADA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En el 2003, Viviane Reding (entonces Comisaria Europea de Educación), daba la voz de alarma sobre los retrasos producidos hasta el momento y sobre las dificultades para alcanzar los objetivos de la *Estrategia de Lisboa*. Hasta tal punto esto era así, que, en mayo de ese mismo año, la Comisión, alarmada por el escaso desarrollo de las líneas programáticas establecidas en Lisboa, propuso cinco indicadores que sirviesen de referencia para medir el avance de objetivos trazados en Lisboa. Estos indicadores eran:

A. El porcentaje de estudiantes de educación primaria que abandonaran la escuela no debería superar el 10% en el año 2010. Las cifras en mayo del 2003 situaban ese abandono en torno al 20%.

B. El número total de titulados de grado superior en Matemáticas, Ciencia y Tecnología debería haber aumentado un 15%, equilibrándose los niveles entre sexos.

C. Al menos el 85% de las personas mayores de 22 años deberían haber terminado la educación secundaria. En el 2003, este porcentaje era del 75%.

D. El porcentaje de mayores de 15 años con dificultades en la lectura debería haber descendido al menos un 20% en comparación

con el nivel del año 2002.

E. La media de participación *en formación continua* deberá situarse en al menos el 12,5% de la población activa. Durante el año 2003, sólo un 10% de la población activa se acogió a este tipo de enseñanza. Además, más de un tercio de los ciudadanos europeos, como media, no participaron en ningún tipo de actividad educativa o de formación, y uno de cada diez ni siquiera deseaba hacerlo.

En noviembre de ese mismo año de 2003, la Comisión señaló un conjunto de aspectos que precisaban la rápida adopción de medidas correctoras. Al año siguiente la Comisión y el Consejo de Educación hacían público el informe sobre “*Educación y Formación 2010*” http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm. En dicho informe se ponía de manifiesto de una forma clara que la *inversión en educación y formación era un factor clave de la competitividad, el crecimiento sostenible y el empleo* de la Unión. Sin estas premisas se hacía insostenible la consecución de los objetivos económicos, sociales (entre ellos, los que tenían que ver con la educación) y medioambientales fijados en Lisboa para la Unión Europea. Asimismo, el informe señalaba la necesidad de *alimentar y reforzar la sinergia y la complementariedad entre la educación y otros ámbitos políticos, como pueden ser el empleo, la investigación y la innovación, y la política macroeconómica*.

Este inicio de declaración de intenciones se tradujo en la propuesta de acciones urgentes, de manera simultánea, en los siguientes ámbitos:

- * Centrar la reforma y la inversión en los ámbitos clave de la *sociedad basada en el conocimiento*
- * Convertir la *educación permanente* en una realidad concreta. Establecer una *Europa de la Educación y la Formación*. En este sentido desde la Universidad española, en la actualidad, se está trabajando para alcanzar los objetivos de la agenda. Dichos esfuerzos se están encaminando hacia el reconocimiento de las cualificaciones y competencias, de los títulos y certificados en el ámbito europeo como premisa necesaria para el fomento y crecimiento del mercado de trabajo y la consolidación de una ciudadanía europea enraizada en la

formación y la educación a lo largo de toda la vida.

Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de implantar redes de banda ancha, sobre todo en el medio rural, el abaratamiento de los precios de acceso y el ofertar nuevos contenidos que estimulen la demanda. Desde la perspectiva de las oportunidades de acceso a las redes, se insiste en la necesidad de incrementar en un 50% la accesibilidad hasta el 2010.

Cuando se mantiene como punto de partida que la ciencia se convierte en una cuestión de Estado, conviene tener presente los siguientes presupuestos:

A) La preocupación por conocer ha existido siempre, aunque no fuese científica; la ocupación en la ciencia también ha existido históricamente, aunque, no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función del científico, porque el conocimiento científico no ha tenido siempre la misma significación, entendida ésta como capacidad que tiene ese conocimiento de explicar, interpretar y transformar, es decir, capacidad de resolver problemas.

B) Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en que revierte beneficios una ciencia, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento científico. Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etcétera. El conocimiento no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos signos o determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito sin aumentar la estimación del conocimiento que afecta a ese ámbito.

Conviene tener claro, por tanto, que la estimación social de un determinado conocimiento no se logra de forma repentina, ni con absoluta independencia de la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios ese conocimiento. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese

conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

Es innegable que socialmente se estiman la salud y la educación. Pero también es un hecho comprobable que un licenciado en Medicina, por muy mal que haya hecho sus estudios, goza de reconocimiento social por el hecho de acceder al cuerpo médico. La eficacia, la credibilidad y la elaboración de los conocimientos y de la función profesional médica le respaldan. Por el contrario, un pedagogo, incluso si ha realizado sus estudios brillantemente, no adquiere reconocimiento social destacable por formar parte de su gremio. Su espacio de ocupación es cuestionado desde otras profesiones y la eficacia, la credibilidad y la elaboración de sus conocimientos y de su función son cuestiones que hay que comprobar.

La herencia social del pensamiento da pie para afirmar, por ejemplo, que la estimación positiva de la educación (ámbito) puede convertirse en reforzador de la crítica a la Pedagogía (conocimiento del ámbito) en la misma medida que la Pedagogía no resuelva las tareas que la educación plantea.

C) Por otra parte, se sabe que las funciones profesionalizadas tienen un ámbito de ocupación reconocido *legalmente* de forma exclusiva. Tal reconocimiento no se debe al capricho o a la arbitrariedad. En cualquier caso, y salvando las posibilidades de perfeccionamiento propias de toda actividad, parece innegable que el reconocimiento profesional de un ámbito de ocupación científico exige, entre otras cosas, que las tareas que se vayan a realizar no se logren eficazmente sin un conocimiento especializado y distinto del que se obtiene en otras carreras. Yo puedo tener una gran preocupación intelectual por la Medicina, llegar a saber muchas cosas de Medicina, pero no podré ejercer legalmente la función, si no estudio la carrera. Preocupación intelectual por un ámbito y ocupación profesional de un ámbito son cosas distintas. Pero esa distinción no invalida el hecho de que para adquirir la competencia técnica en la función médica haya que dominar los conocimientos especializados propios de la Medicina.

Una profesión, con independencia de mayores precisiones, es básicamente una actividad, determinada en un gremio o colectivo y reconocida socialmente para cubrir una o más

necesidades sociales. En el mismo sentido general puede afirmarse que, respecto de la vinculación a necesidades sociales, la defensa de la profesionalización de una función sigue dos vías complementarias. Por una parte, se trata de mostrar a la sociedad que una determinada necesidad social para la que demanda respuesta es cubierta por la función que se quiere profesionalizar. Por otra parte, se trata de demostrar que esa función es lógicamente necesaria para satisfacer la necesidad social con la que se relaciona, de tal modo que se le está creando a la sociedad la necesidad de esa función.

Todo esto se tiene que saber cuando se postula la Ciencia como cuestión de Estado.

9. ACCESIBILIDAD, RECEPTIVIDAD Y FLEXIBILIDAD COMO PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LAS POLÍTICAS DE INNOVACIÓN

La extensión universitaria y la búsqueda de calidad son objetivos institucionales que obligan a las universidades a definir posicionamientos estratégicos respecto del sistema ciencia-tecnología-sociedad y respecto del conjunto universidad-investigación-empresa.

Es posible introducir criterios racionalizados de aproximación a las dimensiones de la extensión universitaria y producir propuestas desde las competencias que le corresponden a la Universidad, en uso de su autonomía, sin conculcar las propias de otros organismos, generando sinergias respecto de los grandes objetivos de la Institución en los que influyen los diversos usuarios-clientes-integrantes-beneficiarios- de las universidades (sociedad, Administración, alumnos, profesores, empresas, etc.).

La definición de perfiles y el conocimiento mutuo de las instituciones universitarias favorece el desarrollo de sinergias, el fortalecimiento en el cumplimiento de las misiones de la Universidad, la clarificación de las oportunidades de colaboración con la sociedad civil y la consolidación de las redes tecno-educativas, tecno-económicas y tecno-académicas de gestión y de apoyo a la docencia, la investigación y la proyección cultural, social y productiva de la Universidad.

Los dos *principios* que están presentes de

manera particular en las *políticas científicas orientadas a la innovación* son la accesibilidad y la receptividad:

* *La accesibilidad* hace pensar en la existencia de vías de comunicación ágiles y adecuadas de tráfico físico e intelectual que la innovación tecnológica requiere. Las Redes de Ciencia y Tecnología generan la infraestructura informatizada necesaria para la conexión de Universidades, Hospitales de los *campus*, y laboratorios de parques tecnológicos e industriales interesados en la IDT. Las Redes de Ciencia y Tecnología constituyen la voluntad política de apoyar la accesibilidad en el ámbito de la IDT.

* *La receptividad* debe entenderse como la capacidad de la Administración Pública, empresarios e investigadores de una región de asimilar, adoptar, y poner en práctica acciones innovadoras que produzcan un diferencial competitivo favorable a los productos, bienes o servicios que genere. Los Planes de Investigación y Desarrollo Tecnológico son los principales instrumentos para marcar los ejes de actuación prioritarios en ese campo tecnológico en su doble vertiente: la generación de tecnología autóctona y el desarrollo de la red tecno-económica de investigadores. Los planes, en la misma medida que las circunstancias económicas de cada país lo permita, son los motores del desarrollo productivo y por esa función, al mismo tiempo, son instrumentos de acción, de comunicación y objetivos que hay que conseguir.

El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumentos de innovación nos obliga a reparar en que la accesibilidad y receptividad generan en la Universidad la *necesidad de flexibilizar* sus estructuras para hacer frente a los retos de la aproximación al sector productivo y a los procesos de regionalización que determinan de manera singular el contexto de necesidad de los planes estratégicos. No se trata de negar calidad a las instituciones actualmente; se trata más bien de reconocer que las modificaciones que se han producido en el entorno son de tal condición que nos vemos obligados a afrontar nuestra actividad ordinaria con visión de futuro, conscientes de que hay que dar respuestas estratégicas a un doble nivel. Por una parte, es indispensable generar en

los planes *estrategias horizontales* de innovación que mejoren la integración de los elementos, su conocimiento y su eficacia. Por otra parte, hay que propiciar *estrategias sectoriales* de innovación que expandirán la Universidad a nuevas áreas de influencia.

Atendiendo a las estrategias de innovación y desarrollo, podemos explicitar varios presupuestos, en el entendimiento de que presupuesto es aquello a lo que se tiende con la investigación: es la orientación de la investigación y constituye una buena parte de la visión de enfoque de la investigación. El presupuesto, usado en este sentido, se distingue del uso económico del término y no se confunde con los supuestos de la investigación, que son aquellos principios que no se explicitan, pero de los que depende la credibilidad de lo que se afirma. Diríamos, pues, en este apartado del trabajo y respecto de la innovación y el desarrollo, que los presupuestos nos obligan a flexibilizar las estructuras, atendiendo a los siguientes presupuestos:

1. En términos de metodología, toda innovación no implica exclusivamente innovación de recursos técnicos. Es fácil asociar la innovación con aparatos, tal como si la innovación consistiera en disponer de mejores medios y recursos para realizar lo mismo que ahora se hace pero de un modo más cómodo y funcional con la ayuda de la informática, por ejemplo. Esto, evidentemente, constituye un error de apreciación que no considera el significado del concepto de innovación, ni la importancia del concepto de capital humano, ni la amplitud del concepto de calidad referido a la educación, el aprendizaje y al desarrollo creativo.
2. La innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación y el proceso de innovación educativa es aquel que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos, productos y, o, grupos de capital humano para obtener ventajas competitivas para el sistema o el individuo creador y creativo.
3. Las ventajas competitivas de un sistema se

identifican como ventajas de producto, proceso y organización. Cada una de ellas proporciona una ventaja de duración distinta sobre los competidores. La *ventaja competitiva de producto* no suele durar más de un año, pues puede ser copiada en su diseño rápidamente. La *ventaja competitiva de proceso* mantiene su predominio sobre los rivales por un período medio de cinco años. Las *ventajas competitivas de organización* mantienen su superioridad y efecto innovador por períodos estables de diez años puesto que su componente fundamental es el equipo humano que se ha preparado para afrontar los cambios. Las ventajas competitivas de organización son las que benefician básicamente los sistemas educativos, incidiendo en las condiciones propias de la idoneidad socio-cultural, de la oportunidad organizativa y/o de la coherencia ideológico-institucional.

4. Las competencias derivadas del uso de la técnica nueva tienen que estar combinadas con las *competencias profesionales de oficio*. Las competencias más destacadas no son las de manipulación de productos tecnológicos, sino las procedentes de la capacidad de organización y autonomía para la intervención pedagógica en el nuevo contexto. La eficacia en la educación orientada a la innovación y la creatividad está ligada a la formación de competencias nuevas en los profesionales de la educación. Las investigaciones se consolidan cada vez más como investigación orientada a la indagación de la gestión, la evaluación de la cultura de la institución escolar respecto de la nueva tecnología y la innovación estratégica, preferentemente. El núcleo fundamental es la indagación de las medidas socioeconómicas, de organización y de gestión destinadas a asegurar la identificación y utilización eficaz de una técnica, así como la capacidad potencial del sistema tecnológico y de sus agentes de adaptarse, desarrollarse y autoperfeccionarse.

Desde esta perspectiva, la sociedad que está en cambio exige, no sólo organizaciones que se adapten y revisen sus formas de actuación, sino también coherencia en relación con las necesidades del entorno. La convergencia de las

dimensiones axiológico-cultural y espacial de la innovación, permiten defender que *la innovación como manifestación del desarrollo creativo ya no es sólo un propósito de las organizaciones creativas, sino que se convierte en una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio.*

10. CONSIDERACIONES FINALES

Creatividad, educación, innovación y espíritu emprendedor son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento. En la sociedad del conocimiento, la relación creatividad-educación-innovación es una necesidad estratégica y una cuestión de Estado.

Esa necesidad debe contribuir a reforzar la idea de que el espacio escolar es un espacio programado pedagógicamente para educar, cuyas posibilidades de innovación son continuas cada día en cada acción concreta. La acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación creatividad-innovación-educación, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo, *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA.
- Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes. En S. Elam: *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 69-113.
- Bruner, J. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1974). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2009). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 8ª reimp.

- Bunge, M. (1979). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. 6ª ed. Barcelona: Ariel.
- Castillejo, J. L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica. En P. Aznar y otros: *Conceptos y propuestas (II). Teoría de la educación*, (pp. 45-56). Valencia: Nau Llibres,
- Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.
- Castillejo, J. L., Vázquez, G., Colom, A. J. y Sarramona, J. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- Colom, A. J. (1994). La educación estética. En J. L. Castillejo y otros: *Teoría de la educación*, (pp. 174-192). Madrid: Taurus,
- Colom, A. J., Domínguez, E y Sarramona, J. (2011). *Formación básica para profesionales de la educación*. Barcelona: Ariel,
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, *Revista Española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Comisión Europea (2002) Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa. COM (2002) 779 final de 10 de enero de 2003 (Doc.5269/03)
- Comisión Europea (2009). *Education and Training. Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training-Indicators and Benchmarks 2009*. http://ec.europa.eu/education/index_en.htm. consulta 29 diciembre 2011.
- Gardner, H. (2010a). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. 8ªreimpresión en español.
- Gardner, H. (2010b). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Isaksen, S. y Tidd, J. (2006). *Meeting the innovation challenge: leadership for transformation and growth*. New York: J. Willey and Sons.
- Kerlinger, J. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel. 4ªed.
- Martin, B. (2008). *Estudios de las políticas científicas y de innovación ¿Qué hemos aprendido en 50 años?* Instituto de gestión de la innovación y del conocimiento. Universidad Politécnica de Valencia (<http://www.ingenio.upv.es:80/>).
- OECD (2000). *The Creative Society of the 21st Century*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *What works in Innovation in Education*. Paris: OECD. Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (2003). *Schooling for Tomorrow. Networks of Innovation. Towards new Models for Managing Schools and Systems*. Paris: OECD.
- OECD (2008). *Trends Shaping Education – 2008 Edition* (Edición en francés: *Les grandes mutations qui transforment l'éducation – Édition 2008*). Paris: OECD-OCDE.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD.
- Pérez-Alonso, P. Mª (2006). *El brillante aprendiz*. Barcelona: Ariel.
- Pérez-Alonso, P. Mª (2009). Creatividad e Innovación: Una Destreza Adquirible. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 179-198.
- Perrenaud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenaud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pinillos, J. L. (1978). Lo físico y lo mental. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 71, 3-31.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo.
- Rodríguez Neira, T. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- SID (1997). *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.

- Telford, R. (1990). *Escuela e industria*. Dictamen IRDAC. Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.
- Touriñán, J.M. (2000). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT. En J.M. Touriñán y A. Bravo: *Gestión de política científica y recursos de investigación*, (pp. 9-40). Santiago de Compostela, IGACI.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J.M. (2008b). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa. En J. Evans y E. Kristensen (Eds.): *Investigación, desenvolvemento e innovación*, (pp. 11-50). Santiago: Universidade de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Coruña: Netbiblo.
- Vázquez, G, Sarramona, J. y Touriñán, J. M. (2009). La Escuela, en crisis. En J.V. Peña y C.M. Fernández García (Coords.): *La Escuela en crisis*, (pp. 17-78). Barcelona: Octaedro.

ARTÍCULO ORIGINAL

La evaluación continua de las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria

Clemente Herrero Fabregat

clemente.herrero@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

M^a Montserrat Pastor Blázquez

montse.pastor@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN: El artículo forma parte del Proyecto de Investigación *Evaluación continua de las competencias en Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales en el título de maestro de educación primaria*¹, realizado entre los años 2009 y 2010, dentro de la Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas, en la Universidad Autónoma de Madrid. Proyecto de Investigación que persigue reflexionar sobre los cambios que suponen la implantación de las competencias en el campo de la Metodología y la Evaluación para el nuevo Título de Grado de Maestro en Educación Primaria, estableciendo un modelo de evaluación continua de competencias, estudiando algunos enfoques, así como propuestas concretas de criterios, técnicas e instrumentos para su posterior aplicación.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Competencias, Ciencias Sociales, Maestro, Educación Primaria

Continuous assessment of skills in Social Sciences in the title of Master of Primary Education

ABSTRACT: The article comprises is part of the Project of Investigation continuous Evaluation of the competences in Mathematics, Social Sciences and Experimental Sciences in the title of teacher of primary education¹, realized between years 2009 and 2010, within public announcement for the Lessons development, in the Autonomous Independent University of Madrid. An Investigation that persecutes to reflect on the changes that suppose the implantation of the competences in the area of Methodology and the Evaluation for the new Title of Degree of Teacher in Primary Education, establishing a model of continuous evaluation of competences, studying some approaches, and also concrete proposes of criteria, techniques and instruments for his later application.

KEY WORDS: Evaluation, Competences, Social Sciences, Teacher, Primary Education

Fecha de recepción 04/10/2011 · Fecha de aceptación 29/02/2012
Dirección de contacto:
Clemente Herrero Fabregat
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
C/ Francisco Tomás y Valiente, 3
28049 MADRID

1. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

La implantación de las competencias exige en el aula, necesariamente, un cambio tanto en la labor metodológica como en la evaluación, en la

medida en que las competencias ponen un mayor énfasis en el “saber hacer” Así, cualquier conocimiento, el “saber” pero, en especial el de las Ciencias Sociales, debe ser adquirido de forma distinta a la usanza tradicional, que radicaba básicamente en conocimientos memorísticos. A partir de ahora deben ser adquiridos de manera razonada y planteados de manera científica. Y evidentemente, si hay cambio metodológico se requiere de igual manera un cambio en su forma de evaluación.

1.1. Cinco consideraciones generales sobre la evaluación

Antes de proceder a presentar una propuesta de evaluación, analizaremos críticamente los planteamientos más extendidos acerca del papel y naturaleza de la evaluación y sentaremos las bases de una evaluación coherente con una orientación que enfatiza el aprendizaje de competencias, puesto que, como ha mostrado la investigación didáctica, ninguna innovación puede llegar a consolidarse si no va acompañada de una transformación paralela de la evaluación.

1.1.1 Sobre la precisión y objetividad de la evaluación

Numerosas investigaciones han mostrado notables diferencias entre las puntuaciones por distintos profesores a un mismo ejercicio. Más aún, un mismo ejercicio es valorado sistemáticamente con puntuaciones más altas o más bajas, según sea atribuido a un estudiante brillante o a uno mediocre, también aparecen diferencias significativas cuando es atribuido a un alumno o a una alumna, etc.

La búsqueda de objetividad se traduce, además, en graves reduccionismos, al centrar la evaluación en los aspectos más simples de medir y dejar de lado todo lo que pueda dar lugar a “respuestas imprecisas”. Desaparecen así los aspectos más creativos de la actividad evaluadora. No resulta fácil, por ejemplo, evaluar de manera precisa la elaboración de hipótesis. Y dado que la atención de los estudiantes se dirige hacia lo que realmente se valora, se produce un empobrecimiento general del aprendizaje de competencias.

1.1.2. La evaluación constituye un instrumento que afecta muy decisivamente a aquello que se pretende medir

Dicho de otro modo, resulta ser, más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unas expectativas, en gran medida subjetivas, pero con una gran influencia sobre los estudiantes y los propios profesores. Es bien conocido a este respecto el llamado “Efecto Pigmalión”, por el cual estudiantes designados aleatoriamente como “excelentes” terminan siéndolo, gracias a las expectativas positivas que transmite el profesor y la ayuda que les brinda. Lo mismo ocurre, en sentido contrario, cuando los profesores creemos estar delante de estudiantes mediocres.

1.1.3. El profesor ha de considerarse corresponsable de los resultados que los alumnos obtengan

Desde la concepción del aprendizaje de competencias que fundamenta este artículo, carece de sentido una evaluación consistente básicamente en el enjuiciamiento “objetivo” y terminal de la labor realizada por cada estudiante. Por el contrario, el profesor ha de considerarse corresponsable de los resultados que éstos obtengan: no puede situarse frente a ellos como juez, sino *con ellos* como miembro de un mismo colectivo; su pregunta no ha de ser “quién merece una valoración positiva y quién no” sino “qué ayudas precisa cada cual para seguir avanzando y alcanzar las competencias deseadas”, lo que exige un seguimiento atento y una retroalimentación constante que reoriente e impulse la tarea. Esto es lo que tiene sentido en una situación de aprendizaje creativo, orientando la construcción de competencias.

1.1.4. La evaluación debería pasar, según esto, a constituir un instrumento para favorecer el aprendizaje de competencias

Para poner de relieve y reforzar las competencias que ya se manejan, detectar dificultades de los estudiantes y reorientar su trabajo, favorecer expectativas positivas...

1.1.5. Para que la evaluación pueda jugar un papel positivo en el proceso de aprendizaje de competencias ha de reunir algunas características básicas

Entre todas ellas, podemos citar las siguientes: ha de ser percibida como verdadera ayuda, generadora de expectativas positivas y no como enjuiciamiento externo; ha de extenderse a

todas las dimensiones que conforman las competencias –aspectos conceptuales, procedimentales, actitudinales– rompiendo con el reduccionismo habitual de centrarse en lo más fácil de medir; ha de ir más allá de lo que supone la actividad individual de los estudiantes. La aceptación de la evaluación como algo necesario para alcanzar las competencias se ve favorecida si se comienza evaluando aspectos distintos de la actividad individual (interés de las actividades propuestas, intervenciones del profesor...), y finalmente, si aceptamos que la cuestión esencial no es averiguar quiénes han alcanzado las competencias y quiénes no, sino lograr que la mayoría las consiga, es preciso concluir que ha de tratarse de una evaluación a lo largo de todo el proceso y no de valoraciones meramente terminales.

1.2. Una propuesta de Evaluación

Según los planteamientos que acabamos de presentar tiene una particular importancia el que los alumnos se impliquen en su proceso de aprendizaje continuo y obtengan el máximo provecho de su trabajo. La evaluación habrá de jugar, pues, más que nunca, un papel de retroalimentación que transmita expectativas positivas y reoriente adecuadamente el trabajo.

Las actividades de evaluación de competencias que se proponen deben estar perfectamente integradas en el proceso de aprendizaje. Es también conveniente que los alumnos desarrollen alguna tarea más extensa que ponga en tensión todo su “*saber*” y su “*saber hacer*” y culmine, en cierto modo, elaborando algún producto que requiera de un amplio despliegue de competencias.

No se trataría de poner el énfasis en plantear *pruebas* para calificarlas (desde mal a excelente), sino de proponer la realización de actividades y de proporcionar la retroalimentación y ayudas necesarias hasta lograr que el dominio de la competencia sea, al menos, aceptable.

La efectividad de una evaluación como instrumento de aprendizaje impone su realización a lo largo del proceso. Habrá que encontrar, pues, un equilibrio entre la necesidad de una evaluación continua y la disponibilidad real del tiempo para llevarlo a cabo.

Lógicamente no es posible evaluar si se ha logrado cierta competencia, si no se pueden observar conductas o productos relacionados con dicha competencia. Es por ello que se necesitan elaborar instrumentos que den cierta garantía de estabilidad en las observaciones y que permitan hacer comparaciones entre estudiantes.

Por ello hay que plantear una serie de instrumentos de evaluación que se presentan a modo de modelos de evaluación con diferentes niveles de concreción:

- el primer nivel, consistiría en elaborar un listado de instrumentos,
- y en el segundo nivel, se hace una descripción de los instrumentos aplicable a la materia de Ciencias Sociales.

2. EL MODELO DE EVALUACIÓN

En el presente apartado se describen como modelos algunas propuestas de evaluación. No se trata, ni mucho menos, de proponer *todas* las actividades de evaluación incluidas. Las ofrecemos tan solo como modelos para que el equipo de profesores disponga de un punto de partida a la hora de planificar la evaluación.

2.1. Primer nivel: delimitación de técnicas. Instrumentos de Evaluación

Según T. Tenbrink (1987) “hay cuatro técnicas básicas para obtener información evaluativa: observación, interrogación, análisis y test”. A su vez, dentro de cada técnica, este autor distingue diversos instrumentos de evaluación, tal como se recoge en el siguiente cuadro:

| TÉCNICAS | INSTRUMENTOS |
|---------------|---|
| Observación | Listas de control Anecdotario Ordenación Escala de Evaluación Diario |
| Interrogación | Entrevista Cuestionario Pruebas sociométricas Técnicas proyectivas |
| Análisis | Tareas de adquisición Tareas de repaso Tareas de transferencias Resolución de problemas Proyectos Portafolio |
| Test | Test de cuestiones escritas elaborado por el profesor Test estandarizados |

Cuadro 1. Instrumentos de evaluación de competencias según T. Tenbrink

Por tanto, una técnica, es el método, mientras que un instrumento es el aparato concreto.

Algunos instrumentos se pueden utilizar con más de una técnica, así, por ejemplo, una lista de control se puede utilizar para analizar una tarea escrita y también para observar a una persona cuando está exponiendo un tema.

Pero en la evaluación de competencias en Educación Superior es más operativo el planteamiento de G. Hawes (2005), quien señala que toda competencia se expresa mediante comportamientos o indicadores que pueden ser

observados mediante lo que denomina instrumentos, dispositivos o recursos evaluativos.

“*Recursos evaluativos*”, según G. Hawes, son: informes escritos, informes orales, presentación en formato multimedia, exámenes orales y escritos de la materia de una asignatura, lista de chequeo y escala de apreciación.

También resulta oportuno considerar lo que Cano García (2008), nos presenta como “*Instrumentos de Evaluación*”: proyecto final, practicum, tablas de observación, simulaciones y portafolios.

Por último, presentamos lo que Escalona y Loscertales (2008), denominan “*formas de evaluación*”: exámenes, comentario de texto, realización de ejercicios prácticos, resolución de problemas, presentación de problemas, presentación de proyectos, presentación de tesis, presentación de un ensayo, presentación de un trabajo, presentación de un informe sobre un trabajo de campo y exposición oral.

En definitiva, todos los aspectos que entran en la práctica educativa son susceptibles de considerarse objetos de evaluación en la medida de que proporcionan información que permite conocer la idoneidad del proceso educativo de un modo integral, máxime cuando estamos considerando una evaluación continua que

requerirá de información para retroalimentar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde esta perspectiva, consideramos un procedimiento pragmático que nos permita una operativización sencilla de la evaluación de competencias.

Se trata en esencia, de establecer correlaciones entre las *competencias que hay que desarrollar*, los *indicios o indicadores de dichas competencias (producciones de los alumnos, conductas)* y los *dispositivos de evaluación*.

En el siguiente Cuadro, están presentes las 6 competencias de la materia de Ciencias Sociales, con las conductas y producciones de los alumnos, y los dispositivos de evaluación. Se han explicitado las competencias de carácter dominante para Ciencias Sociales.

| Materia | Competencias de materia | Conductas y producciones del alumnado | Dispositivos de evaluación |
|---------|--|--|--|
| CC.SS. | 1.- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales. | Informes escritos | Matriz de valoración |
| CC.SS. | 3.- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. | | Proyectos |
| CC.SS. | 4.- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social. | | Portafolio |
| CC.SS. | 1.- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales. | Unidades didácticas | Matriz de valoración |
| CC.SS. | 2.- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales . | | Cuestionario de evaluación |
| CC.SS. | 6.- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes. | | Cuestionario de autoevaluación de trabajo en grupo Exposición oral |
| CC.SS. | 1.- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales. | Examen | Pruebas escritas |
| CC.SS. | 3.- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. | | Preguntas abiertas, tipo test, resolución de problemas, preguntas cerradas, estudio de casos |
| CC.SS. | 1.- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales. | Exposición de trabajos y experiencias de laboratorio | Matriz de evaluación de experiencias de laboratorio |
| | 2.- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales. | | |

Cuadro 2. Competencias, conductas y producciones del alumnado y dispositivos de evaluación.
Elaboración propia

2.2. Segundo nivel: Instrumentos para la valoración de la formación docente por competencias: las matrices de evaluación y su aplicación para el diseño de una unidad didáctica, los informes escritos

Para el segundo nivel se van a proponer una serie de instrumentos, las matrices o rúbricas y los informes.

2.2.1. Las Matrices de evaluación y su aplicación para el diseño de una unidad didáctica

Como se ha indicado anteriormente, en el primer nivel, se elaboraba un listado de instrumentos aplicables a cualquier materia. Ahora, en este segundo nivel, se van a estudiar los instrumentos aplicables a la materia de Ciencias Sociales. Los instrumentos que presentamos permiten analizar y valorar diferentes unidades didácticas.

Una de las formas de especificar los criterios de calidad en la evaluación de competencias es mediante la utilización de las rúbricas o matrices de valoración, que facilitan la calificación del trabajo del estudiante en las diferentes asignaturas y/o temas que son complejas, imprecisas y subjetivas.

La rúbrica puede definirse como un conjunto de criterios específicos que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y las competencias, logradas por el estudiante en un trabajo o asignaturas. La matriz o rúbrica de valoración sirve para averiguar cómo está aprendiendo el alumno, pudiendo considerarse como una herramienta de evaluación formativa.

Entre las ventajas del empleo de las rúbricas en la evaluación, podemos señalar las siguientes: ayudan al profesor a evaluar de forma más rápida; permiten al profesor describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar; permiten que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados; permiten que el alumno evalúe y haga una revisión final de sus trabajos (el alumno, al conocer el nivel de calidad esperado, es más fácil que lo haga bien); facilitan la ayuda de los alumnos en la evaluación (autoevaluación y evaluación entre compañeros); reducen la subjetividad en la evaluación; proporcionan criterios específicos para medir el progreso del estudiante; y además, son fáciles de utilizar.

Los principales tipos de matrices de valoración son los siguientes:

- 1.- *Matriz comprensiva*. El profesor evalúa la totalidad del proceso o trabajo de enseñanza-aprendizaje sin juzgar por separado las partes que los componen.

Generalmente se utilizan cuando pueden aceptarse pequeños errores en alguna parte del proceso, sin que ellos alteren la buena calidad del producto final. Son más apropiadas para utilizar en los casos en que las actividades planteadas requieren que el estudiante proponga una respuesta sin que necesariamente haya una respuesta correcta única.

El objetivo de los trabajos y actividades que se califican con esta herramienta se centra en la calidad, dominio o comprensión general tanto del contenido específico como de las habilidades que incluye la evaluación en un proceso unidimensional.

LA EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES
EN EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

| Calificación | Descripción Indicadores calidad |
|--------------|--|
| 5 | Demuestra total comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta |
| 4 | Demuestra considerable comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta |
| 3 | Demuestra comprensión parcial del problema. La mayor cantidad de requerimientos de la tarea están comprendidos en la respuesta |
| 2 | Demuestra poca comprensión del problema. Muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la respuesta |
| 1 | No comprende el problema |
| 0 | No responde. No intentó hacer la tarea |

Cuadro 3. Modelo de plantilla para matrices de valoración comprensivas

2.- *Matriz analítica: Matriz de evaluación del diseño de una unidad didáctica.* En este segundo tipo de matriz, el profesor evalúa inicialmente, por separado, las diferentes partes del proceso o trabajo y posteriormente suma las puntuaciones obtenidas para obtener una calificación total. Son útiles cuando se pide una respuesta muy enfocada, es decir, hay como mucho dos respuestas válidas y la creatividad no es el factor más importante.

Hemos elaborado una matriz para evaluar el diseño de una unidad didáctica. Como puede observarse abarca todos los aspectos del proceso educativo: presentación y lenguaje, estructura, adecuación al currículo, metodología y adecuación de la evaluación a los objetivos.

Estas matrices de valoración de una unidad didáctica posibilitan una doble finalidad, por un lado pueden permitir a los alumnos interrogarse sobre la presencia y optimización de los distintos aspectos de la unidad didáctica, lo cual, es favorecido por el formato de cuestionario y, por

otro, permiten objetivizar y cuantificar con una calificación la unidad didáctica una vez finalizada.

Mediante el trabajo de elaboración de la unidad didáctica, los alumnos desarrollan especialmente la competencia nº 2: “conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales”, y la competencia nº 6: “desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes”. En menor grado estarían implicadas otras competencias.

A continuación se presentan dos dispositivos de evaluación de unidades didácticas, de elaboración propia, que hemos denominado *Matriz de Evaluación del Diseño de una Unidad Didáctica* y *Guía para el Análisis de Unidades Didácticas*, así como un tercer dispositivo de evaluación, que es un *Formulario para la Evaluación de la Exposición Oral de una Unidad Didáctica o Proyecto*, adaptado, siguiendo las pautas de Escalona y Loscertales (2008).

| | INSUFICIENTE: 1, 2, 3 | CORRECTO: 4, 5, 6 | EXCELENTE: 7, 8, 9 | PUNTOS |
|--|--|--|--|--------|
| ASPECTOS FORMALES: Presentación y lenguaje | No respeta los aspectos formales de la escritura (sintácticos, ortográficos, gramaticales). La presentación está poco cuidada. | Hay algunos errores en los aspectos formales de la escritura (sintácticos, ortográficos, gramaticales). La presentación es correcta. | Respeta los aspectos formales de la escritura. La presentación está muy cuidada. | |
| ESTRUCTURA | La UD no está estructurada. Faltan elementos importantes. | La UD está estructurada pero falta algún elemento. | La UD está bien estructurada y contiene todos los elementos bien desarrollados. | |
| ADECUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA AL CURRÍCULO | No se han tenido en cuenta las indicaciones del currículo para diseñar la UD. | Se tienen en cuenta las indicaciones del currículo, pero hay algunas carencias. | La UD está bien adecuada a las indicaciones del currículo en todos sus elementos. | |
| METODOLOGÍA | No están claros los principios metodológicos. Las actividades y recursos son poco apropiados. | Los principios metodológicos están definidos. Las actividades propuestas son correctas. Los recursos utilizados son adecuados. | Los principios metodológicos están bien definidos. Las actividades y recursos propuestos son adecuados, bien definidos y originales. | |
| ADECUACIÓN DE LA EVALUACIÓN A LOS OBJETIVOS | Los criterios de evaluación están poco claros. No se aportan instrumentos de evaluación o no son adecuados a los objetivos. | Los criterios de evaluación son adecuados a los objetivos. Los instrumentos propuestos son correctos. | Los criterios e instrumentos de evaluación son adecuados a los objetivos. Se tiene en cuenta la evaluación de la propia UD. | |
| TOTAL | | | | |

Cuadro 4. Matriz de evaluación del diseño de una unidad didáctica. Elaboración propia

A continuación de esta matriz de evaluación para el diseño de una unidad didáctica,

presentamos una Guía para el análisis de las mismas.

LA EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES
EN EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

| GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE UNIDADES DIDÁCTICAS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Cada factor considerado es valorado en una pentaescala en la que el significado es el siguiente: 1=en absoluto... 5=totalmente. | | | | | |
| ASPECTOS FORMALES | | | | | |
| - ¿Ha desarrollado de modo óptimo todos los aspectos formales (Corrección gramatical y ortográfica, presencia de índice, paginación, portada, bibliografía, ilustraciones)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| OBJETIVOS | | | | | |
| - Los objetivos didácticos de la Unidad Didáctica, ¿son coherentes con los objetivos definidos para el Ciclo en el currículo oficial? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Expresan con claridad el grado de aprendizaje que deben adquirir los alumnos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Hacen referencia a distintas capacidades básicas y a distintos tipos de contenidos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Se incluyen objetivos relacionados con los temas transversales? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| CONTENIDOS | | | | | |
| - ¿Son adecuados al grado de desarrollo de los alumnos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Están contextualizados al entorno en el que se encuentra el Centro Escolar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Son coherentes con los objetivos propuestos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Es adecuada la secuenciación propuesta? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Se presentan contenidos transversales? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ACTIVIDADES | | | | | |
| - ¿Son coherentes con los objetivos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Son coherentes con los contenidos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| - ¿Está presente la globalización? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Aprenden haciendo y experimentando? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿El juego ocupa un relieve importante? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Están adaptadas a los niños concretos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Utilizan distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de tareas a realizar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Están relacionadas entre sí y organizadas con un estructura interna (actividades de iniciación.de desarrollo de consolidación)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EVALUACIÓN | | | | | |
| - ¿Se distinguen los tres tipos de evaluación: inicial, formativa, sumativa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Los instrumentos de evaluación son variados? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Hay adaptaciones curriculares? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Utiliza diversos lenguajes en función de los diversos casos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Permiten un aprendizaje personalizado según las capacidades y ritmo de aprendizaje? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| METODOLOGÍA | | | | | |
| - ¿Se definen los principios metodológicos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Hay un enfoque globalizador? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Se especifican diversos criterios de agrupamiento? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - ¿Se desarrolla la distribución de tiempos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Cuadro 5. Guía para el análisis de unidades didácticas. Elaboración propia

Con el fin de revisar la presentación oral de una unidad didáctica o un proyecto hemos

utilizado un formulario adaptado de Escalona y Loscertales (2008).

LA EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES
EN EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

| | | | | |
|--------------------|-------------------------------|--|--|---|
| Ejecución | | | | |
| Velocidad | Adecuada | | | Demasiado lenta o demasiado rápida |
| Audición | Clara e inequívoca | | | Confusa |
| Atención suscitada | Mantiene la atención | | | No la mantiene |
| Amenidad | Exposición amena | | | Aburrida |
| Manejo del tiempo | Con control | | | Sin control |
| Contenido | | | | |
| Preparación previa | Exposición bien preparada | | | Evidencias claras de falta de preparación |
| Dominio del tema | Alto | | | Bajo o nulo |
| Organización | Estructurada de manera lógica | | | Desestructurada, falta de lógica |
| Pertinencia | Exposición ajustada al tema | | | Desajustada |
| Rigor académico | Alto | | | Bajo o nulo |

Cuadro 6. Formularios para la evaluación de la exposición oral de una unidad didáctica o un proyecto

La valoración de la guía de análisis de unidades didácticas se presenta en el siguiente cuadro:

| | Malo | Insuficiente | Indeciso | Suficiente | Bueno |
|-------------|------|--------------|----------|------------|-------|
| Practicidad | | | | X | |
| Adecuación | | | | | X |

Cuadro 7. Valoración de la Guía de Análisis de las Unidades Didácticas

En este instrumento de evaluación el incremento del nivel de concreción de los elementos de la unidad didáctica valorados

determina una buena adecuación, pero a costa de que la aplicabilidad se ve dificultada.

Se propone en consecuencia, que este instrumento puede ser una guía orientativa para los alumnos y un instrumento auxiliar para discriminar alguna categoría que pudiera quedar oculta con el uso de la matriz de evaluación.

2.2.2. Los informes escritos

Los informes escritos serán valorados mediante una matriz de evaluación. Hemos considerado que los informes más adecuados para la materia de la Ciencias Sociales, son los siguientes: escribir un breve ensayo sobre algún aspecto del tema tratado; escribir un breve ensayo, ayudándose de la bibliografía complementaria a la que pueda tener acceso, respecto a algún aspecto del tema tratado; analizar críticamente una representación conceptual elaborada por niños; analizar en algún libro de texto el modo de presentar a los niños un tema concreto; escribir un glosario con los términos epistemológicos que se manejan en el tema; describir alguna nueva actividad fácil de realizar con los niños en el aula; pedirles que comenten y evalúen el contenido del tema, indicando el mayor o menor interés que, a su juicio, tienen los aspectos incluidos, valorando la mayor o menor claridad de los contenidos, etc; escribir un texto divulgativo acerca de algún aspecto del tema tratado; construir un cuadro que sintetice los conocimientos introducidos en el tema; realizar un estudio bibliográfico de las preconcepciones de los niños sobre el tema tratado; construir un dossier con las noticias aparecidas en la prensa, a lo largo de una semana, sobre algún aspecto de interés ambiental o social;

escribir un “manifiesto” de defensa de la Naturaleza, del medio ambiente, de la coeducación o de cualquier tema con implicaciones sociales; escribir un diálogo entre dos o tres estudiantes que discuten en torno a un problema ambiental o social, sosteniendo posturas diferentes; sintetizar en un cartel el contenido de un tema; elaborar un cuestionario para el estudio de las preconcepciones de los niños; escribir un ensayo en torno a aquellas ideas y conceptos que el estudio del tema le haya ayudado a profundizar; confeccionar un fichero de las experiencias propuestas en el tema que considere de interés, incluyendo en cada ficha las observaciones y comentarios que considere pertinentes; escribir un glosario de los conceptos incluidos en un tema; realizar un estudio crítico del conjunto del tema: aspectos de interés, carencias, etc. y elaborar y llevar al aula una programación para un tema de su interés.

Un tipo de instrumento de evaluación para la elaboración de documentos o informes escritos, puede ser el seguido por Escalona y Loscertales (2008). Las pautas para la elaboración de un texto escrito, ofrecidas por estas autoras, proporcionan el desarrollo de un complejo proceso que hemos tratado de resumir y agilizar, omitiendo algunas de ellas. La omisión de estas fases se justifica al prescindir de determinadas lecturas previas para la elaboración de una programación de aula. Por el contrario, algunas fases se desdoblan para resaltar el carácter específico del proceso programador.

Así, por ejemplo, el denominado “desarrollo del argumento” corresponde al desarrollo de los distintos apartados de la unidad didáctica, tal como aparecen definidos en la matriz de evaluación.

| Etapas | |
|--------|---|
| | 1. Reflexionar sobre el tipo de documento que hay que preparar. |
| | 2. Lectura comprensiva y crítica de diferentes textos y materiales. |
| | 3. Selección de la información necesaria a partir de la documentación manejada. |
| | 4. Relacionar las ideas extraídas de las diferentes lecturas. |
| | 5. Realizar la crítica de las mismas. |
| | 6. Poner un título adecuado al documento. |
| | 7. Elaborar un guión provisional de los contenidos. |
| | 8. Abordar una primera redacción según el guión provisional. |
| | 9. Desarrollar el argumento de manera sistemática. |
| | 10. Revisar el contenido del texto final y el índice. |
| | 11. Revisar la redacción y la ortografía. |
| | 12. Dar la presentación adecuada al documento final. |

Cuadro 7. Pautas para la elaboración de un texto escrito (adaptación de Escalona y Loscertales, 2008)

Por tanto, este cuadro ha servido de guía para la matriz de evaluación de la unidad didáctica, presentada anteriormente.

3. CONSIDERACIONES FINALES

La operativización de los instrumentos de evaluación desarrollados, necesariamente requerirá la implicación de los alumnos en el proceso, y ello permitirá iniciar un proceso de evaluación formativa que progresivamente se irá mejorando en futuras actuaciones.

En esta línea abierta, los alumnos podrían participar no sólo en el conocimiento de los instrumentos de evaluación con los que son valorados sus trabajos, sino que podrían participar en su propia elaboración.

Para que la evaluación deje de ser un trámite académico y adquiera carácter asesor, formativo y pedagógico, los instrumentos de evaluación deben considerarse herramientas en constante evolución. “La evaluación de la evaluación” debe ser un

principio encaminado hacia la plasticidad de las herramientas que puedan ser adaptadas a diferentes contextos y a diferentes profesores.

NOTAS

1. Proyecto de Investigación, llevado a cabo por los profesores Clemente Herrero Fabregat, Alfonso García de la Vega, Andrés García Ruiz, Guillermo Jiménez-Ridruejo, M^a Montserrat Pastor Blázquez, Natalia Ruiz López, César Sáenz de Castro y Aurelio Santisteban Cimarro, pertenecientes al Grupo de Investigación PR-010 “Investigaciones educativas del medio social y natural”, del Departamento de Didácticas Específicas, de la UAM.

BIBLIOGRAFÍA

- Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (dirs.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculumns en questions*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Cano García, M^a E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior.

- Profesorado. *Revista de currículo y formación de profesorado*, 3, p. 12.
- De Miguel, M. (coord.) (2006) *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Escalona Orcao, A.I. y Loscertales Palomar, B. (2008). *El diseño de las nuevas titulaciones universitarias y programas. Pautas, herramientas y ejemplos de aplicación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gerard, F.M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. En *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, Reims: IUFM Champagne-Ardenne, 24-26 octobre 2005.
- Gerard, F.M., Bief (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*, Bruxelles: De Boeck.
- Gimeno Sacristan, J (Comp.) (2009): *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hawes, G. (2005), *Evaluación de competencias en la Educación Superior*. Chile: Universidad de Talca.
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodología participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE.
- INECSE (2004b): *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*.
- Knight, P. (2006), *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Laurier, M.D. (2005), *Évaluer les compétences : pas si simple... Formation et Profession (Montréal), 11 (I)*, 14-17.
- Libro Blanco de los grados de Magisterio (ANECA).
- López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Marchesi, A. (2005). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mcdonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Paris: UNESCO
- Mèlich, J. C. (1998): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Mullis, I.V.S. et al. (2002): *TIMSS 2003. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. TIMSS, IEA, BOSTON COLLEGE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Pastor Blázquez, M^aM. (2004). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Domínguez Ortiz, M^a C. (Coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 147-203). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pérez Gómez, A. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En AA.VV., *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: MEC/Octaedro/FIES, 7-36.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Reyes García C.I y Sosa Moreno, F. *La evaluación de las competencias de grado a través de la carpeta: una propuesta conjunta*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Conferencia magistral presentada en el VII *Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria*, Poio, 2005.
- Tenbrink, T. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Editorial Narcea.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabala, Z. Y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo.

Zabalza, M.A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo.

ARTÍCULO ORIGINAL

La relación comunicativa entre el profesional sanitario y el paciente asmático en Pediatría

Begoña de la Iglesia

bego.delaiglesia@uib.es

Universitat de les Illes Balears

M^a Rosa Rosselló

mr.rossello@uib.es

Universitat de les Illes Balears

Sebastià Verger

s.verger@uib.es

Universitat de les Illes Balears

RESUMEN: El presente artículo expone la primera fase de un proyecto interdisciplinar diseñado y llevado a cabo por miembros del Servicio de Neumología Pediátrica del Hospital Son Espases y profesorado del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. El objetivo del trabajo es analizar el proceso comunicativo que se establece entre el personal sanitario y el paciente asmático con el propósito de determinar cómo mejorar la comunicación entre estos profesionales (pediatras-neumólogos, pediatras-urgencias y DUEs) y los pacientes con asma de edades comprendidas entre los 5 y los 12 años. Concretamente, el estudio se centra en cómo se ha producido la aproximación al Servicio de Neumología, el desarrollo de la propuesta metodológica por la que se ha optado, el diseño del instrumento de observación que se ha creado y las primeras conclusiones extraídas.

PALABRAS CLAVE: Calidad de vida, Enfermedades Crónicas, Educación Inclusiva, Pedagogía Hospitalaria, Investigación Interdisciplinar, Estudio de Casos, Asma Infantil

The communicative relation between the sanitary professional and the asthmatic patient in Pediatrics

ABSTRACT: This paper describes the first phase of an interdisciplinary project between members of the Pediatric Pneumology Service of the Hospital Son Espases and faculty of the Department of Applied Pedagogy and Educational Psychology at the University of the Balearic Islands, whose objective is to analyze the communication process between health personnel and the asthmatic patient. The aim is to determine how to improve communication between these professionals (pediatricians, pneumologists, pediatricians, emergency room and graduate nurses) and patients with asthma, aged from 5 to 12 years. Specifically, the paper presents the approach to the pulmonology department, the development of the methodology, the design of the observation tool and first conclusions.

KEY WORDS: Interdisciplinary Research, Case Studies, Childhood Asthma, Hospitable Pedagogy; Quality of Life, Inclusive Education, Chronic Diseases.

Fecha de recepción 13/09/2011 · Fecha de aceptación 16/01/2012

Dirección de contacto:

Begoña de la Iglesia Mayol

Facultat d'Educació, Edifici Guillem Cifre de Colonya

Crtra. de Valldemossa, km 7,5. 07122 PALMA DE MALLORCA

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el concepto calidad de vida y sus diversas implicaciones ha recibido en las

últimas décadas una atención extraordinaria en el mundo de los servicios socio-sanitarios. Sin embargo, todos los autores que han tratado el tema coinciden en señalar que su aplicación en contextos educativos se ha producido sólo en los últimos años y de manera muy tímida.

Las razones que explican este hecho las apunta Hegarty (1994) en un primer artículo donde relaciona educación y calidad de vida, concretándolas, tanto en el uso restringido de este concepto al mundo de los adultos, lo que provocó su no aplicación en niños y adolescentes, como en que las investigaciones relativas a la eficacia de la escuela o al nivel de logros de los estudiantes se centraron en cuestiones de organización escolar, reforma curricular o desarrollo del alumnado.

La presencia, cada vez mayor, de alumnado con enfermedades crónicas en los centros educativos, que pueden y deben seguir una escolarización totalmente normalizada, pero que requieren de respuestas específicas a nivel sanitario dentro del centro, precisa de un estudio e intervención adecuada a las necesidades que presentan.

Aunque resulta complejo determinar un listado de enfermedades crónicas y situarlas en el contexto escolar, la realidad nos demuestra que existe una población considerable de alumnado con problemas de salud que necesita una atención continua desde el sistema sanitario y una respuesta desde el sistema educativo que puedan mejorar significativamente su calidad de vida.

Por ello, la introducción del concepto calidad de vida conjugado desde el ámbito educativo y sanitario representa un enfoque singular que puede aportar ideas y planteamientos innovadores para la mejora de ambos sistemas, beneficiando directamente a aquellas personas afectadas y a sus respectivas familias.

Son muy pocas las aportaciones conocidas que profundizan en esta línea, si bien debemos destacar que los primeros referentes bibliográficos sobre la aplicación del concepto de calidad de vida a la escuela datan de 1994 con las aportaciones de Hegarty y que han sido desarrolladas por Wehmeyer y Schalock (Schalock y Verdugo, 2003) teniendo repercusión en España principalmente a través de diversas investigaciones lideradas por Verdugo (Verdugo 1999, 2000, 2003), aunque en todos estos casos, el concepto se

ha centrado en la población con discapacidad. Por otra parte, no podemos olvidar las experiencias e investigaciones realizadas desde el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria, de las que destacamos los trabajos de Grau (2003, 2004a, 2004b, 2005), Grau y Ortiz (2001, 2002), Ortiz y Fernández (1999) y Úbeda (1999) a nivel nacional y el proyecto europeo “E-learning para pacientes adultos hospitalizados” (VVAA, 2008).

En este sentido, cabe remarcar que uno de los antecedentes más determinantes que nos conducen a plantear esta investigación es el proyecto INeDITHOS que nació en 2003 con la intención de mejorar la calidad de vida de pacientes que residen de forma permanente en la unidad de semi-críticos del Servicio de Pediatría del Hospital Son Espases de Palma de Mallorca. Además de proporcionar atención y recursos en el ámbito educativo y social (Negre, Verger y Abarca, 2006), el proyecto también desarrolla una línea de investigación dirigida a la detección de necesidades y desarrollo de protocolos de actuación que puedan ser válidos en contextos similares.

El hecho de adentrarnos en el ámbito sanitario nos ha permitido descubrir una realidad que, a nuestro criterio, puede ser objeto de un análisis en profundidad, así como de una revisión para su mejora: la escolarización de alumnos con enfermedades crónicas ha generado, primero, que profesionales del mundo sanitario formen parte del personal de los centros educativos (DUE, fitoterapeutas, auxiliares,...); segundo, que los tutores y profesores de apoyo deban dar respuestas y atenciones que nunca habían prestado; y, por último, que las familias afectadas realicen una serie de demandas que hasta el momento no se habían producido.

Desde la perspectiva sanitaria progresivamente se va extendiendo el interés por investigar y contemplar aspectos que van más allá de la intervención propiamente médica, de este modo encontramos trabajos que relacionan procesos educativos y asma (Santosh Krishna y otros, 2003; Boychuk y otros, 2006; Sockrider y otros, 2006)

Finalmente, si bien es cierto que somos profesionales que habitualmente centramos nuestra atención en el ámbito educativo, la labor realizada hasta el momento en el hospital ha generado progresivamente nuevas demandas entre los

médicos y personal sanitario del mismo, una de ellas es la que presentamos en este trabajo.

2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

El asma es una enfermedad crónica compleja, heterogénea, con una gran variabilidad y que tiene un enorme impacto, no sólo en los pacientes que la padecen sino también en sus familias y en la sociedad en general.

Todas las recomendaciones, guías y protocolos, establecen el papel de la educación como un elemento clave en el manejo y control de esta enfermedad. Así, la revisión de la literatura publicada en los últimos años permite afirmar que los programas educativos que cumplen determinados criterios (información general sobre asma, uso correcto de los inhaladores, control de los factores de riesgo, identificación precoz de las crisis, uso correcto del flujo espiratorio máximo, plan de auto-manejo, etc.) son útiles para disminuir la morbi-mortalidad y la demanda asistencial, tanto en adultos como en niños.

Sin embargo, ya que la educación de los niños asmáticos y de sus padres es una intervención complicada, evaluar los efectos de esta intervención con técnicas de medicina basadas únicamente en la evidencia es muy dificultoso. No resulta sorprendente por ello que revisiones sistemáticas sobre la educación en niños con asma lleven a conclusiones divergentes y que muchos estudios hayan sido eliminados de tales análisis a causa de una insuficiente calidad metodológica o heterogeneidad clínica.

Existen pocas dudas sobre la utilidad de la educación en el manejo y control de la enfermedad, se supone que ningún pediatra en su sano juicio intentaría tratar una enfermedad crónica sin al menos una pequeña explicación básica al niño y a los padres sobre la naturaleza de la enfermedad y la lógica de su tratamiento. Por ello, estos profesionales deberían poseer ciertas habilidades y conocimientos comunicativos para poder transmitir adecuadamente al paciente los conceptos que le permitan mejorar el auto-manejo de su enfermedad. Además, es importante señalar que actualmente se conoce muy poco sobre los contenidos de la información que se transmite y de cómo se presenta a los pacientes y a sus padres.

El desafío, por tanto, es intentar clarificar qué aspectos de la intervención educativa son útiles y cuáles son innecesarios.

Desgraciadamente, las revisiones sistemáticas realizadas hasta la fecha nos ayudan muy poco en este aspecto y señalan a la heterogeneidad clínica como el mayor problema de las mismas, no sólo a causa de las diferencias entre programas educativos, sino con relación a que un enfoque educativo puede ser útil en unos niños con asma pero no en otros, lo que es adecuado para niños en edad escolar puede no serlo para los más pequeños.

En la literatura no se encuentran estudios dedicados a evaluar qué componentes del proceso educativo determinan su éxito, ni estudios que valoren la idoneidad de los contenidos utilizados. La valoración global de la intervención se determina por el resultado en términos de frecuentación a urgencias, hospitalización...

Con todo lo expuesto, centramos el objetivo principal de esta investigación en analizar el proceso comunicativo que se establece entre el personal sanitario y el paciente asmático con el propósito de determinar las variables que condicionan de un modo más significativo dicho proceso.

A partir de este análisis, se intentará determinar cómo mejorar la comunicación entre el personal sanitario (pediatras-neumólogos y pediatras-urgencias y DUEs) y los pacientes con asma, de edades comprendidas de los 5 a los 12 años.

Concretamente, en este artículo presentamos la primera fase del estudio: la aproximación al servicio, la propuesta metodológica, la creación de un instrumento de observación y las primeras conclusiones extraídas, que desarrolla uno de los objetivos del proyecto "*Análisis e intervención educativa para la mejora de la calidad de vida del alumnado con enfermedades crónicas*" (EDU2010-18777), financiado por el MICIN.

3. METODOLOGÍA

Desde la perspectiva psicopedagógica se propone que, dadas las características de la temática y de la población a la que va dirigida la investigación, se utilice una metodología de carácter cualitativo, utilizando la observación y los

grupos de discusión para la recogida y el análisis de la información.

Concretamente se divide la investigación en tres fases:

Fase I. Experiencia piloto (Junio 09)

- Identificación del contexto y situaciones comunicativas que se desarrollan en el ámbito hospitalario.
- Primer diseño de los instrumentos de observación para la recogida de información.
- Validación de los instrumentos de observación por profesionales del servicio de urgencias y de la planta hospitalaria.
- Observación del proceso comunicativo en consultas, planta y urgencias para verificar la bondad y pertinencia de los instrumentos.
- Diseño final de los instrumentos para la recogida de información.

Fase II. Recogida de datos (Septiembre 09-Marzo 10)

Observación del proceso de comunicación hacia los pacientes con asma en:

- Consultas de neumología pediátrica
- Planta hospitalaria

Fase III. Análisis de datos y propuestas de acción. (Abril-Septiembre 10)

- Elaboración del informe sobre el análisis de la información recogida
- Realización de grupos de discusión con los profesionales que participan en el estudio con la finalidad de discutir el informe y realizar propuestas de mejora en relación al proceso de comunicación entre personal sanitario y pacientes del mismo.
- Definir las propuestas de mejora, el modo de implementación y los criterios de evaluación para considerar durante el proceso de mejora determinado.

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Desarrollo de la fase piloto (FASE I)

En primer lugar, nos gustaría señalar que, dado que no es habitual recibir demandas de colaboración entre diferentes instituciones, consideramos que es un privilegio tener la posibilidad de iniciar este proceso de colaboración y análisis interdisciplinar entre el Equipo de Neumología del Hospital Pediátrico de Son Dureta (actual Hospital Universitario Son Espases) de Palma de Mallorca y el grupo de investigación GREID del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB.

Al mismo tiempo, debido al gran desconocimiento que teníamos los investigadores sobre el ámbito hospitalario, nos encontramos con la necesidad de, antes de iniciar el proceso de investigación, llevar a cabo una experiencia piloto que permitiera ubicarnos y conocer el entorno en el cual íbamos a desarrollar el programa. Para empezar a diseñar las herramientas era necesario conocer desde dónde se llevan a cabo las consultas hasta qué funciones desarrollan los distintos profesionales en el proceso. Pensamos, además, que si dejamos por escrito las dudas iniciales, los interrogantes y las decisiones tomadas en esta fase del proceso pueden ayudar a que otros investigadores decidan también iniciar procesos de investigación que conecten diferentes ámbitos profesionales.

En resumen, la experiencia piloto llevada a cabo pretendía, en primer lugar, ubicar a los observadores en un nuevo contexto de análisis: el hospital. Y, en segundo lugar, crear los instrumentos necesarios para la recogida de información.

4.1.1. La primera reunión, el primer intercambio, las primeras dudas, las primeras decisiones

Nos encontramos alrededor de una mesa redonda, en el despacho del jefe de neumología del hospital, con el doctor y con la enfermera supervisora de planta. Una vez hechas las presentaciones y siendo muy conscientes de que nuestro principal objetivo es el de escuchar su demanda, el doctor presenta la hipótesis inicial que motiva el desarrollo del estudio:

“Partimos de la evidencia de que un paciente bien informado, gestiona mejor su enfermedad. Así, si mejoramos el proceso comunicativo con el paciente asmático, pensamos que se reducirán los

ingresos, las crisis, etc. Por este motivo os pedimos vuestra colaboración para que analicéis, como investigadores externos y expertos en educación, cómo se da la información al paciente asmático y nos propongáis mejoras en nuestra actuación” (Dr. J.F).

Ante esta demanda inicial, surgieron los primeros interrogantes y problemas a considerar:

1. ¿Cómo acotamos la variable edad? ¿Qué intervalo de edad vamos a estudiar?

- En el límite inferior se determina la edad inicial de 5 años, porque se considera que el paciente asmático puede presentar a partir de esta edad una sintomatología clara y bien definida.

- En el superior se establece la edad de 12 años, coincidiendo con el criterio curricular de la etapa de Primaria.

2. ¿Qué podemos hacer si durante el proceso de observación, en planta o en urgencias, no hay pacientes asmáticos?

- Redirigirnos hacia las consultas, en las cuales siempre suele haber seguimiento o diagnóstico de pacientes con asma.

3. ¿A qué profesionales sanitarios se va a observar?

- Se decide centrar el análisis en los/las enfermeros/as y los/las doctores/as, excluyendo del proceso a las auxiliares de clínica, ya que la comunicación que se establece con el paciente no versa sobre la gestión de la enfermedad del asma.

Concretamente, formarán parte del estudio: 4 neumólogos de pediatría, 6 de urgencias y 10 DUEs de planta.

Después de la concreción de la hipótesis y de la resolución de estas dudas iniciales presentamos las distintas fases del estudio que hemos desarrollado en el apartado anterior.

Para concluir la reunión, decidimos iniciar una experiencia piloto durante el mes de Junio, a

pesar de contar con pocos pacientes hospitalizados, para encontrar posibles alternativas y soluciones a los problemas planteados inicialmente y poder evaluar los instrumentos de observación provisionales.

4.1.2. Diseño del instrumento de observación

El diseño inicial de los instrumentos de observación, parte de una serie de categorías marco para analizar el proceso de comunicación que se establece entre el/la doctor/a y el/la paciente asmático/a:

A. Situación comunicativa (mapa del contexto físico, personas presentes...)

B. Comunicación verbal (idioma, explicaciones e instrucciones...)

C. Comunicación no verbal (recursos utilizados, gestos, miradas...)

A partir de estas categorías se concretan una serie de ítems que conformarán los diferentes instrumentos de observación (plantillas y notas de campo) para utilizar por los investigadores en esta experiencia piloto.

Con el análisis de estas categorías se pretende que se fundamenten las propuestas de mejora que haya que introducir en los grupos experimentales que se establecerán en el estudio.

Así, la implantación de las mismas se evaluará con el objetivo de revisar si ayudan a reducir los ingresos, ausencias escolares, ataques de los pacientes...

Para finalizar, cabe destacar que el proceso de observación será no participante y que se centrará únicamente en el personal sanitario, nunca en el paciente, respetando el anonimato y asumiendo la total confidencialidad de los datos recogidos y analizados.

Tras una serie de tanteos y modificaciones en esta fase el instrumento de observación queda concretado del siguiente modo:

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

ÁMBITO: URGENCIAS PLANTA CONSULTA PASILLO
 OTROS:
DIA: ___/___/___ **HORA INICIO:** ___:___ **HORA FINAL:** ___:___

NOMBRE DEL OBSERVADOR/A:

PERSONAS PRESENTES EN LA SITUACIÓN OBSERVADA

| PROFESIONALES | | PACIENTES | |
|---------------|--|-------------------|--|
| DOCTOR/A | | NIÑO/A ASMÁTICO/A | |
| DUE | | MADRE | |
| AUXILIAR | | PADRE | |
| OTROS: | | OTROS | |

CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS OBSERVADAS

| PROFESIONALES | Categoría profesional, sexo... |
|---------------|--------------------------------|
| DOCTOR/A | |
| DUE | |
| AUXILIAR | |
| OTROS: | |

| PACIENTES | EDAD | IDIOMA MATERNO | OTRAS VARIABLES |
|--------------------------|-------------|---------------------------|------------------------|
| NIÑO/A ASMÁTICO/A | | | |
| MADRE | | | |
| PADRE | | | |
| OTROS | | | |

MAPA CONTEXTO FÍSICO

OBSERVACIONES: (personas sentadas, distancia física, uso de los espacios, etc...):

DESCRIPCIÓN DE LA INTERACCIÓN

IDIOMA UTILIZADO:

PROFESIONAL:

PACIENTES:

MOTIVO DE LA CONSULTA:

PRIMERA VISITA

REVISIÓN

AJUSTE DE MEDICACIÓN

CRISIS

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO COMUNICATIVO

| | QUIÉN HABLA | A QUIÉN | DE QUÉ | CÓMO | CON QUÉ RECURSOS |
|---------|------------------------|----------------|---------------|-------------|-----------------------------|
| INICIO | | | | | |
| DURANTE | | | | | |
| FINAL | | | | | |

ACONTECIMIENTOS INESPERADOS:

INTERRUPCIONES:

REACCIONES ANTE EL OBSERVADOR:

REACCIÓN ANTE LA INFORMACIÓN RECIBIDA:

INTERPRETACIÓN-DIARIO DE CAMPO: Impresiones, reflexiones, ideas, notas mentales, asociaciones, hipótesis, bromas y vivencias del observador/a o investigador/a

4.2. Análisis de datos (FASE III)

En primer lugar, presentamos los datos extraídos de las 54 observaciones realizadas, en forma de porcentajes, con la intención que se representen en formato gráfico los aspectos más significativos del estudio.

De cada apartado observado se han extraído una serie de conclusiones que darán lugar a las orientaciones posteriores.

4.2.1. Personas presentes en la situación comunicativa

En el primer gráfico podemos observar que las personas que se encuentran presentes en todas las visitas son, indudablemente, médico y paciente.

Hay otras personas que también interactúan durante la consulta. Son las madres con un 62,96% (34), los padres con un 25,93% (14) y los abuelos con un 11,11% (6).

La auxiliar ha estado presente, aunque de forma intermitente, en un 83,33% (45) de las consultas observadas.

En cinco observaciones coincidimos también con médicos residentes.

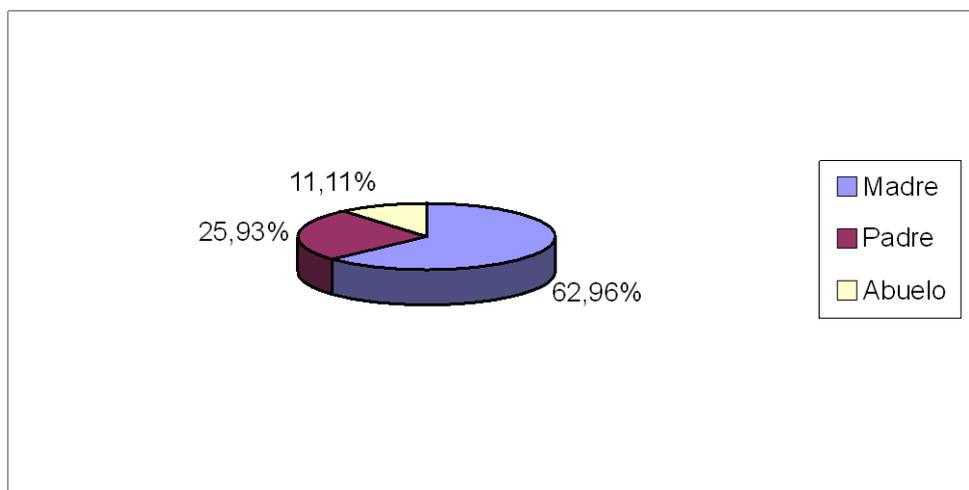


Figura 1. Personas acompañantes

4.2.2. Idioma utilizado durante la consulta

En el segundo gráfico, se muestra que la lengua utilizada entre médico y paciente, de forma mayoritaria, es el castellano. Lo pudimos observar en el 70,37% (38) de las consultas. Es destacable

que en un 14,81% (8) de los casos se detectó que los pacientes eran catalonoparlantes y utilizaban la lengua castellana para dirigirse al médico.

Por otra parte, se utilizó la lengua catalana en un 14,81% (8) de las consultas.

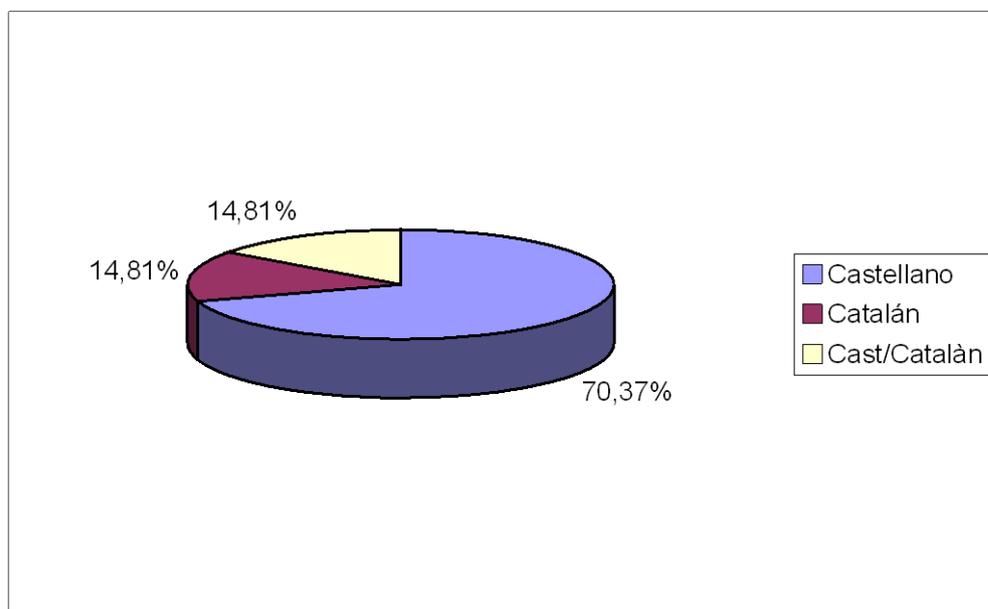


Figura 2. Idioma utilizado

4.2.3. Tipos de consultas observadas

Observamos cuatro tipos de consulta:

1. Asistimos a un 50% (27) de visitas destinadas a *revisiones*, incluidas en este tipo de consultas las visitas dedicadas a ajustar la medicación. Las hemos considerado una parte de las revisiones dado que, en la mayoría de los

casos, se programa una fecha de revisión del asma y la reducción o ampliación de la medicación es una consecuencia.

2. Hemos contabilizado un 40,74% (22) de primeras visitas. Por tanto, podemos afirmar que mayoritariamente las consultas se dedican a la revisiones y las primeras visitas.

3. Un 7,40% (4) de los pacientes acudían a la consulta porque habían sufrido una crisis.

4. Finalmente, observamos un 1,80% (1) de pacientes en planta. Este porcentaje es el más bajo de todos por diferentes motivos. Entre otros, encontramos un gran número de pacientes con Gripe A; no pudimos saber con anterioridad el ingreso como pacientes asmáticos y así planificar las observaciones; etc.

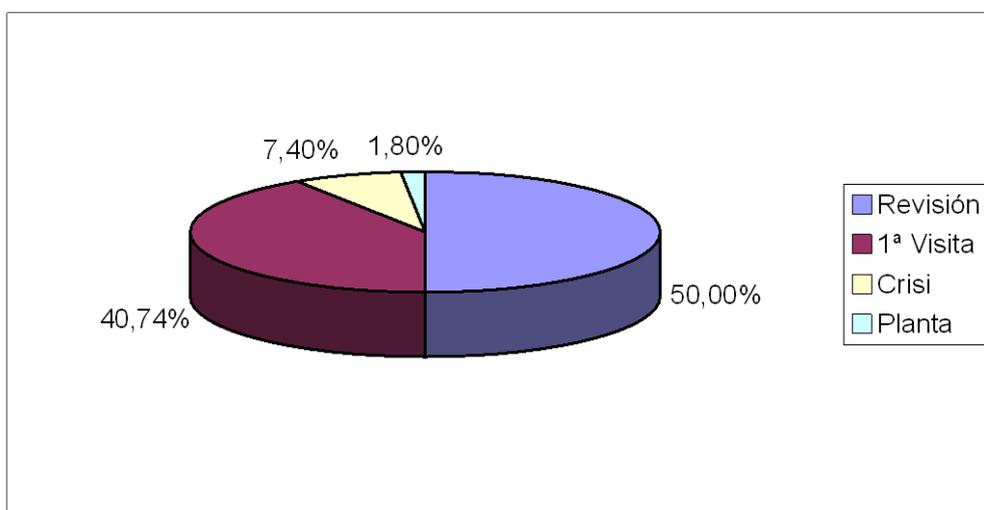


Figura 3. Tipos de consulta

4.2.4. Interacciones comunicativas

En relación a las interacciones registradas (360) a lo largo de las consultas, se pueden diferenciar dos grupos de agentes: neumólogo-padres y neumólogo-paciente (niño-a).

Se ha observado un 90% (324) del total de las interacciones que se establecen entre médicos-padres y, únicamente, un 10% (36) entre médico-paciente.

De entrada, ante estos porcentajes se ha de tener en cuenta las edades de los niños, ya que entre los 0 y 5 años es lógico que las interacciones estén dirigidas principalmente hacia los padres. Con todo, no hemos encontrado diferencias en los porcentajes de los registros

cuando nos referimos a consultas en las que hay pacientes de edades comprendidas entre los 6 y los 16 años.

Por tanto, podríamos concluir que las interacciones del médico hacia los niños y los jóvenes son más bien escasas ya que generalmente se dirigen a ellos para hacer preguntas puntuales y poco relevantes sobre el asma y, además, se ha de añadir que en muchas ocasiones son los propios padres que las responden directamente.

Por tanto, se produce un predominio bidireccional de la conversación entre médico y padres, cosa que dificulta que los niños puedan asumir por ellos mismos una gestión más directa de su enfermedad.

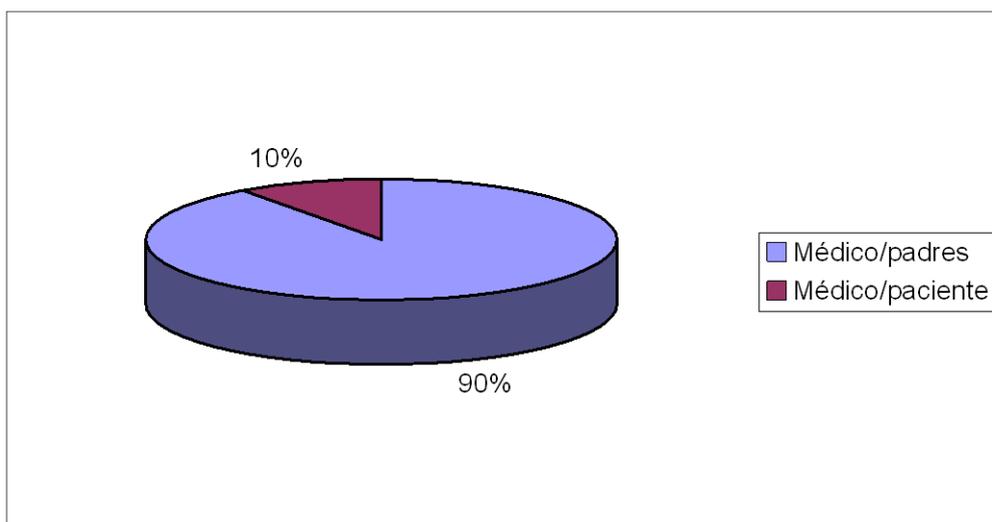


Figura 4. Interacciones comunicativas

4.2.5. Interrupciones durante la consulta

En el siguiente apartado, se muestra el porcentaje de interrupciones producidas durante la consulta en función de su tipología, es decir, interrupciones producidas por llamadas telefónicas, por intervenciones de la auxiliar o por otros médicos. De las 54 consultas observadas, en 29 se produjeron interrupciones.

Observamos que el mayor número de interrupciones, concretamente el 62,06% (29), están realizadas por la auxiliar de consulta o por otras auxiliares. Por otra parte, hay un 31,03% (9) de interrupciones producidas por llamadas telefónicas y, en último lugar, con un porcentaje menos relevante, el 6,89% (2), las interrupciones producidas por el propio médico o por otros médicos.

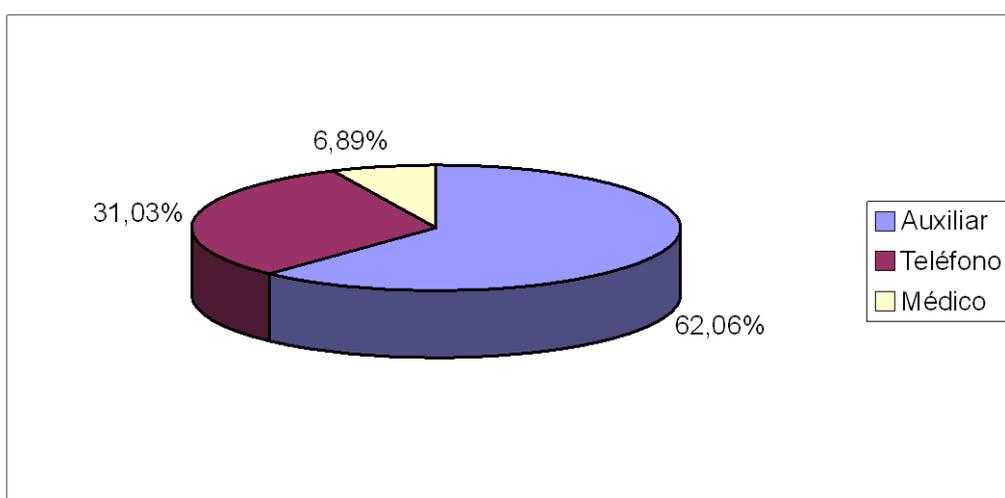


Figura 5. Interrupciones durante la consulta

4.2.6. Demostración del uso de los inhaladores

En relación a las observaciones realizadas sobre la demostración del uso y funcionamiento del inhalador al paciente y su familia, se ha

registrado que tan sólo en un 12,96% (7) de las consultas se realiza dicha demostración y, por tanto, en un 87,03% (47) de las consultas no se lleva a cabo.

Cabe considerar que la realización de las pruebas referidas a componentes alérgicos se lleva

a cabo en otra dependencia específica, donde se le explica al paciente el uso del inhalador. Sin embargo, hemos constatado que en las escasas ocasiones en que el neumólogo ha comprobado en la consulta si el paciente hacía un buen uso del inhalador el resultado ha sido negativo.

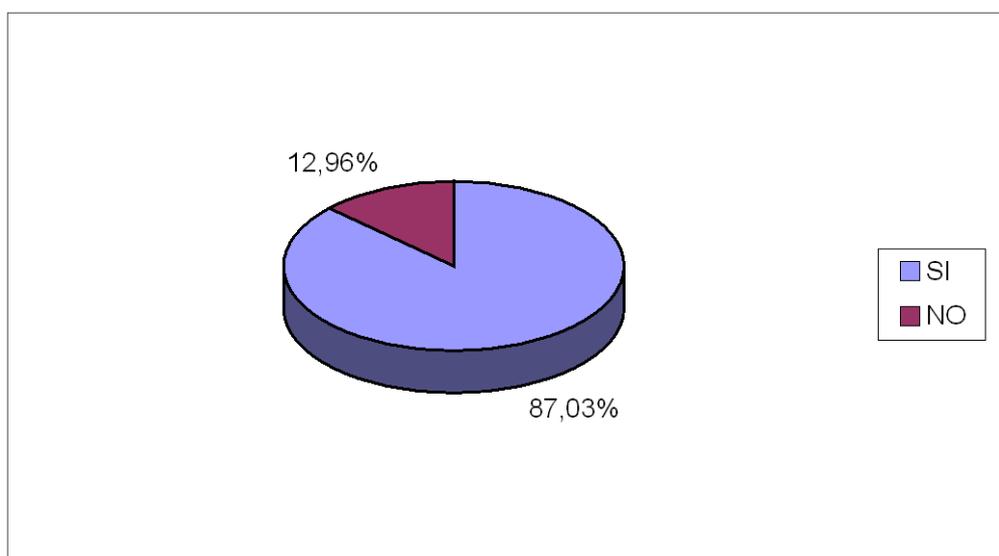


Figura 6. Demostración del uso de los inhaladores

4.2.7. Contexto comunicativo

Al adentrarnos en el análisis de las variables del contexto de la consulta, nos damos cuenta de la gran importancia que se da a la recogida de información y la introducción de ésta en la base de datos del sistema informático del hospital. La mesa se convierte en un obstáculo, crea una barrera entre el médico y el paciente. Llama la atención la gran cantidad de tiempo que se destina a esta actividad, principalmente a la introducción de datos en la base del sistema informático del

hospital, en detrimento de la dedicación directa al paciente.

En definitiva, los médicos dirigen su mirada al ordenador demasiado tiempo sin poder mantener un contacto ocular con el paciente y su familia. Opinamos que esta situación podría mejorar si el personal auxiliar se dedicara a recoger la información establecida en los protocolos, de hecho, pensamos que el personal auxiliar es un recuso poco funcional y desaprovechado en la consulta.

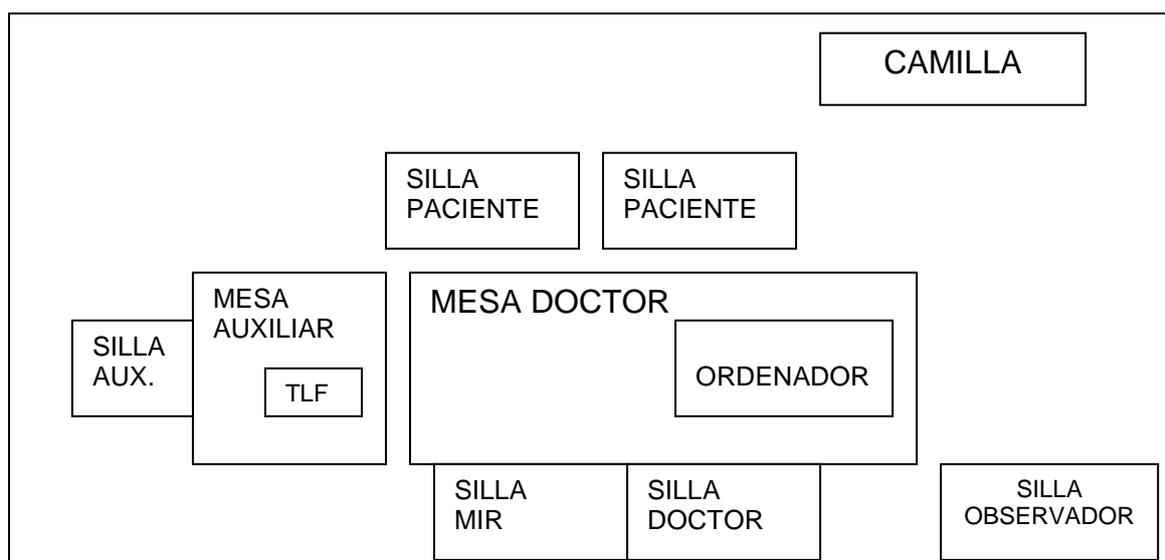


Figura 7. Distribución del espacio en la consulta

5. PROPUESTAS DE ACCIÓN

Además de estos datos descriptivos, es conveniente tener en cuenta otras informaciones de carácter cualitativo que complementen la información obtenida hasta el momento y enriquecen las conclusiones del estudio.

En relación a las observaciones en las consultas, se ha de diferenciar entre aquellas propuestas de mejora que dependen del propio desarrollo de la visita médica (la relación entre el médico y el paciente o su familia) y las que se ven condicionadas por el propio sistema sanitario y/o de la organización del hospital. De todas formas, esta diferenciación es muy difícil de establecer en algunos procesos comunicativos donde se combinan variables contextuales (tiempo y espacio disponibles, sistema de derivación...) con variables estrictamente personales (idioma utilizado, actitud profesional y personal, habilidades comunicativas...), aún así debemos mencionarlo antes de proceder a presentar las propuestas de acción para mejorar la práctica observada:

- El instrumento diseñado ha resultado muy útil para observar la situación comunicativa que se establece en las consultas externas entre el médico y el paciente-familia, aunque es necesaria una adaptación de la plantilla para la observación de las situaciones que se dan en la planta del hospital cuando los pacientes están ingresados.

- Debería recogerse información directamente de las familias, fundamentalmente a través de entrevistas, con la intención de conocer a partir de su experiencia personal, cuál es y cómo ha de ser la información que consideran relevante para la autogestión del asma.
- Respecto a las variables comunicativas, sería recomendable que el personal sanitario pudiera utilizar la lengua materna del paciente, o en cualquier caso verificara continuamente si se ha comprendido la información facilitada.
- Los médicos se presentan con su apellido y no suelen comunicarlo directamente al paciente, sino a sus acompañantes. Por otra parte, las preguntas, aunque sean sencillas, también las dirigen a los progenitores, e incluso, si responde el niño, la siguiente cuestión se dirige de nuevo a los acompañantes. Sería recomendable otorgar un mayor protagonismo al paciente dado que es el sujeto-objeto de atención.
- Sería adecuado un intento de aproximación, como por ejemplo dirigirse al niño por su nombre, o formular preguntas sencillas que éste pueda responder con facilidad.
- No hemos podido conocer la existencia ni el uso de un protocolo para explicar cómo deben ser usados los inhaladores, así, se puede explicar de diferentes formas y olvidarse de algunos aspectos: agitar antes de su uso, lavarse los dientes después de su

utilización... Sería interesante la implantación de dicho protocolo y así, asegurarse que todos los pacientes reciben la información completa.

- Se utilizan muchos términos que no entienden las familias y, evidentemente, tampoco los propios pacientes. Un ejemplo, son las pruebas que han de realizarse en el gabinete de pediatría. Sería interesante que los niños supieran qué pruebas se les van a practicar. Bastaría una explicación sencilla acompañada de alguna imagen; de este modo, en muchos casos se evitaría la angustia y aumentaría la colaboración.
- Por otra parte, también sería recomendable la elaboración de un glosario adaptado a los usuarios donde aparezcan términos como: diversificar dieta, ruido estridor, ruido alto, información post-tuboral, vía aérea, reflujo gastro-esofásico, estirsona, crisis asmática, psoriasis, inhalador, espectrometría, punciones, ph-metría esofágica... Términos tan específicos del contexto clínico resultan incomprensibles para la mayoría de las familias.
- Al regresar del gabinete, sería conveniente que el médico mostrara las pruebas al paciente acompañadas de una pequeña explicación de los resultados obtenidos. En cualquier caso, el médico debe ser consciente de que su comunicación no verbal (mirada y proximidad) debería acompañar la información verbal que se proporciona en todo momento.
- En la medida de lo posible, se deberían evitar las interrupciones durante las consultas, especialmente aquellas provocadas por las tareas de la auxiliar. Las dimensiones reducidas del despacho donde se realiza la consulta no facilita una comunicación fluida y eficaz.
- También sería recomendable contar con una batería de recursos complementarios para mostrar y/o ofrecer a los pacientes en función de sus necesidades: material editado, imágenes, nombre y forma de contacto con asociaciones de afectados...

Finalmente, para continuar trabajando en esta línea y en coherencia con las propuestas anteriormente presentadas, estamos continuando la investigación con la implementación y evaluación

de un programa educativo que contempla las siguientes partes:

- a. Diseño de una propuesta de intervención educativa y la creación de grupos (experimental y control).
- b. Recogida y análisis de información sobre los grupos experimentales.
- c. Elaboración de un informe sobre el análisis de la información recogida.
- d. Evaluación del proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Boychuk, (2006). Change in Approach and Delivery of Medical Care in Children with Asthma: Results from a multicenter Emergency Department Educational Asthma Management Program. *Pediatrics. Oficial Journal of the American Academy of Pediatrics*, 117, 145-151.
- Grau Rubio, C. y Ortiz, M. C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Grau Rubio, C. y Ortiz, M. C. (2002). Atención educativa a las necesidades especiales derivadas de enfermedades crónicas y de larga duración. En S. Mata: *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, (169-186). Málaga: Aljibe.
- Grau Rubio, C., (2003). Necesidades educativas especiales derivadas de problemas crónicos de salud. En J. L. Gallego y E. Fernández: *Enciclopedia de educación infantil* (781-804). Málaga: Aljibe.
- Grau Rubio, C., (2004a). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Málaga: Aljibe.
- Grau Rubio, C., (2004b). La educación del niño enfermo de cáncer en una escuela inclusiva. En D. García y V. Marín: *La formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*, (203-216). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Grau Rubio, C., (2005). La atención educativa de las necesidades educativas especiales de los niños enfermos de cáncer. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57 (1), 47-58.
- Hegarty, S. et al. (1994). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Negre, F., Verger, S. y Abarca, D. (2006). Situación de extrema diversidad y tecnología de la información y de la comunicación. Intervención en una unidad de cuidados intensivos con pacientes residentes.

EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 21.

Ortiz, M^a. C. y Fernández, M. (1999). Pedagogía Hospitalaria: apoyo a la familia. En M. A. Verdugo Alonso y F. B. Jordán De Urríes: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, (765-777). Salamanca: Amarú.

Santosh Krishna y otros (2003). Internet-Enabled Interactive Multimedia Asthma Education Program: A Randomized Trial. *Pediatrics. Oficial Journal of the American Academy of Pediatrics*, 111, 503-510.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.

Sockrider y otros (2006). Delivering Tailored Asthma Family Educations in a Pediatric Emergency Department Setting: A Pilot Study. *Pediatrics. Oficial Journal of the American Academy of Pediatrics*, 117, 135-144.

Úbeda Heredero, L. (1999). Atención social al niño hospitalizado. En *V Jornadas: Orientación*

Familiar. La infancia que sufre, (135-14). Madrid: Universidad Pontificia Comillas y Fundación MAPFRE medicina.

Verdugo, M. A. (1995). Calidad de vida y educación especial. Aportaciones de la nueva definición de retraso mental de la AAMR (1992). *Aula de Innovación Educativa*, 45, 11-14.

Verdugo, M. A. (2000). Quality of life for persons with mental retardation and developmental disabilities in Spain : The present zeitgeist. En K. D. Keith y R. L. Schalock, (Eds.): *Cross-cultural perspectives on quality of life*, (263-280). Washington DC: American Association on Mental Retardation.

Verdugo, M. A. (2003). *Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales*. III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo". Salamanca: Amarú

VV.AA. (2008). *E-learning para pacientes adultos hospitalizados*. Wien: Dieberater.

ARTÍCULO ORIGINAL

Práctica deportiva y opinión del alumnado sobre el Servicio de Actividades Deportivas en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla)

Carolina Castañeda Vázquez

carolinacv@us.es

Universidad de Sevilla

Santiago Romero Granados

sanrome@us.es

Universidad de Sevilla

Francis Ríes

fries@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN: El objetivo de este artículo es conocer la práctica de actividad físico-deportiva de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, así como recabar información acerca del conocimiento y la opinión del alumnado sobre el Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad. La muestra está compuesta por 409 estudiantes y el nivel de confianza obtenido es del 95% con un error muestral máximo del 3%. Para la obtención de datos se aplicó un cuestionario validado por varios expertos en la materia y cuya consistencia interna es de .781 (valor del coeficiente Alfa de Cronbach). Se realizaron análisis factoriales y descriptivos para el tratamiento de datos con el programa estadístico SPSS 15.0. Los datos obtenidos revelan que un porcentaje considerable del alumnado desconoce el Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad, no se encuentra satisfecho con la promoción deportiva y destaca la necesidad de acercar la práctica deportiva al centro.

PALABRAS CLAVE: Actividad Física, Deporte, Estudiantes, Universidad

Sport practice and student's opinion about University Sports Services in Faculty of Education (University of Seville)

ABSTRACT: The aim of this paper is to know about student's physical activity from Faculty of Education of University of Seville, and also obtain some information about their knowledge and opinion about University sports services. The sample is constituted for 409 students ($\pm 3\%$; 95%CI). A specific questionnaire, built to that effect, was used to obtain dates. This instrument was validated by different experts on this area of studies, and statistic tests was done to check its validity and reliability, (factor analysis and Alpha Cronbach: ,781), using SPSS 15.0. The main results showed that an important percentage of students did not know about University sports services, were not satisfied with sport promotion and they thought it was necessary to bring sport closer to the Faculty.

KEY WORDS: Physical activity, Sport, Students, University.

Fecha de recepción 21/06/2011 · Fecha de aceptación 13/01/2012

Dirección de contacto:

Carolina Castañeda Vázquez

Facultad de Ciencias da Educación

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los beneficios que conlleva la práctica regular y adecuada de actividad físico-deportiva (AFD) para la salud son irrefutables, como lo demuestran numerosas investigaciones (Craig y Cameron, 2004; Molina-García, Castillo y Pablos, 2007; Ruiz, 2008). Además, éstos se producen a diferentes niveles, tanto físico (Darren, Crystal y Nicols, 2006; Pieron, Ruiz y García Montes, 2009; Muñoz y Delgado, 2010), como psicológico y social (Podeuigne y O'Connor, 2006; Candel, Olmedilla y Blas, 2008; Hamer, Stamatakis y Steptoe, 2008). Devís (2000), señala tres perspectivas complementarias a través de las cuales podemos establecer esa relación entre AFD y salud: rehabilitadora, preventiva y orientada al bienestar. Para relacionar la AFD con el bienestar y la calidad de vida, debemos recurrir a la perspectiva orientada a dicho bienestar, que supone esa búsqueda de una mayor calidad de vida de las personas a través de la AFD. Y es que, a pesar de la difusión de estos beneficios de la práctica de AFD y la mejora en la calidad de vida a través de ésta, existe un porcentaje muy numeroso de la población que no realiza práctica alguna de AFD o bien la realiza de manera insuficiente. El informe de la OMS de 2004, de Salud Mundial, estimó insuficiente la actividad física de la población y la asoció a unas 600.000 muertes por año (Martín-López, Lara, Cachón y Rodríguez, 2009). Además, existen numerosas investigaciones que afirman que el nivel de práctica de AFD disminuye conforme aumenta la edad (Ruiz, García Montes y Pieron, 2009; Van der Host et al., 2007; García Ferrando, 2006; Serra, 2006 y Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia, 2004; Wagner et al., 2004; Trost, Kerr, Ward y Rate, 2001; Welk, 1999). De esta forma, los mayores índices de práctica se registran en la etapa escolar, para comenzar a disminuir de manera considerable en la adolescencia (López y González, 2001) y continúa y aumenta el descenso en la etapa universitaria (Sánchez-Barrera, Pérez y Godoy, 1995; García Ferrando, 2001; Pavón y Moreno, 2006).

Por ello, la sociedad actual, consciente de los beneficios de la actividad física para la salud y de

los riesgos que conlleva el sedentarismo, plantea estrategias y acciones desde diferentes ámbitos de actuación para fomentar esta práctica. En la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reunida en París en su 20ª reunión, el día 21 de noviembre de 1978, se determinó la llamada *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de la UNESCO*, cuyo primer artículo plantea la práctica de la Educación Física y el Deporte como un derecho fundamental para todos, destacando el derecho de toda persona a acceder a ellos y de gozar de todas las oportunidades necesarias para esta práctica.

La Universidad, como institución académica y formativa por excelencia, no puede quedarse al margen de esta iniciativa y ha de promocionar y favorecer la práctica deportiva universitaria, tal como queda patente en la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* y en la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, que modifica la anterior. Concretamente, en el artículo 90, se manifiesta el deber de esta institución de organizar y favorecer la práctica de AFD para los miembros de la comunidad universitaria y, a la vez, hacer compatible la formación académica de los estudiantes con la misma.

Por todo ello, el objetivo de esta investigación es conocer la práctica de AFD de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y recabar información acerca de su opinión y conocimiento sobre la oferta deportiva universitaria, el grado de satisfacción con la misma y otros aspectos relacionados con el Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad de Sevilla (SADUS).

2. MATERIAL Y MÉTODO

Esta investigación se encuadra dentro de un estudio más amplio a través del que se pretenden conocer los hábitos de práctica de AFD de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

2.1. Participantes

La muestra está formada por 409 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla matriculados durante el curso 2009/2010.

En la siguiente Tabla se describen las características de la muestra.

| | |
|--------------------|--|
| Ámbito | Alumnado de Grado, Primer y Segundo Ciclo |
| Tamaño muestral | 409 estudiantes: 184 hombres (44,87%) y 226 mujeres (55,12%) |
| Edad media | 21,62 años (+/- 4,26) |
| Muestreo | Por cuotas y proporcional |
| Error muestral | ± 3% |
| Nivel de confianza | 95% |

Tabla 1. Características de la muestra

Se encuentran representadas todas las titulaciones de la Facultad de manera proporcional al número de alumnos matriculados en cada una de ellas, para no sesgar dicha muestra, ya que en esta

Facultad se imparten las titulaciones de Educación Física. La distribución exacta puede observarse en la siguiente Tabla.

| Titulación | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------|------------|-------------|
| Grado CCAFD | 17 | 4,14% |
| Grado Pedagogía | 15 | 3,65% |
| Licenciatura CCAFD | 73 | 17,80% |
| Licenciatura en Pedagogía | 45 | 10,97% |
| Licenciatura en Psicopedagogía | 15 | 3,65% |
| Magisterio Educación Especial | 36 | 8,78% |
| Magisterio Educación Física | 98 | 23,90% |
| Magisterio Educación Infantil | 13 | 3,17% |
| Magisterio Educación Musical | 49 | 11,95% |
| Magisterio Educación Primaria | 28 | 6,82% |
| Magisterio Lengua Extranjera | 20 | 4,87% |
| Total | 409 | 100% |

Tabla 2. Distribución de la muestra

2.2. Instrumento y Procedimiento

Para obtener los datos se utilizó un cuestionario estructurado en cinco bloques diferenciados. Se han seleccionado distintas cuestiones relacionadas con el SADUS y

pertenecientes a los bloques I y IV para elaborar la presente investigación. A continuación se muestran los bloques en los que se estructura el cuestionario y los ítems seleccionados (ver Tabla 3).

| | |
|--|---|
| BLOQUE I. Información general | |
| I.A. Hábitos saludables | |
| I.B. Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad de Sevilla | <p><i>P07. ¿Conoces el Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad de Sevilla?</i></p> <p><i>P07b. ¿Posees la tarjeta deportiva universitaria?</i></p> <p><i>P08. ¿Cómo valorarías la promoción deportiva que se realiza desde tu centro?</i></p> <p><i>P09. ¿Qué tipo de deporte crees que debería promocionar el SADUS?</i></p> <p><i>P10. ¿Te gustaría recibir más información sobre las actividades deportivas de tu centro?</i></p> |
| I.C. Práctica de AFD | <i>P11. ¿Realizas actualmente AFD?</i> |
| BLOQUE II. AFD que realiza actualmente | |
| BLOQUE III. AFD no realizada en la Universidad | |
| BLOQUE IV. AFD realizada en la Universidad | |
| <p><i>P25a. ¿Por qué dejaste de utilizar los servicios/instalaciones deportivas de la Universidad?</i></p> <p><i>P25b. ¿Por qué no has utilizado nunca los servicios/instalaciones deportivas de la Universidad?</i></p> <p><i>P. 29. Señala el grado de satisfacción de los siguientes aspectos relacionados con las actividades físico-deportivas que se llevan a cabo en la Universidad de Sevilla.</i></p> | |
| BLOQUE V. Datos personales | |

Tabla 3. Bloques del cuestionario e ítems seleccionados

Para la elaboración y validación del cuestionario se siguieron diferentes estrategias. En primer lugar se llevó a cabo una revisión bibliográfica (García Ferrando, 1990, 1997, 2001, 2006; García Ferrando, Puig y Lagardera, 1998; Sanz, 2005; Flores, 2009; Castillo y Sáenz-López, 2008; Ríes, 2009; Aldaz, 2009), de manera que la elaboración de los ítems del cuestionario se realizó partiendo de los presentes en otros cuestionarios ya validados, que bien se recogían sin modificaciones o se adaptaban cuando era necesario. Se añadieron también otros ítems que eran precisos para completar otros objetivos propuestos en la presente investigación a los que no se les daba cabida exclusivamente a través de aquellos. Posteriormente el cuestionario elaborado fue revisado por tres expertos en Ciencias del Deporte y se realizaron una serie de modificaciones en función de los aspectos señalados. A continuación, se realizó un estudio

piloto a un grupo de 20 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación donde se les pidió que cumplimentasen el cuestionario y que nos señalaran las dudas y todo aquello que considerasen oportuno modificar para la mejor comprensión del mismo.

Por último se realizaron diversas pruebas estadísticas con el programa SPSS 15.0. Concretamente, se realizaron análisis factoriales en las preguntas número 14, 15, 16, 23 y 29, mediante la extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser-Meyer-Olkin. Cada variable fue incluida en un solo factor, atendiendo a su carga factorial, estableciendo valores de ,30 como mínimo criterio de saturación (Ferrando y Anguano-Carrasco, 2010). A continuación (ver Tabla 4) se muestra el análisis factorial realizado en la pregunta número 29, seleccionada para la presente investigación.

Pregunta 29: Satisfacción con el Servicio de Deportes de la Universidad de Sevilla

Matriz de componentes rotados(a)

| | Componente | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Servicio de atención al público | ,635 | | | |
| Funcionamiento del Servicio de Deportes | ,827 | | | |
| Disponibilidad uso de pistas | ,733 | | | |
| Disponibilidad uso gimnasio | ,576 | | | |
| Disponibilidad uso pabellón | ,804 | | | |
| Oferta de actividades | | ,663 | | |
| Horario de actividades | | ,848 | | |
| Compatibilidad actividades-clases | | ,761 | | |
| Información y promoción actividades | | ,556 | | |
| Precio actividades | | | ,545 | |
| Trámites para uso de instalaciones | | | ,894 | |
| Trámites para inscripción en actividad | | | ,799 | |
| Estado de las instalaciones | | | | ,693 |
| Limpieza de las instalaciones | | | | ,872 |
| Trato de los empleados | | | | ,620 |
| Uso de instalaciones | | | | ,480 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Tabla 4. Análisis factorial pregunta nº 29

Tras el análisis factorial, se agruparon los ítems de la pregunta 29 en los siguientes factores (ver Tabla 5).

| Factores resultantes | Variabes |
|---|--|
| Factor 1: Disponibilidad de espacios y funcionamiento general del servicio | Servicio de atención al público Funcionamiento del Servicio de Deportes Disponibilidad uso de pistas Disponibilidad uso gimnasio Disponibilidad uso pabellón |
| Factor 2: Actividades | Oferta de actividades Horario de actividades Compatibilidad actividades-clases Información y promoción actividades |
| Factor 3: Procedimientos y cuotas/precios | Precio actividades Trámites para uso de instalaciones Trámites para inscripción en actividad |
| Factor 4: Instalaciones y los empleados de las mismas | Estado de las instalaciones Limpieza de las instalaciones Trato de los empleados Uso de instalaciones |

Tabla 5. Factores resultantes en la pregunta 29

Para determinar la coherencia interna del cuestionario se calculó el coeficiente de Alpha de

Cronbach, obteniéndose las siguientes puntuaciones (ver Tabla 6).

| Pregunta | Nº de elementos | Alpha de Cronbach |
|--------------|-----------------|-------------------|
| 14 | 8 | 0,765 |
| 15 | 13 | 0,743 |
| 16 | 13 | 0,741 |
| 23 | 12 | 0,739 |
| 29 | 18 | 0,918 |
| Total | | 0,781 |

Tabla 6. Puntuaciones del Alpha de Cronbach

Se observa en la Tabla anterior (6) que todas las puntuaciones se encuentran por encima de ,70, llegando a alcanzar en algún caso puntuaciones superiores a ,90 y obteniéndose una puntuación media de ,78, por lo que podemos determinar como aceptable la consistencia interna del instrumento (McMillan, 2008; Lowenthal, 2001).

2.3. Procedimiento

El cuestionario fue administrado durante el último cuatrimestre del curso 2009/2010 en los grupos seleccionados aleatoriamente durante el horario de clases. Todos los sujetos encuestados accedieron voluntariamente a participar tras recibir

las instrucciones de los investigadores. Durante la recogida de datos siempre hubo un investigador presente.

3. RESULTADOS

3.1. Comportamientos de práctica de actividad físico-deportiva

Actualmente, alrededor del 62% del alumnado afirma practicar de manera regular AFD, mientras que del 37,8% de los estudiantes que se declaran sedentarios, algo más del 27% señala haber abandonado la práctica y un 10,48% no haberla realizado nunca.

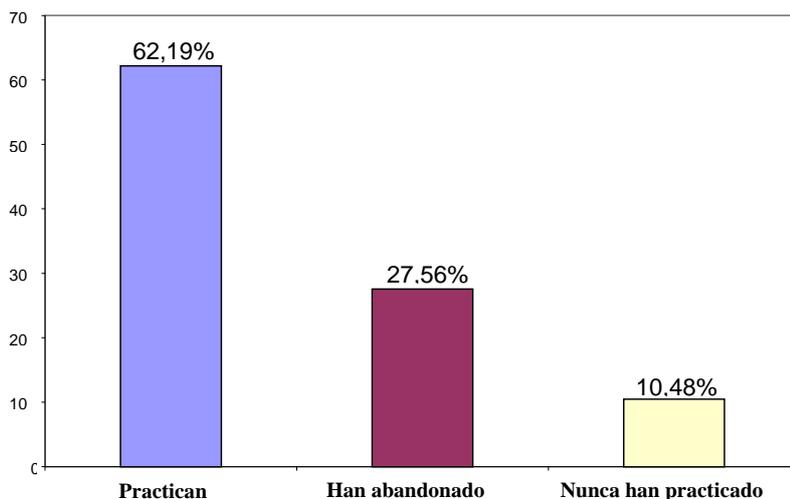


Figura 1. Comportamiento hacia la práctica de AFD

3.2. Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad de Sevilla

Algo más del 68% de los encuestados afirma conocer el SADUS, mientras que el 40,63%

afirma estar en posesión de la tarjeta deportiva universitaria que da acceso a las instalaciones y actividades deportivas de la Universidad y un 11,7% señala que realiza AFD de manera frecuente a través de la Universidad.

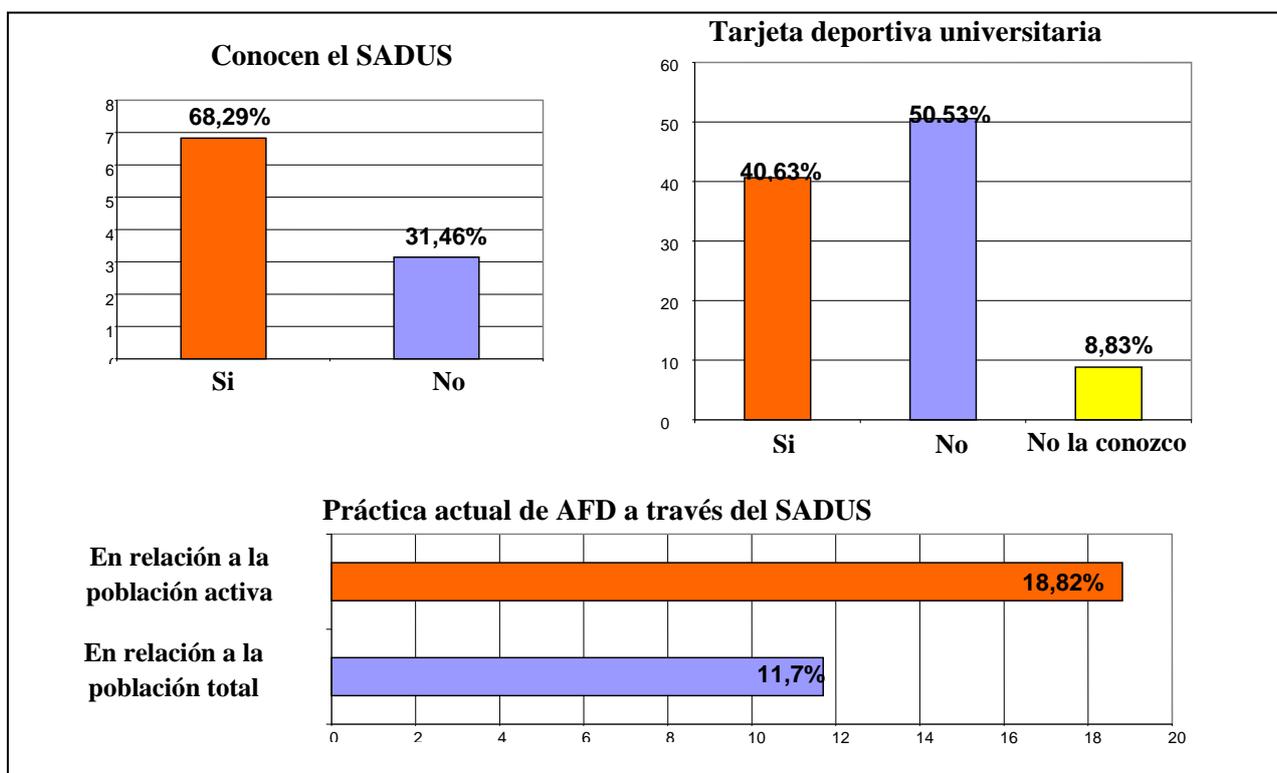


Figura 2. SADUS, tarjeta deportiva universitaria y práctica a través del servicio de deportes

3.3. Valoración de la promoción deportiva en el centro

Al preguntar al alumnado su opinión acerca de la promoción de los servicios y actividades deportivas en su centro, observamos que el 28,11% de los encuestados la consideran “normal”, mientras que el 13,93% la considera “buena” y sólo el 3,91%

la califica como “muy buena”; mientras que el 26,4% la califica como “mala” y el 6,11% como “muy mala”. Existe además otro gran grupo de alumnos (21,27%) que desconoce o no opina sobre este tipo de promoción. Se observa así que es mayor el porcentaje de estudiantes (32,51%) que consideran esta promoción como negativa o insuficiente que aquellos que la consideran satisfactoria o suficiente (17,84%).

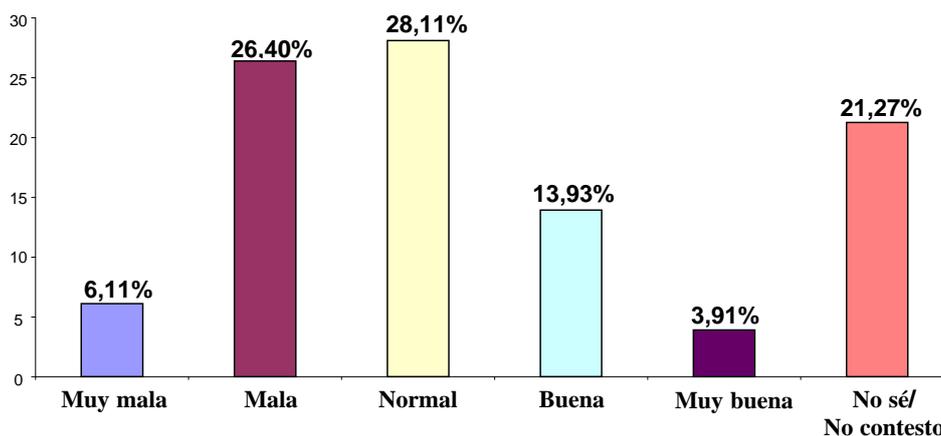


Figura 3. Promoción deportiva en el centro

3.4. Interés del alumnado en recibir más información deportiva en el centro

Unido a los datos anteriores, encontramos que la gran mayoría del alumnado (82,39%)

considera insuficiente la información de su centro relativa a las actividades deportivas y le gustaría recibir más, mientras que el 4,88% no considera necesaria una mayor recepción de información y el 12,71% no contesta.

| Interés | Frecuencia | % |
|-------------------|------------|-------|
| Si | 337 | 82,39 |
| No | 20 | 4,88 |
| No sé/No contesto | 52 | 12,71 |
| Total | 409 | 100 |

Tabla 7. Interés del alumnado en recibir más información deportiva en el centro

3.5. Tipo de deporte que se debería promocionar en la Universidad

En relación al tipo de deporte que se debería promocionar a través de la Universidad, encontramos que el 22%

considera que se debe publicitar el Deporte rendimiento, mientras que el 65,03% y el 48,65% de los encuestados considera que debería fomentarse el llamado Deporte para todos y la AFD respectivamente.

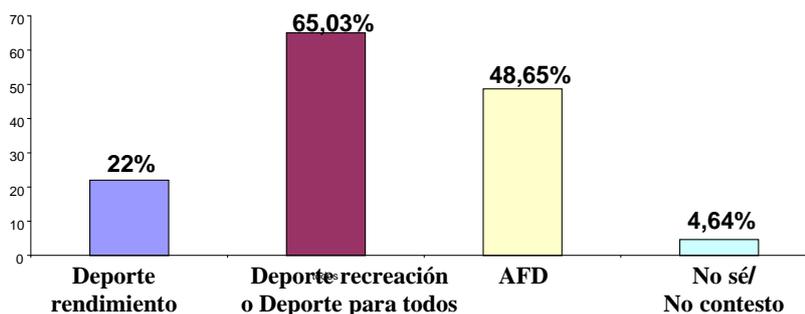


Figura 4. Deporte que se debería promocionar en la Universidad

3.6. Satisfacción del alumnado practicante con diferentes aspectos de las instalaciones y servicios deportivos de la Universidad

Al preguntar a los encuestados acerca de su satisfacción con diferentes aspectos de los servicios e instalaciones deportivas de la Universidad, lo que más valoran es la limpieza de las instalaciones y el estado de conservación de las mismas, con 3,97 y 3,52

puntos, respectivamente, en una escala del uno al cinco. También valoran la oferta de actividades existente (3,3), el uso que se le da a las instalaciones (3,08) y el trato de los empleados de las mismas (3,04). En cuanto a los aspectos menos valorados, o con los que se encuentran menos satisfechos, destacan la disponibilidad de uso de ciertos espacios como pabellones (2,21) y pistas deportivas (2,36) y la información y promoción de las actividades (2,43).

| Satisfacción del alumnado | M | DT |
|---|------|------|
| Estado de las instalaciones | 3,52 | 1,02 |
| Limpieza de las instalaciones | 3,97 | 0,83 |
| Trato de los empleados | 3,04 | 1,15 |
| Oferta de actividades | 3,30 | 1,05 |
| Horario de actividades | 3,02 | 1,18 |
| Compatibilidad actividades-clases | 2,93 | 1,04 |
| Precio actividades | 2,91 | 1,22 |
| Información y promoción actividades | 2,43 | 0,98 |
| Trámites para uso de instalaciones | 2,60 | 1,12 |
| Trámites para inscripción en actividad | 2,78 | 1,07 |
| Uso de instalaciones | 3,08 | 1,11 |
| Servicio de atención al público | 2,71 | 0,93 |
| Funcionamiento del Servicio de Deportes | 2,91 | 1,02 |
| Disponibilidad uso de pistas | 2,36 | 0,87 |
| Disponibilidad uso gimnasio | 2,76 | 1,23 |
| Disponibilidad uso pabellón | 2,21 | 1,03 |

M: Media, DT: Desviación típica

Tabla 8. Satisfacción del alumnado con las instalaciones y servicios deportivos de la Universidad

3.7. Motivos para no haber practicado nunca AFD a través del SADUS

Si atendemos a los motivos por los que los estudiantes activos afirman no haber realizado nunca práctica de AFD a través de la Universidad, encontramos que el desconocimiento de la oferta del Servicio de

Deportes de la Universidad (63,63%) y la lejanía de las instalaciones (48,05%) son los más aducidos, seguidos de la incompatibilidad de horario de actividades (21,42%) o la escasa accesibilidad al complejo deportivo (14,28%), entre otros.

| Motivos | % |
|--|-------|
| Desconocimiento de la oferta | 63,63 |
| Lejanía de las instalaciones | 48,05 |
| Horario de actividades no les iba bien | 21,42 |
| Poca accesibilidad a las instalaciones | 14,28 |
| Precio elevado de las actividades | 11,68 |
| Precio elevado de alquiler de instalaciones | 6,49 |
| Actividades ofertadas poco interesantes | 5,19 |
| Riesgo del cambio | 5,19 |
| Mala organización de servicios y actividades | 3,24 |
| Escasa calidad de las instalaciones | 2,59 |
| Personal inadecuado | 1,94 |

Tabla 9. Motivos por los que no han practicado nunca AFD a través de la Universidad

3.8. Motivos para dejar de practicar AFD a través del SADUS

Los principales motivos que aducen los estudiantes activos que dejaron de practicar AFD a través del Servicio de Deportes de la Universidad son, de nuevo, la lejanía de las instalaciones (78,94%), esta vez en primer

lugar, seguido de la incompatibilidad de horarios (29,82%). Aparecen ahora motivos relacionados también con los precios elevados de las actividades (24,56%) o el alquiler de instalaciones (24,56%) y se repite la accesibilidad al complejo deportivo (15,78%), con un porcentaje similar al anterior.

| Motivos | % |
|--|-------|
| Lejanía de las instalaciones | 78,94 |
| Horario de actividades no les iba bien | 29,82 |
| Precio elevado de las actividades | 24,56 |
| Precio elevado de alquiler de instalaciones | 24,56 |
| Poca accesibilidad a las instalaciones | 15,78 |
| Actividades ofertadas poco interesantes | 8,77 |
| Escasa calidad de las instalaciones | 8,77 |
| Mala organización de servicios y actividades | 8,77 |
| Personal inadecuado | 7,01 |

Tabla 10. Motivos los que dejaron de practicar a través de la Universidad

4. DISCUSIÓN

La tasa de práctica de AFD de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (62,19%) es similar a la obtenida en otras universidades como la de Baleares (62%) (Palou, Ponseti y Borrás, 2001), e incluso superior a otras como las de Galicia (37%) (Alonso y García Soidán, 2010), Huelva (41,9%) (Castillo y Sáenz-López, 2008), Murcia (21,8%) (Pavón y Moreno, 2006) o La Rioja (42%) (Sanz, 2005). Sin embargo, continúa siendo alto el porcentaje de estudiantes que no realiza práctica alguna de AFD (37,80%) y bajo el del alumnado que practica AFD a través del Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad (18,82%) o que incluso no conoce estos servicios (31,46%). Además, sólo el 40,63% tiene la tarjeta deportiva universitaria y tan sólo el 11,7% de ellos afirma utilizar frecuentemente los servicios deportivos de la Universidad para su práctica de AFD. Rodríguez y Sánchez (2010) observaron que el 21,6% de los universitarios hispalenses realizaban AFD en instalaciones universitarias, porcentaje superior al obtenido en la Facultad de Ciencias de la Educación, pero aún bajo en relación al número de

practicantes. En la Universidad de Huelva (Castillo y Sáenz-López, 2008), alrededor del 16% de los universitarios afirmaron tener la tarjeta deportiva y, sin embargo, más de la mitad de esos estudiantes no hacían uso de la misma. Estos datos se corresponden en gran medida con los de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, pues a pesar de que algo más del 40% de los estudiantes posee la tarjeta deportiva universitaria, sólo el 18,82% de los estudiantes activos utiliza el SADUS para su práctica deportiva. En La Rioja los datos son también alarmantes, pues según Sanz (2005) más del 70% realizaba AFD en otras instalaciones fuera de la Universidad, mientras que alrededor del 30% utilizaba instalaciones universitarias, aunque la mitad de esos estudiantes utilizaban también otras instalaciones exteriores para la práctica.

En términos generales podemos considerar que el alumnado no se encuentra satisfecho con la promoción deportiva en el centro y la considera insuficiente, pues es mayor el porcentaje de encuestados que la consideran negativa (32,51%) que positiva (17,84%), y existe un porcentaje considerable del alumnado (21,27%) que no opina por desconocimiento de esta promoción. Este hecho puede estar relacionado con el motivo

principal por el que el alumnado declara no haber realizado nunca AFD a través del SADUS, siendo éste que desconocen la oferta deportiva y los servicios disponibles. Esta podría ser una de las claves para aumentar la participación de los estudiantes en las actividades deportivas de la Universidad, hacer llegar y difundir la información sobre la oferta deportiva que pueden tener a su alcance.

Sin embargo, esta falta de información en relación a los servicios e instalaciones deportivas universitarias no parece ser un hecho aislado en este caso particular, pues en otras universidades se ha observado también este déficit. En las universidades de Galicia (Alonso y García Soidán, 2010), el 34% de los practicantes consideraba poca la información que recibían de su Universidad acerca de estos servicios, mientras que el 51% y el 35% de los no participantes respectivamente, consideraba esta información insuficiente y poca. Asimismo, en el estudio del Consejo Superior de Deportes (CSD) del año 2006 sobre el Modelo del Deporte Universitario Español, se observa que el 23% de los estudiantes universitarios españoles que practica AFD no conoce ninguna actividad o instalación del servicio de deporte de su Universidad. En esta misma línea, encontramos que el 82,39% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla declara que le gustaría recibir más información en su centro relativa a las actividades deportivas, por lo que pensamos que este dato no hace más que reforzar el planteamiento anterior referente a la necesidad de una mejor promoción e información sobre la oferta deportiva universitaria en los centros.

En cuanto al tipo de deporte que se debería promocionar principalmente en la Universidad, más de la mitad del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla considera que, de manera prioritaria, debería promocionarse el Deporte para Todos, seguido de la AFD y por último el Deporte Rendimiento o de Competición. En la Universidad de Murcia

(Pavón y Moreno, 2006), el 27% del alumnado consideraba que la Universidad debía promocionar principalmente el Deporte Salud o Deporte para Todos y el 4,9% el Deporte Rendimiento, mientras que el 67,2% consideraba importante promocionar ambos tipos de deporte. De manera similar, en el estudio sobre el Modelo del Deporte Universitario Español (CSD, 2006), los universitarios no practicantes de AFD afirmaban que comenzarían a practicar deporte principalmente por motivos de salud y recreación; y en las universidades de Galicia (Alonso y García Soidán, 2010), los principales motivos de los universitarios para practicar AFD eran la diversión (44%), la salud (35%) y por último la competición (8%). De este modo, estas motivaciones del alumnado universitario para la práctica de AFD (Torres, Carrasco y Medina, 2000; Palau, Ponseti y Borrás, 2001; Sanz, 2005; Castillo y Sáenz-López, 2008), donde priman motivos relacionados principalmente con aspectos recreativos, de mantenimiento de la salud y la forma física frente a una orientación competitiva, pueden estar relacionadas con la importancia que otorgan a esa orientación deportiva y, por tanto, al tipo de deporte que consideran debería promocionarse de manera prioritaria.

Centrándonos en la satisfacción del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación que practica AFD a través del SADUS con diferentes aspectos de los servicios e instalaciones deportivas de la Universidad, se observa que los estudiantes se encuentran más satisfechos con los factores de “instalaciones y empleados de las mismas” y “actividades”, mostrando su mayor descontento a su vez con los factores “disponibilidad de espacios y funcionamiento general del servicio” y “actividades” de nuevo. Esto se debe a que los aspectos más valorados se centran en la calidad, conservación y limpieza de las instalaciones deportivas, así como el aprovechamiento que se hace en el uso de las mismas. Sin embargo, en este sentido se muestran descontentos también, pues el aprovechamiento de las

instalaciones es tan acusado por parte del servicio de actividades deportivas que les es complicado disponer del alquiler de las mismas, como los pabellones y las pistas deportivas. Por otro lado, del factor “actividades”, se muestran satisfechos con la amplia oferta de actividades deportivas, sin embargo, muestran su descontento en relación a la promoción de dicha oferta que se realiza en la Universidad.

Entendemos pues, que la calidad y el aprovechamiento de las instalaciones y servicios deportivos no es el problema principal que encuentra el alumnado, sino el acceso y disponibilidad de las mismas, así como tampoco lo es la oferta deportiva, que consideran suficiente y satisfactoria, sino la difusión de esa información, tal y como habíamos observado anteriormente en relación a la promoción deportiva que se llevaba a cabo en los centros. En la Universidad de Murcia (Pavón y Moreno, 2006), el 62,63% del alumnado también consideraba suficientes las instalaciones deportivas disponibles, pero aquellos que las consideraban insuficientes demandaban nuevas instalaciones como una piscina cubierta, un pabellón polideportivo y pistas al aire libre.

Al preguntar al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla acerca de los principales motivos que señalan para no haber realizado nunca práctica de AFD a través de la Universidad, vuelve a aparecer el desconocimiento de la oferta del Servicio de Deportes de la Universidad, en primer lugar, seguido de la lejanía de las instalaciones, la incompatibilidad de horario de actividades y la escasa accesibilidad al complejo deportivo. Vemos como el desconocimiento de la oferta vuelve a repetirse como un factor considerado deficiente por el alumnado. En la Universidad de Murcia (Pavón y Moreno, 2006), aquellos alumnos que no consideraban de calidad las instalaciones deportivas de la Universidad, señalaban como principales razones el mal estado de las instalaciones y la distancia y lejanía de las mismas. En La Rioja (Sanz,

2005), los universitarios que practicaban fuera de la Universidad declaraban también, entre los motivos principales para hacerlo, la cercanía al lugar de trabajo o estudio de otras instalaciones (30,6%), aunque aducían otros motivos en mayor medida, como la mejor adecuación de los espacios o la mayor calidad de las instalaciones, que no parecen ser un problema relevante para el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Entre los motivos que señalan los estudiantes de la Facultad hispalense para haber dejado de practicar AFD a través del SADUS encontramos de nuevo la lejanía de las instalaciones, seguido de la incompatibilidad de horarios. También señalan motivos relacionados con los precios elevados de las actividades o el alquiler de instalaciones y la accesibilidad al complejo deportivo. Si comparamos estos motivos con los anteriores vemos que los problemas señalados por los estudiantes en ambos casos son bastante similares y se centran en que encuentran las instalaciones de práctica demasiado lejanas e inaccesibles y los horarios incompatibles.

Por tanto, podría plantearse como una necesidad acercar al campus universitario la oferta de práctica de AFD, es decir, tanto la práctica de actividades deportivas del SADUS, como la información relativa a la oferta de dicha práctica.

5. CONCLUSIONES

1. La práctica de AFD de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación es similar a la de otras universidades y centros, incluso más elevada, en algunos casos. El 62,19% del alumnado encuestado afirma practicar AFD de manera habitual, mientras que existe un 37,81% que no realiza ningún tipo de práctica actualmente. De ese 37,81% del alumnado que se considera inactivo, el 10,48% afirma no haberla realizado nunca y el 27,56% declara haberla practicado anteriormente.

2. Existe un porcentaje considerable del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación (31,46%) que no conoce de la existencia de un servicio de actividades deportivas propio de la Universidad. Asimismo, casi un 10% de aquellos que conocen este servicio de actividades, desconocen que exista una tarjeta que dé acceso a los servicios deportivos de la Universidad.

3. El alumnado considera que la Universidad debe promocionar y favorecer de manera prioritaria el Deporte para Todos, seguido de la AFD orientada hacia la salud y el ocio y por último el Deporte Rendimiento o de Competición. Asimismo, podemos afirmar que los estudiantes no están satisfechos con la labor de promoción deportiva que se realiza en el centro y la consideran insuficiente. Además, a más del 80% de los mismos les gustaría recibir más información sobre la oferta deportiva de la Universidad.

4. Se ha encontrado coincidencia en los motivos más señalados por el alumnado activo para no practicar AFD a través del SADUS. Tanto quienes nunca han practicado AFD a través del SADUS, como quienes dejaron de hacerlo, señalan la lejanía y escasa accesibilidad de las instalaciones, así como la incompatibilidad de horarios, como motivos muy valorados en ambos casos. Aquellos que nunca han practicado a través de la Universidad señalan también el desconocimiento de la oferta deportiva y los que dejaron de practicar a través del SADUS destacan, por otra parte, los precios elevados o poco competitivos de las actividades y el alquiler de las instalaciones.

5. El alumnado que realiza su práctica de AFD a través de la Universidad no se muestra del todo satisfecho con el SADUS, pero valora positivamente aspectos como la limpieza y el estado de las instalaciones deportivas y la amplia oferta de actividades, señalando como aspectos menos valorados la disponibilidad de uso de algunas instalaciones (pabellón y pistas deportivas) y la promoción de las actividades y de la oferta deportiva de la Universidad.

6. Por todo ello, para fomentar la práctica a través del SADUS, deberían buscarse soluciones que se basasen, no tanto en la oferta de nuevas actividades, sino en acercar las actividades deportivas a los campus universitarios y hacer llegar a los estudiantes de forma más directa la oferta de actividades de la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldaz, J. (2009). *La práctica de Actividad Física y Deportiva (PAFYD) de la Población Adulta de Gipuzkoa como Hábito Líquido*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Alonso, D. y García Soidán, J.L. (2010). Motivación hacia la práctica físico-deportiva de universitarios gallegos. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 128-138.
- Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8 (1), 61-77.
- Castillo, E. y Sáenz-López, P. (2008). *Práctica de actividad física y estilo de vida del alumnado de la Universidad de Huelva*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Consejo Superior de Deportes-CSD (2006). *El Modelo del Deporte Universitario Español*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Craig, C. y Cameron, C. (2004). *Increasing physical activity: assessing trends from 1998-2003*. Ottawa ON: Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute.
- Darren, E.R., Crystal, N. y Shannon, B. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174 (6), 801-809.

- Devís, J. (2000). *Actividad Física, Deporte y Salud*. Sevilla: Wanceulen.
- Ferrando, P.F. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 18-33.
- Flores, G. (2009). *Actividad físico-deportiva del alumnado de la Universidad de Guadalajara (México). Correlatos biológicos y cognitivos asociados*. Tesis Doctoral. Universidad de San Javier (Murcia).
- García Ferrando, M. (1990). La encuesta. En M. García, J. Ibañez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universal.
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte (1980-1995): un análisis sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia: Tirant lo Blanch y Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte. Prácticas y comportamientos de la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (2006). *Postmodernidad y Deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CSD/CIS.
- García Ferrando, M., Puig, N. y Lagardera, F. (1998). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hamer, M., Stamatakis, E. y Steptoe, A. (2008). Dose-response relationship between physical activity and mental health: the Scottish Health Survey. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 1.111-1.114.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>. [Consulta: 2011, 15 de mayo].
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> [Consulta: 2011, 15 de mayo].
- López, A. y González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deporte, Revista Digital*, 32. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd32/satisf.htm> [Consulta: 2011, 27 de mayo].
- Lowenthal, K.M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales*. Hove and New York: Psychology Press.
- Martín-López, E.J., Lara, A.J., Cachón, J. y Rodríguez, I. (2009). Características, frecuencias y tipo de ejercicio físico practicado por los adolescentes. Especial atención al alumnado obeso. *Journal of Sport and Health Research*, 1 (2), 88-100.
- McMillan, J.H. (2008). *Assessment Essentials for Standards-Based Education*. New York: Corwin Press.
- Molina-García, J., Castillo, I. y Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 79-91.
- Muñoz, J. y Delgado, M. (coord.), (2010). *Guía de recomendaciones para la promoción de la actividad física*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Palou, P., Ponseti, X. y Borrás, P.A. (2001). Hábitos deportivos de los estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares. *Educación y Cultura*, 14, 163-180.
- Pavón, A. y Moreno, J.A. (2006). Opinión de los universitarios sobre la educación física y el deporte. *Revista de Ciencias*

- de la Actividad Física, UCM, VIII (8), 25-34.*
- Pavón, A., Moreno, J.A., Gutiérrez, M. y Sicilia, A. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva según la edad y el género en una muestra de universitarios. *Apunts. Educación física y deportes, 76*, 13-21.
- Pieron, M., Ruiz, J. y García Montes, M.E. (2009). *Actividad física y estilos de vida saludables*. Wanceulen: Sevilla.
- Poudeuigne, S. y O'Connor, J. (2006). A Review of Physical Activity Patterns in Pregnant Women and their Relationship to Psychological Health. *Sport Medicine, 36*, 19-20.
- Ríes, F. (2008). Estudios sobre la condición física saludable: una revisión bibliográfica hasta el año 2005. *Revista Fuentes, 8*, 299-313.
- Rodríguez, A. y Sánchez, E. (2010). *Los universitarios y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz, F., García Montes, M.E. y Pieron, M. (2009). *Actividad física y estilos de vida saludables. Análisis de los determinantes de la práctica en adultos*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz, J. (2008). La condición física como determinante de salud en personas jóvenes. *Apunts. Educación Física y Deporte, 92*, 95.
- Sánchez-Barrera, M., Pérez, M. y Godoy, J. (1995). Patrones de actividad física de una muestra española. *Revista de Psicología del Deporte, 7-8*, 51-71.
- Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios. Análisis y propuesta de mejora*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Serra, J.R. (2006). Estudio epidemiológico de los niveles de actividad física en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Apunts. Educación Física y Deporte, 83*, 25-34.
- Trost, S.G., Kerr, L.M., Ward, D.S. y Pate, R.R. (2001). Physical activity and determinants of physical activity in obese and non-obese children. *International Journal of Obesity, 25*, 812-829.
- UNESCO, (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consulta: 2011, 10 de abril].
- Van der Host, K., Paw, M.S., Twisk, J.W. y Van Mechelen, W. (2007). A Brief Review on Correlates of Physical Activity and Sedentariness in Youth. *Medicine and Science in Sports Exercise, 39 (8)*, 1241-1250.
- Wagner, A., Kein-PLatat, C., Arveiler, D., Haan, M.C., Schiengler, J.L. y Simon, C. (2004). Parent-child physical activity relationships in 12 year old French students do not depend on family socioeconomic status. *Diabetes and Metabolism, 30*, 359-366.
- Welk, G.J. (1999). The Youth Physical Activity Promotion Model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest, 51*, 5-23.

ARTÍCULO ORIGINAL

El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

Severina Álvarez González

sag@uniovi.es

Universidad de Oviedo

M^a de las Mercedes Inda Caro

indamaria@uniovi.es

Universidad de Oviedo

M^a del Rosario Álvarez Rubio

rar@uniovi.es

Universidad de Oviedo

RESUMEN: Los nuevos títulos de Grado pretenden impulsar diversos métodos de docencia y fomentar la evaluación del rendimiento del estudiante desde otros ángulos de enfoque. Desde este punto de vista permiten asimismo una reflexión sobre la definición del *trabajo en grupo* y del *trabajo cooperativo* y sobre sus similitudes y diferencias en el contexto de la impartición y aprendizaje de una materia. En este artículo se presentan, por un lado, los resultados de seis años de investigación de campo llevada a cabo por tres docentes adscritas a dos áreas de conocimiento (Francés y Teoría e Historia de la Educación) de las Facultades de Filología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, en torno a la metodología del trabajo cooperativo en el aula de idiomas. Por otro lado, se analiza también la utilidad de ciertos instrumentos de trabajo coadyuvantes, a fin de reforzar la eficacia del *trabajo cooperativo*, abordados desde la perspectiva del propio grupo (coevaluación), la del estudiante (autoevaluación), la de la clase (heteroevaluación) y la de las profesoras (heteroevaluación).

PALABRAS CLAVE: Trabajo Cooperativo, Evaluación, Enseñanza-Aprendizaje, Universidad

Cooperative work and triple evaluation stimulate the foreign language teaching-learning

ABSTRACT: New college degree proposed to promote various methods of teaching and encourage the assessment of student performance from different angles of approach. From this point of view also allow reflection on the definition of group work and cooperative work and on their similarities and differences in the context of teaching and learning of a subject. In this article we present the one hand, the results of six years of field research conducted by three teachers assigned to two areas of knowledge (French and History and Theory of Education) of the Faculty of Philology and Sciences Education at the University of Oviedo, about the methodology of cooperative work in the language classroom. On the other hand, the effective of working cooperatively is analyzed, from group perspective (coevaluation), from student point of view (autoevaluation), from classroom evaluation of the group work (heteroevaluation) and professor perspective (heteroevaluation). Results have showed a positive evaluation of working cooperatively.

KEY WORDS: Cooperative Work, Evaluation, Teaching-Learning, University

Fecha de recepción 03/11/2011 · Fecha de aceptación 02/03/2012
Dirección de contacto:
Severina Álvarez González
Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales “Jovellanos”
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

La aprobación de la Declaración de Bolonia en 1999 abrió la marcha hacia la implantación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior. Los criterios allí enunciados aspiraban a hacer efectivo un nuevo modelo educativo universitario dirigido a mejorar la capacitación de nuestros estudiantes para responder a las demandas de la sociedad y del mercado de trabajo. Bajo este proceso de convergencia subyace el andamiaje de un escenario formativo diferente de educación superior que intente dar respuesta a las transformaciones sociales de nuestro mundo, la globalización, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento y la gestión de la diversidad.

La convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica cambios significativos en la enseñanza universitaria, principalmente en tres aspectos fundamentales: su reorganización en torno a modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante, pues el alumno “codifica, organiza, elabora, transforma e interpreta la información que recibe” (González-Pienda, 2004, 11); el desarrollo de competencias profesionales; y la reforma del modelo de evaluación como estrategia para favorecer los aprendizajes del alumnado, más allá de un refrendo, aun así básico y aprovechable, de éxito o fracaso en los mismos. Estas transformaciones en el ámbito educativo suponen igualmente una nueva forma de calibrar la asimilación de conocimientos, y por tanto, repercuten en el desempeño de las tareas del docente: de este modo, los profesores refuerzan su papel de mediadores diversificando más técnicas interactivas (Rodríguez, 2004) al seleccionar los materiales de estudio (González y Wagenaar, 2003), y promoviendo de este modo una mayor autonomía del estudiante, debidamente asesorado por el profesor. Morin (2002, 35) proclama los grandes retos por conseguir en la reforma de la enseñanza:

“El desafío de nuestro tiempo es el de llevar a cabo una reforma del pensamiento. Se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento... La reforma de la enseñanza debe conducir a una reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”

Ante este nuevo escenario educativo, el concepto de competencia, en la medida en que intenta una aproximación a la formación desde el perfil profesional, pasa a ocupar un espacio privilegiado dentro de la enseñanza universitaria. El carácter interdisciplinar de esta noción, conformada a partir de diferentes ámbitos teóricos como la filosofía, la psicología, la lingüística, la sociología y la formación laboral, justifica su fortaleza actual y sus posibilidades de aplicación. En estos últimos años, han sido muchos los autores que han aportado definiciones al respecto. A modo de ejemplo, cabría citar la formulada por Parkes (1994, 24-25) como “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo”. Asimismo, también resulta interesante la definición aportada por Tudela et al. (2004, 1), que destaca su carácter pragmático:

“El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida”

De formulaciones como las anteriores surgen diversas catalogaciones que distinguen entre competencias específicas, vinculadas a cada área de estudio, y competencias genéricas o transversales, relacionadas con la formación integral de la persona. Para este estudio nos hemos centrado en las competencias genéricas categorizadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, tal como aparece en el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2003, 81-84) y que hacen referencia a las capacidades individuales tendentes a establecer relaciones sociales. Entre estas competencias hemos optado para nuestro análisis por las conocidas como interpersonales, concretamente aquella que alude al trabajo en equipo, asimilado también al trabajo cooperativo. El motivo que nos ha llevado a

elegir dicha competencia se debe fundamentalmente a su potencialidad para mejorar la organización del propio aprendizaje, de la comunicación y de las relaciones sociales e interpersonales. De igual modo, somos de la opinión que la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso el francés, se beneficia de las ventajas de desarrollar las habilidades comunicativas del alumno en el idioma extranjero, necesariamente insertas en un contexto social, teniendo en cuenta el incentivo de la llamada competencia interpersonal. Gracias a ella, el estudiante podría fortalecer su capacidad de relacionarse con el grupo clase y de procurar adaptarse a los cambios en un ambiente personal y laboral futuro. Por ello, el trabajo cooperativo dentro del aula ocupa, a nuestro entender, un lugar significativo en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

En la década de los 90 aparecen muchos estudios acerca del trabajo cooperativo en el aula. Entre ellos podemos mencionar los realizados por Kagan (1993) y Cohen (1994). Para estos autores el trabajo cooperativo representa una valiosa estrategia de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a alcanzar altos niveles académicos. Por otro lado, dos autores de referencia, los hermanos Johnson (1999), ambos psicólogos sociales, han aportado una definición que afecta a las relaciones socio-afectivas que se establecen entre los diferentes miembros del grupo, puesto que para dichos autores el trabajo cooperativo propicia una situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal modo que cada uno de ellos sólo puede lograr los propios objetivos *si y sólo si* los demás consiguen lograr los suyos. Finalmente, nos parece igualmente relevante la aportación realizada por Brufée (1995) en Panitz (1998), donde establece diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo¹:

1. En el aprendizaje cooperativo el proceso de enseñanza-aprendizaje va a estar deliberadamente más estructurado por el profesor, conforme a una estructura predefinida de la actividad, mientras que en el aprendizaje colaborativo se le atribuye mayor responsabilidad individual al estudiante y, por lo tanto, la estructura de la actividad tiende a ser más libre.

2. En el aprendizaje cooperativo parece haber mayor énfasis en la tarea, en cambio, en el colaborativo el acento recae en el proceso. La premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo.

Todas estas definiciones vienen a coincidir con la idea de que el trabajo cooperativo en el aula es altamente eficaz para el rendimiento académico del alumnado, en la medida en que es una técnica por la cual el grupo-clase trabaja, a su vez, en pequeños grupos, sobre una tarea perfectamente estructurada por el docente. Esta manera de encauzar la enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso de una lengua extranjera, propicia una serie de ventajas y de efectos positivos en el alumnado como los que se presentan a continuación:

Así el estudiante:

- Expone ideas y planteamientos de forma argumentada
- Participa activamente en la construcción colectiva
- Acepta los puntos de vista de otros
- Descubre soluciones que beneficien a todos
- Contrasta sus actividades y creencias con las de los demás
- Desarrolla habilidades interpersonales
- Asume y cumple compromisos grupales
- Se retroalimenta de los conocimientos adquiridos, pues en las dinámicas cooperativas los alumnos cuentan con el tiempo necesario para reflexionar y establecer asociaciones entre sus ideas previas y las nuevas.

Asimismo, otro aspecto relevante para tener en cuenta con respecto al trabajo cooperativo en el aula consiste en la reducción del nivel de ansiedad. Crandall (2000, 244) asegura que “el tiempo para pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y la mayor probabilidad de éxito reducen la ansiedad y producen un aumento de la participación y del aprendizaje de idiomas” creando, de este modo, unos lazos empáticos.

Por último, las razones que han llevado a las autoras de este artículo a introducir el trabajo

cooperativo en la clase de Francés se deben fundamentalmente al hecho de que este aprendizaje posibilita, por un lado, una preparación perfectamente estructurada para trabajar en grupo y, por otro, permite al profesor diseñar y mantener el control de las actividades propuestas y de los resultados. La aplicación de la técnica del *role-playing* utilizada en nuestra aula de idioma se adapta perfectamente al trabajo cooperativo en cuanto que posibilita y refuerza tanto el trabajo en grupo y la interacción dentro de éste, como el trabajo autónomo, la división de tareas y, finalmente la supervisión de la actividad propuesta por parte del docente.

En definitiva, el aprendizaje a través del trabajo cooperativo es un procedimiento cuya finalidad no es otra que la de promover la participación de todos y cada uno de los participantes en el aula. En este procedimiento se destaca la responsabilidad individual de cada uno de los miembros del grupo, pero al mismo tiempo todos persiguen un mismo objetivo: el bien común. El aprendizaje es visto como una necesidad grupal, más que individual.

Finalmente y como último aspecto significativo para abordar en esta introducción, hemos de referirnos a las distintas estrategias de evaluación. Para las autoras de este artículo, la evaluación es un factor esencial que se ajusta a la nueva forma de entender y desarrollar la docencia universitaria. Muchos investigadores como Zabalza (2002), Brown y Glasner (2003), Biggs (2005) o Knight (2005), entre otros, ahondan en este aspecto al indicar que la evaluación es una estrategia que favorece los aprendizajes. Estos autores subrayan igualmente la repercusión de esta responsabilidad fundamental, entre otras más, del profesorado tanto en la mejora de los aprendizajes como de la calidad docente.

Por lo tanto, y teniendo presente la opinión de los autores anteriormente mencionados, la evaluación de nuestra materia (Francés) se ha realizado a través de la combinación de tres procesos evaluativos a fin de alcanzar el rendimiento académico más logrado. Asimismo, las autoras de este trabajo consideran que la valoración de una materia desde esos tres puntos de vista les puede servir para desarrollar ponderadamente competencias de peso como la capacidad de crítica y de autocritica y, en particular, el trabajo en equipo, que incide directamente en el aprendizaje de las materias

impartidas. Las tres perspectivas de evaluación elegidas para llevar a cabo nuestra investigación han sido las siguientes:

- a. La heteroevaluación, que consiste en la evaluación del alumno por parte de sus compañeros, así como por parte de las profesoras en tanto necesaria supervisión final del desarrollo y completitud del proceso
- b. La autoevaluación, o evaluación del estudiante de su propio rendimiento individual
- c. La coevaluación, o evaluación del rendimiento como grupo de un grupo de estudiantes por ellos mismos

Este triple proceso de evaluación, tal y como se refleja en nuestra investigación, va a estimular no solamente el desarrollo de competencias como, por ejemplo, la capacidad de crítica y de autocritica así como el trabajo en equipo, sino que también va a crear un espacio de intersección entre la valoración del alumno por sí mismo y aquella emitida por el docente.

Por último, el trabajo que se expone seguidamente se ha fundamentado en una colaboración interdisciplinar de docentes (área de Francés y de Teoría e Historia de la Educación)² y en estrategias educativas entre la que destacaremos la aplicación de la técnica del *role-playing* (Inda et al., 2008). La eficacia y el rendimiento de esta técnica han permitido a las autoras de esta investigación acometer un análisis del trabajo cooperativo en el aula de lengua extranjera y poner en práctica la evaluación desde una triple perspectiva. Del mismo modo, este estudio ha puesto de manifiesto que ambos factores dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El objetivo de esta investigación ha sido evaluar el grado de implicación del estudiante tanto individual como grupalmente. Dentro de las cinco escalas se han destinado varios ítems a valorar la participación de cada estudiante dentro de su grupo. Con esto podemos intentar determinar hasta qué punto la interacción, que el estudiante ha tenido que realizar dentro del grupo, ha demostrado efectivamente su eficacia sobre el proceso consciente de aprendizaje de la lengua francesa.

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

El trabajo se ha llevado a cabo a partir de un conjunto de 275 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Oviedo y cuyo reparto por titulaciones se establece en un cómputo de 194 adscritos a los estudios de Filología y de 81 para los de Turismo. La variable de género se mantiene en la muestra dentro de una distribución claramente sesgada. La proporción de mujeres es significativamente superior a la de los varones ($\chi^2=94.22$; $p=0.000$) de la siguiente manera: frente a 35 varones (12,7%), se registran 176 mujeres (60%) así como una nueva cifra de 64 estudiantes (23,3%) de los que no se ha podido identificar el género por disponer de indicios incompletos en los documentos repartidos en clase y que fueron parcialmente completados por los alumnos.

2.2. Instrumentos

La evaluación del estudiante se ha fundamentado en cinco escalas elaboradas para tal fin: una escala de coevaluación, otra de autoevaluación, y tres de heteroevaluación, esto es:

- Evaluación del grupo por la clase
- Evaluación del estudiante por sí mismo
- Evaluación del grupo por la docente
- Evaluación del estudiante por la docente

Cada escala consta de dieciséis ítems de cinco alternativas de respuesta cada uno. La consistencia interna de las seis escalas son iguales o superiores a .90.

| Escalas de evaluación | Coefficiente alfa |
|---|-------------------|
| Escala1. Coevaluación | 0.90 |
| Escala 2. Autoevaluación | 0.90 |
| Escala 3.Heteroevaluación/Clase | 0.92 |
| Escala 4. Heteroevaluación grupo/docente | 0.96 |
| Escala 5. Heteroevaluación estudiante/docente | 0.94 |

Tabla 1. Consistencia interna de cada una de las escalas de evaluación

Como se puede observar en la Tabla 2 cada escala tiene un valor mínimo y otro máximo. La evaluación del estudiante se realiza a partir de la media ponderada obtenida de las cinco escalas de evaluación.

| Escalas | Mínimo | Máximo |
|---|--------|--------|
| Coevaluación | 0 | 80 |
| Autoevaluación | 0 | 80 |
| Heteroevaluación: evaluación del grupo por la clase | 0 | 80 |
| Heteroevaluación: del grupo por la docente | 0 | 80 |
| Heteroevaluación: del estudiante por la docente | 0 | 80 |

Tabla 2. Descripción de las cinco escalas de evaluación

2.3. Procedimiento

Esta actividad viene realizándose desde el curso 2005/2006 y se estructura en dos fases principales durante cada período académico anual:

Primera fase: Comprende el primer semestre. A fin de impulsar el asentamiento de los conocimientos adquiridos en diferentes niveles adecuados al ritmo de trabajo de la clase y de los contenidos impartidos se presenta ante el alumnado la actividad del *role-playing*. Para una mayor integración y participación de los estudiantes, ellos mismos deciden la formación de los grupos intervinientes.

Segunda fase: Se desarrolla a lo largo del segundo semestre. Tras exponer a los estudiantes las tareas previstas y sus objetivos, se realizan las grabaciones en audio y en vídeo de las actividades de *role-playing* en clase, para que cada grupo pueda comprobar las competencias adquiridas y las correcciones y mejoras necesarias. La evaluación de esta actividad tiene lugar al finalizar cada sesión de *role-playing*. La profesora reparte en el aula las siguientes escalas de evaluación: una de coevaluación para cada grupo interviniente, otra de autoevaluación para cada participante de los diferentes equipos, otra de

heteroevaluación para el resto de la clase. Simultáneamente, las docentes cumplimentan las suyas, tanto las correspondientes a la evaluación de cada grupo como las referidas a la de cada uno de sus miembros.

Para medir el nivel de éxito alcanzado en pos del objetivo propuesto y su validez práctica, se han examinado, sobre un total de 1.012 escalas en Filología y de 996 en Turismo, los resultados obtenidos en los ítems relativos al trabajo cooperativo y que detallamos más adelante (Tablas 3 a 6). Cada una de las preguntas comporta la elección de cinco alternativas de respuesta a través de una escala Likert, desde el valor 1 (“En absoluto”) al 5 (“Excelentemente”), y que evalúan los aspectos fundamentales para el adecuado desarrollo del trabajo cooperativo:

- Grado de fluidez en la transmisión de ideas y conocimientos dentro del grupo.
- El trabajo en equipo como agente motivador en el aprendizaje del idioma francófono.
- Grado de coordinación entre los miembros del grupo.
- Reparto equitativo de roles y funciones.
- Nivel de éxito en la resolución de la tarea planteada.

| |
|---|
| Ítem 1. ¿Ha sido fluida la transmisión de ideas y conocimientos dentro del equipo? |
| Ítem 2. ¿El trabajo en común os ha motivado para aprender más sobre el idioma y la cultura del país? |
| Ítem 3. ¿Ha existido una buena sintonía y coordinación entre los distintos miembros del grupo en la elaboración y exposición del trabajo? |
| Ítem 4. ¿Habéis repartido equitativamente el trabajo? |
| Ítem 10. ¿Habéis podido resolver la situación planteada con soltura y espontaneidad? |

Tabla 3. Evaluación del trabajo cooperativo a través de los ítems 1 a 5 en la escala 1 (coevaluación) y escala 2 (autoevaluación)

- Ítem 1. ¿Os ha parecido fluida la transmisión de ideas y conocimientos en la exposición del equipo?
- Ítem 2. ¿El grupo ha demostrado un buen reparto de funciones y roles?
- Ítem 4. ¿El grupo ha podido resolver la situación planteada con soltura y cierta espontaneidad?
- Ítem 11. ¿El trabajo del grupo os ha motivado para conocer mejor la cultura y el idioma del país?
- Ítem 15. ¿Se aprecia buena coordinación entre los distintos miembros del grupo a la hora de exponer el trabajo en común?

Tabla 4. Ítems de la escala de evaluación del trabajo cooperativo del grupo por la clase

- Ítem 1. ¿La transmisión de ideas y conocimientos en la exposición del equipo ha sido fluida?
- Ítem 2. ¿Se aprecia buena coordinación entre los distintos miembros del grupo a la hora de exponer el trabajo en común?
- Ítem 3. ¿El grupo ha demostrado un buen reparto de funciones y roles?
- Ítem 5. ¿El grupo ha podido resolver la situación planteada con soltura y cierta espontaneidad?
- Ítem 13. ¿El trabajo del grupo resulta motivador para conocer mejor la cultura y el idioma del país?

Tabla 5. Ítems de la escala de evaluación sobre el trabajo cooperativo del grupo por parte del docente

- Ítem 1. ¿Se aprecia buena coordinación del alumno con el resto de compañeros del grupo a la hora de la exposición?
- Ítem 2. ¿Se aprecia claridad en la exposición y una buena estructuración del contenido?
- Ítem 3. ¿El alumno ha podido resolver la situación planteada con soltura y cierta espontaneidad?
- Ítem 4. ¿El alumno ha desempeñado el rol o papel asignado como le corresponde?
- Ítem 12. ¿El trabajo del alumno resulta motivador para conocer mejor la cultura y el idioma del país?

Tabla 6. Ítems de la escala de evaluación sobre el grado de participación del estudiante en el trabajo cooperativo juzgada por el docente

2.4. Análisis de datos

A fin de seleccionar la técnica estadística adecuada se han comprobado los supuestos paramétricos de la muestra. Esta comporta, con la excepción de la variable del “reparto equitativo de roles”, una distribución de normalidad

analizada a partir de los índices de asimetría y curtosis por lo que respecta al resto de variables como fluidez, motivación, coordinación intragrupo y grado de éxito en la consecución del objetivo. Como no se cumple el principio de igualdad de varianzas se ha tomado la prueba de Kruskal-Wallis como baremo referencial para

determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en cada uno de los componentes analizados del trabajo cooperativo.

3. RESULTADOS

Declarado ya nuestro propósito de observar en la actividad puesta finalmente en práctica en el aula el cumplimiento de los cinco factores inherentes al trabajo cooperativo arriba enumerados, así como de discriminar, para un primer avance de conclusiones, el grado de desvío o coincidencia de las respuestas de los ítems elaborados en el cotejo entre las diversas encuestas diseñadas, los resultados obtenidos se exponen a continuación.

3.1. Análisis del rendimiento del grupo

Este primer bloque de resultados se corresponde con la evaluación de cada grupo. Los equipos formados por los estudiantes de Filología (Tabla 7) ofrecen diferencias estadísticamente significativas en las cinco variables estudiadas, si bien no así en lo que respecta a las encuestas de coevaluación y autoevaluación. Es decir, los resultados de la evaluación llevada a cabo por el grupo han sido similares a los recogidos en las encuestas de autoevaluación. Este grado de concordancia está presente asimismo en la valoración efectuada por las docentes. Así, las tres perspectivas (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación docente) coinciden en un mismo enjuiciamiento de la actividad (“Notablemente”).

| | Coevaluación (n=64) | | Autoevaluación (n=181) | | Heteroeval. (n=509) | | Heteroeval. docente_grupo (n=63) | | Heteroeval. docente_estud. (n=195) | |
|---|------------------------|------|---------------------------|------|------------------------|------|--|------|--|------|
| | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. |
| Fluidez ^I | 4 | .73 | 3.90 | .76 | 3.76 | .71 | 4.08 | .83 | 4.21 | .72 |
| Motivación ^{II} | 4.09 | .71 | 4.07 | .67 | 3.39 | 1.05 | 3.57 | 1.36 | 3.43 | 1.41 |
| Coordinación intragrupo ^{III} | 4.19 | .92 | 4.19 | .90 | 3.77 | 1.06 | 4.35 | .74 | 4.30 | .78 |
| Reparto equitativo de roles ^{IV} | 4.23 | .77 | 4.24 | .71 | 4 | .68 | 4.43 | .73 | 4.00 | .92 |
| Grado de resolución ^V | 3.70 | .83 | 3.51 | .93 | 3.72 | .82 | 3.79 | .94 | 3.85 | .98 |

- I. $\chi^2=59.67$; $p=0.00$
 II. $\chi^2=72.44$; $p=0.00$
 III. $\chi^2=60.32$; $p=0.00$
 IV. $\chi^2=34.34$; $p=0.00$
 V. $\chi^2=18.39$; $p=0.00$

Tabla 7. Media y desviación típica en los ítems que evalúan el trabajo cooperativo en Filología (n=1012)

La evaluación del grupo y la realizada por sus compañeros disienten en sus resultados por lo que respecta a la fluidez en la transmisión de contenidos ($U=13599$; $p<0.05$). El trabajo en equipo como agente motivador para el aprendizaje del Francés sólo suscita en el grupo-

clase una valoración comedida (“Aceptablemente” ($U=10016$, $p=0.00$), mientras que desde la perspectiva del grupo y de sus participantes, las expectativas parecen haberse logrado (“Notablemente”). De igual modo, los miembros de los equipos de trabajo se sienten

satisfechos de su grado de coordinación interna, que juzgan alcanzado (“Notablemente”), a título individual y también grupal, opinión corroborada asimismo en la evaluación docente con una valoración superior en este aspecto. En cuanto al enjuiciamiento del reparto equitativo de roles y funciones (“Excelentemente”) y la consecución del objetivo de la tarea (Tabla 7), esto es, su contribución eficaz al aprendizaje del francés (entre “Aceptablemente” y “Notablemente”), se constata una triple coincidencia por parte de las profesoras, los equipos y sus componentes.

En cambio, por lo que respecta al alumnado de Turismo (Tabla 8), si bien la perspectiva del grupo y de sus participantes (coevaluación y autoevaluación) coinciden en las cinco variables analizadas, cabe señalar que en los resultados globales de estos estudios se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. En primer lugar, en relación con el grado de motivación para el aprendizaje alcanzado por cada puesta en práctica, al comparar la perspectiva del grupo con la de sus compañeros, se observa un mayor grado de conformidad y satisfacción con sus propios resultados por parte del equipo (“Notablemente”), frente a una actitud más crítica del resto de la clase (“Aceptablemente”) ($U=9924,50$; $p=0.00$). A propósito del nivel de coordinación dentro del grupo, este manifiesta también su acuerdo con su exposición (“Notablemente”) distando del enjuiciamiento de la clase (entre “Aceptablemente” y “Notablemente”) ($U=11.481$; $p=0.00$). Por otro lado, la perspectiva docente sobre el papel del grupo ha sido significativamente inferior a la valoración emitida por aquel. Tanto en fluidez, motivación, grado de coordinación y reparto de roles, las profesoras se han decantado por una horquilla entre “Aceptablemente” y “Notablemente”, siendo estadísticamente significativa la diferencia respecto a la evaluación del grupo, cuya media en estas variables se sitúa por encima de “Notablemente” ($p\leq 0.001$). No obstante, no se han constatado divergencias notables entre las tres perspectivas evaluadoras en cuanto a la consecución del objetivo fijado en la actividad (entre “Aceptablemente” y “Notablemente” (Tabla 8)).

3.2. Análisis del rendimiento de cada uno de los participantes

Uno de los pilares del aprendizaje cooperativo se asienta forzosamente sobre el trabajo serio y comprometido realizado por cada uno de los participantes del equipo. Este factor indispensable ha sido deducido y evaluado en esta investigación –dejando de lado en este momento la necesaria y útil evaluación individual y complementaria de contenidos y destrezas desarrollados a lo largo del curso– a partir de la comparación estadística de las medias entre la escala de autoevaluación y la escala de heteroevaluación docente-estudiante.

El nivel de participación individual en el trabajo cooperativo entre los estudiantes de Filología ha alcanzado una valoración sustancialmente diferente (entre una $p\leq 0.05$ y una $p=0.00$) por parte del estudiante y por las docentes en cuanto a la fluidez en la transmisión de contenidos, el carácter motivador del trabajo del grupo, el reparto equitativo de roles y el nivel de éxito en la consecución del objetivo de la tarea. Mientras que las medias en fluidez, reparto equitativo de roles y grado de éxito, apuntan en la evaluación de las docentes a una horquilla entre las valoraciones de “Notablemente” y “Excelentemente”, entre los estudiantes oscilan entre las de “Aceptablemente” y “Notablemente” ($p<0.05$ y $p=0.00$) y únicamente en la variable de motivación se han inclinado por una valoración más positiva que la de las profesoras ($p=0.00$).

En Turismo, la perspectiva sobre cómo ha contribuido el trabajo individual al éxito del trabajo cooperativo, ha sido significativamente distinta ($p=0.00$) en el cotejo entre la valoración del estudiante y de las docentes. Mientras que las medias del estudiante se sitúan en todas las variables, a excepción del nivel de resolución de la tarea planteada, por encima de “Notablemente”, para las docentes, en cambio, el rendimiento individual del estudiante, como media, se hallaría entre “Aceptablemente” y “Notablemente”.

| | Coevaluación (n=62) | | Autoevaluación (n=179) | | Heteroeval. (n=511) | | Heteroevaluación docente_grupo (n=62) | | Heteroevaluación docente_estudiante (n=182) | |
|---|------------------------|------|---------------------------|------|------------------------|------|---|------|---|------|
| | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. |
| Fluidez ^I | 3.83 | .71 | 3.68 | .74 | 3.69 | .66 | 3.44 | .67 | 3.39 | .82 |
| Motivación ^{II} | 4.03 | .54 | 4.06 | .62 | 3.55 | .70 | 3.48 | .59 | 3.53 | .65 |
| Coordinación intragrupo ^{III} | 4.23 | .84 | 4.15 | .74 | 3.87 | .70 | 3.52 | .62 | 3.45 | .65 |
| Reparto equitativo de roles ^{IV} | 4.21 | .75 | 4.06 | .74 | 3.88 | .68 | 3.59 | .64 | 3.62 | 2.35 |
| Grado de resolución ^V | 3.60 | .64 | 3.45 | .84 | 3.63 | .76 | 3.34 | .87 | 3.32 | .88 |

I. $\chi^2=34.86$; $p=0.00$

II. $\chi^2=106.56$; $p=0.00$

III. $\chi^2=117.93$; $p=0.00$

IV. $\chi^2=82.55$; $p=0.00$

V. $\chi^2=23.20$; $p=0.00$

Tabla 8. Media y desviación típica en los ítems que evalúan el trabajo cooperativo en Turismo (n=996)

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta metodología de trabajo ha puesto énfasis en el trabajo cooperativo, teniendo en cuenta que aquella implica tanto un trabajo autónomo como en grupo por parte del estudiante. Aunque la experiencia realizada ha resultado positiva en líneas generales en el rendimiento global del estudiante, los datos han mostrado también, sin embargo, cierta negatividad en el propio alumnado. Por ejemplo, en el caso de los matriculados en Filología, a pesar de que consideran que la actividad y el trabajo cooperativo son motivadores para el aprendizaje de la lengua francesa, la evaluación sobre la eficacia de la tarea puesta en práctica se encuentra por debajo de la concedida por las docentes. Esto debe hacer reflexionar sobre las razones a las que achacan esta merma en la capacidad de incentivo pedagógico de la técnica planteada ¿tal vez la tarea, o la metodología de trabajo, o bien el trabajo individual de cada uno de los participantes en el equipo? Bien es cierto que este examen global no ha podido atender en esta aproximación a un análisis más pormenorizado de la progresión de las distintas etapas recorridas cronológicamente por la puesta

en práctica en el aula de esta actividad, así como tampoco a las diferencias entre los diversos equipos intervinientes, de iniciativas y calidades variables de un año a otro, y de un curso a otro, incluso en el seno de una misma clase, y a sus expectativas respecto a este trabajo de campo comenzado en 2005. No obstante, los datos expuestos, tomados en conjunto, podrían arrojar algo de luz para una posible respuesta, si no una hipótesis, al observar de nuevo los resultados, tanto en Filología como en Turismo, pues la evaluación del reparto equitativo de roles ha sido valorado por encima de “Notablemente”, lo cual podría interpretarse como que el alumnado sitúa en el trabajo autónomo, esto es, individual, la falta de efectividad en la resolución de la tarea.

Con todo, según la óptica individual del alumnado, el trabajo en grupo los ha motivado de tal modo que le han asignado una valoración intermedia entre “Notablemente” y “Excelentemente” por su utilidad para el aprendizaje de la lengua francesa. Este resultado pone de relieve la relación existente entre, por un lado, el trabajo autónomo y, por otro, la interacción en la práctica y comunicación de las destrezas, factores aquellos relevantes e

íntimamente conectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, se puede plantear la siguiente pregunta, ¿es necesaria una motivación individual para tener éxito cuando se trabaja cooperativamente? O bien ¿trabajar de forma cooperativa estimula el aprendizaje autónomo? La experiencia del equipo de profesoras que impulsa esta experiencia, respondería a la primera cuestión señalando que el resultado final de la actividad desempeñada por aquellos grupos en los que sus participantes no han realizado las funciones atribuidas, ha sido peor, tanto en la puesta en escena de la actividad como en las calificaciones de las pruebas complementarias orales y escritas, que el de aquellos que han contribuido al trabajo en grupo con un trabajo personal previo.

Tal como ya hemos señalado en la introducción de este artículo, el aprendizaje cooperativo logra su máximo rendimiento cuando todos los miembros del equipo tienen una función asignada y se coordinan con el resto de compañeros. Así pues, en el trabajo expuesto en el aula, tanto la coordinación entre los miembros como el adecuado y equitativo reparto de roles han sido valorados positivamente por sus integrantes y por las profesoras en ambas titulaciones. Los datos que hemos extraído vienen a demostrar que en esta experiencia que hemos ido llevando a cabo a lo largo de estos años, el trabajo cooperativo constituye un factor clave que determina claramente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De este modo, gracias a esta metodología no sólo se fomenta el trabajar en equipo con vistas a cumplir determinados objetivos, sino que también se favorece una atmósfera empática hacia la nueva cultura a fin de propiciar una mejora sustancial en el conocimiento de la lengua francesa.

Finalmente y como consecuencia de los resultados obtenidos, esta experiencia en el aula, además de poner de manifiesto que la interacción entre trabajo autónomo y trabajo en equipo es fundamental en el trabajo cooperativo, atrae la atención sobre la presencia y reacción de un tercer elemento de relevancia en esta relación: el grupo-clase. Retomando el título de este artículo, estamos en condiciones de afirmar que el trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

NOTAS

1. Los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, son, en general, utilizados como conceptos semejantes pues se tiende a utilizar como sinónimos lo colaborativo y lo cooperativo para referirse a los procesos de trabajo en el interior de un grupo. Sin embargo, existen diferencias entre estas dos terminologías tal y como nos lo indican Brufée (1995), en Panitz (1998) o Wiersema (2000), entre otros.
2. Este artículo es un reflejo adecuado de las premisas del trabajo cooperativo. Al tanto del estado de la cuestión sobre los estudios en Teoría de la Educación en torno a los procesos y contextos educativos, la profesora del área de Teoría e Historia de la Educación ha aportado sus reflexiones sobre las experiencias docentes de sus compañeras, además de sus conocimientos en investigación cuantitativa al diseñar los análisis cuantitativos de los datos. De igual modo, las profesoras del área de Francés adscrito al departamento de Filología Anglogermánica y Francesa, responsables de la impartición de los contenidos socio-lingüísticos y pragmáticos de la materia asignada, y que también habían contribuido a la elaboración y supervisión de las tareas llevadas a cabo en clase durante estos cursos, han participado en el planteamiento y exposición de las ideas y conclusiones aquí presentadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea, "Teaching for Quality Learning at University". Buckingham: Open University Press. [1ª ed. 1999].
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. I. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cohen, E. (1994). *El diseño de trabajo en grupo: Estrategias para el aula heterogénea*. Nueva York: Teachers College Press.
- Crandall, J. (2000). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos págs. 243-262, en J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- González -Pienda, J. (2004). *Aprender significativamente: un reto para el profesor*. Oviedo: ICE, Universidad de Oviedo.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao (España): Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

- Inda, M., Álvarez, S. y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de investigación educativa, RIE*, 26 (2), 539-552.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique.
- Kagan, S. (1993). El enfoque estructural para el Aprendizaje Cooperativo, en *El aprendizaje cooperativo: una respuesta a la diversidad lingüística y cultural*. Editado por Daniel D. Holt. McHenry, Illinois y Washington, DC: Sistemas de Delta y el Centro de Lingüística Aplicada, pp. 9-19.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Panitz, T. (1998). Sí, hay una gran diferencia entre el Paradigma del aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Colaborativo. Traducido por E. Gajón con permiso del autor.: I.T.E.S.M. Campus Laguna (en línea) Disponible en: www.lag.itesm.mx/profesores/servicio/congreso/documentos/
- Parkes, D. (1994). *Competencia y contexto. Formación Profesional*, 1, pág. 25. Berlín: CEDEFOP.
- Rodríguez, R. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. En R. Rodríguez, J. Hernández y S. Fernández (Coords.): *Docencia universitaria para la formación del profesorado*. Oviedo: ICE, pp. 19-51.
- Tudela, P. (Coord.), Bajo, T., Maldonado, A, Moreno, S. y Moya, M. (2004). *Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Documento policopiado*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación, Universidad de Granada.
- Zabalza, M. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. (Colección universitaria). Madrid: Narcea.
- Wiersema, N. (2000). How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection. Disponible en: <http://www.city.londomet.ac.uk/deliberations/lab.learning/wiersema.html>

ARTÍCULO ORIGINAL

Reconocer el sexismo en espacios participativos

Bárbara Biglia

barbara.biglia@urv.cat
Universidad Rovira y Virgili*

Esther Luna González

eluna@ub.edu
Universidad de Barcelona*

RESUMEN: Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones educativas de Pedagogía de Género. En un primer momento se quiere evidenciar cómo, incluso en espacios participativos supuestamente igualitarios, se siguen produciendo dinámicas sexistas típicas de nuestra sociedad. Seguidamente, se identifican factores que permiten o dificultan el reconocimiento del sexismo en el propio grupo de referencia por parte de mujeres. Para hacerlo, se utilizan los resultados de un cuestionario auto-suministrado virtualmente a 84 activistas de movimientos sociales de diferentes naciones. Finalmente, se proponen reflexiones al respecto de cómo tener en cuenta los factores detectados para el diseño de propuestas educativas hacia la reducción de dinámicas sexistas.

PALABRAS CLAVE: Feminismos, Participación, Educación, Identidades de Género

Recognizing sexism in participative spaces

ABSTRACT: This article can be contextualized within the educational research in the area of Gender Pedagogy. Initially, we explore the extent to which sexist dynamics are reproduced even in the context of allegedly egalitarian participatory spaces. We also attempt to identify the factors that can facilitate or hinder the recognition of sexism within their own reference group, by women. This process is facilitated by a survey that was filled on-line by 84 activists of social movements from different national backgrounds. In conclusion, we propose reflections for the manner in which our findings should be taken into account in order to design educational initiatives towards the resolution of sexist dynamics in society.

KEY WORDS: Feminisms, Participation, Education, Gender Identities

* Ambas autoras pertenecen al Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. www.gredi.net

Fecha de recepción 13/10/2011 · Fecha de aceptación 27/02/2012

Dirección de contacto:

Bárbara Biglia

Universitat Rovira i Virgili

Departament de Pedagogia

Carretera de Valls s/n, 43007

Tarragona, Catalunya, Spain

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende aportar un granito de arena al contexto de la Pedagogía de Género siendo éste un campo en crecimiento cuyo desarrollo, de acuerdo con Colás-Bravo (2007: 165), “requiere [...] de una agenda de investigación educativa”. El

estudio realizado por el CIDE/Instituto de la mujer (2007) demuestra que, en las últimas dos décadas ha habido un considerable aumento de publicaciones, a nivel español, sobre las temáticas relacionadas con Mujeres en la Educación; sin embargo, resultan todavía escasas las investigaciones realizadas sobre los procesos de socialización de género. Haciendo un poco de historia podemos destacar que el reconocimiento de la diferenciación entre sexo y género introducido por los estudios feministas, abrió el debate sobre el papel de la educación en la prolongación y reproducción de las desigualdades entre mujeres y hombres hace más de tres décadas (Subirats, 1999). Se inician, así, investigaciones en torno al sexismo en las instituciones educativas a principios de los años ochenta (Bonafant-Urey, 1997) permitiéndonos avanzar hacia una educación paritaria, tal y como ponen de manifiesto diferentes investigaciones (Díaz-Aguado, 1996; Seminario de Alicante, 1987; Grañeras, Lamelas, Segalerva, Vázquez, Gordoy y Molinuevo, 1997).

Sin embargo, a pesar del desarrollo pedagógico y educativo hacia una educación paritaria (Araya, 2003 y 2004; Hernández y Martínez, 2006; Lomas, 2002), se siguen visibilizando conductas y actitudes sexistas en muchos sectores de la sociedad. En esta línea, tal y como indica Araya (2004: 5), “la educación puede ser el punto de partida en que se inicie un proyecto emancipatorio de transformación genérica, pues un cambio en algún punto del sistema social repercutirá en todo el sistema en general. Es urgente y en la actualidad se demanda una educación que haga un reconocimiento de la desigualdad procedente de la construcción cultural del género”.

En este sentido, hay que combatir los estereotipos de género que siguen siendo interiorizados en edad juvenil (Colás y Villaciervos, 2007; García-Pérez, Rebollo, Buzón, González-del-Piñal, Barragán y Ruiz-Pinto, 2010) y que son los causantes del sexismo entendido como práctica de desigualdad relacionada con los roles de género que limita la participación de la mujer en la sociedad. El reto es cómo combatir estos estereotipos en una sociedad como la nuestra en la que las y los jóvenes parecen tener siempre más dificultad para reconocer el sexismo en su cotidianidad. De hecho, según Riera y Valenciano (1991), ya a finales de los 80, las jóvenes tenían dificultades para reconocer las discriminaciones que sufrían por cuestiones de género.

Aunque hoy en día, según nos explica el informe de Alberdi, Escario y Matas (2000), las jóvenes entre los 25 y los 35 años que viven en España son conscientes de las discriminaciones laborales que sufren, mantienen hacia ellas una actitud no beligerante de “poca combatividad en sus posiciones y la moderación de sus ambiciones” (Alberdi, Escario y Mata, 2000: 264). Como apunta McRobbie (2009), nos encontramos en una situación donde muchos elementos de la cultura popular son extremadamente efectivos en deshacer los avances obtenidos a través del feminismo y, contemporáneamente, el ideal de la individualización femenina lleva, a muchas jóvenes, a buscar una realización personal como sujetos autónomos e independientes que les dificulta identificar aquellos elementos estructurales generizados que se interponen en la definición autónoma de sus deseos. Es por esta razón que creemos importante abordar, desde la Pedagogía de Género, estudios que nos permitan identificar elementos que faciliten el reconocimiento de las discriminaciones de género todavía existentes.

2. CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES (MS)

Siguiendo el análisis que propone Colás-Bravo (2007) a partir de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, el sexismo que se configura en diferentes niveles del sistema social –micro, meso y macro– y su desmantelamiento necesitan de un abordaje integral. No basta con que una persona trabaje en la erradicación del sexismo transformando sus conocimientos, sentimientos y actitudes; tampoco es suficiente que un movimiento social (MS), una ONG u organización popular se especialice en fomentar la eliminación del sexismo; ni tampoco que la institución educativa combata estos patrones socialmente y culturalmente aprendidos (Luna, 2010). Por esto, en nuestra opinión, es importante acompañar las investigaciones que se realizan en espacios de educación formal con investigaciones pedagógicas que se dirijan a analizar las dinámicas de género que se dan en espacios de socialización informales que tienen una gran influencia en la construcción de las subjetividades y un gran potencial educativo transformador (Ribeiro, 2002).

Como afirma León (1997), las subjetividades están vinculadas al plano de las identidades, de las relaciones sociales y de las acciones concretas y se configuran como procesos cambiantes que surgen

del encuentro entre múltiples factores. Por un lado, no podemos llegar a ser una persona sin referencia a las otras, porque no hay definición de una misma sin la existencia y el diálogo con otras voces; por otro lado, no podemos reconocernos a nosotras si no enfatizamos las particularidades de las construcciones identitarias de los grupos a los que pertenecemos. “La subjetividad se estructura a partir del lugar que ocupa el sujeto en la sociedad, y se organiza en formas específicas de percibir, de sentir, de racionalizar, de abstraer y de accionar sobre la realidad. La subjetividad se expresa en comportamientos, en actitudes y en acciones del sujeto, en cumplimiento de su ser social, en el marco histórico de la cultura” (Lagarde, 1993:203).

La participación de las sujetas¹ en diferentes grupos sociales influye, por lo tanto, de manera relevante en la construcción de su subjetividad. Pero ¿en cuántos grupos estamos o dejamos de estar cada una de nosotras? ¿En cuáles y cómo elegimos estar y en cuáles nos sitúan sin pedirnos opinión? El género en el que se nos sitúa, por ejemplo, es debido a supuestos criterios biológicos diferenciales que niegan las diversidades y obligan a situarse en uno de los polos de la dicotomía, con todas las implicaciones de cada cultura y entorno social (Biglia y Lloret, 2010). Pero hay grupos en los cuales decidimos, en un momento de nuestra vida, participar, así como puede ser, por ejemplo, el caso de los movimientos sociales. Tal y como afirman Hernández y Martínez (2006: 10), “la participación de las mujeres en movimientos sociales las enfrenta a socializaciones nuevas, aprendizajes que proporcionan cambios y, como señalan Del Valle et al. (2002), introducen fisuras en el peso normativo de las creencias y percepciones sobre el ‘deber ser’ de cada género. Sin embargo, las organizaciones mixtas de hombres y mujeres, presentan retos especiales para el empoderamiento de ellas, pues en éstas pueden reproducirse las estructuras de poder autoritario y asignarles labores y responsabilidades asociadas a las percepciones tradicionales de su ‘deber ser’, y no para participar en la toma de decisiones u ocupar puestos de representación, entre otros aspectos”.

De hecho, los MS son grupos minorizados, o como dirían Doms y Moscovici (1989) son una minoría nómica heterodoxa. Por ello, reciben una fuerte presión social que los lleva a enfatizar diversos factores de cohesión, entre ellos la identidad de grupo, para mantener un concepto positivo de sí mismos (Biglia, 2006a). El ideal del buen militante hace creer que uno sabe lo que

quiere, que actúa en consecuencia y que nunca cae en contradicción entre lo que se piensa teóricamente y lo que se practica diariamente, tanto en la esfera política-pública como en la privada. Los eslóganes parecen asumir frecuentemente el valor de profecías que se autodeterminan (Zamperini, 1993); así, el mero hecho de declararse antisexistas, antirracistas, no homófobos, etc. conllevaría, supuestamente, una completa asimilación de valores no discriminatorios. En este juego de fuerzas, el reconocimiento de nuestras tensiones o ‘debilidades’ podría excluirnos automáticamente del grupo. El resultado es, tal vez, la negación de los prejuicios y la constitución alrededor de identidades colectivas idealizadas muy poco probables y muy poco permeables a críticas o cuestionamientos (Biglia, 2003). En relación a las discriminaciones de género, interviene otro factor fundamental: ponerse en duda en primera persona, reconocer el poder que se tiene y estar dispuesta a relativizarlo, resultando ser un proceso realmente difícil y doloroso. Es bastante más sencillo encontrar los defectos en las demás que trabajar sobre nuestras propias contradicciones. Las activistas de grupos minorizados se sienten enfrentadas con un sistema poderoso (situación que no representa una vivencia paranoica) y por esta razón tienen dificultades en reconocerse como personas con poder en relación a grupos-subjetividades más minorizadas que ellas mismas. De la misma manera, los varones activistas que quieren cuestionar su construcción masculinizada tienen que renunciar a la pequeña cota de poder de la que disponen pero “a los hombres no les interesa el cambio porque supone una merma en su posición, lo que dicho de otra forma no es más que una clara resistencia a perder las cotas de poder que actualmente tienen en la mayoría de las facetas de la vida” (Baraia-Etxaburu, 2001: 1). Ante esta situación deviene, particularmente importante, plantearse de qué manera se puede facilitar el reconocimiento de las dinámicas sexistas sin que esto implique un ataque a la identidad de grupo o, aún peor, a la autopercepción de los sujetos que los componen.

3. LA INVESTIGACIÓN

El trabajo empírico que aquí se analiza es una parte del material recopilado en el marco de la tesis “Narrativas de mujeres sobre las relaciones de género en los movimientos sociales” (Biglia, 2006a). Este trabajo se realizó con mujeres activistas de diferentes naciones, dejando que ellas

mismas se identificaran como tales y ofreciéndoles una definición amplia de MS como *grupos de presión social, más o menos duraderos en el tiempo, que actúan para promocionar cambios culturales y/o políticos fuera del marco institucional-partidista*. La investigación realizada no tiene como objeto los Movimientos Sociales, más bien, pretende aprender desde los saberes que se producen en estos grupos (Biglia, 2007). La investigación tiene un carácter metodológico multimodélico incluyendo fases cuantitativas y cualitativas. El trabajo cualitativo se ha caracterizado por realizar 31 entrevistas en profundidad a mujeres activistas de diferentes edades que militaban en los estados español, italiano y chileno. Los movimientos sociales a los que pertenecían, compartían una visión política autónoma, libertaria y/o anti-capitalista. La heterogeneidad de “características” y experiencias previas de estas mujeres se escogió por no disolver/negar sus diferencias, y para evitar la representación de cualquier “clase o tipología” de las mujeres. El objetivo era facilitar el diálogo entre múltiples voces y hacer que la agenda de la investigación se fuera conformando de acuerdo con las propuestas de las activistas. Por esta razón, entre otros elementos, se decidió profundizar sobre las resistencias y las (im)posibilidades de cambio de las relaciones de género en los movimientos sociales (Biglia, 2003), sobre la necesidad de redefinir el concepto de política (Biglia, 2006b).

Sin embargo, en este artículo nos centramos únicamente en los datos recopilados con las técnicas cuantitativas.

En el marco de esta investigación, el objetivo específico de este trabajo es *identificar los factores que facilitan el reconocimiento del sexismo en espacios participativos desde la perspectiva de las mujeres*. Específicamente, analizamos el caso de los Movimientos Sociales de izquierda en cuanto se configuran como grupos sociales elegidos en los que, por lo general, hay un declarado interés hacia la superación de las discriminaciones de género. La detección de los factores que facilitan o dificultan la presencia de dinámicas sexistas puede, en nuestra opinión, ser particularmente útil para plantear retos pedagógicos y diseñar proyectos educativos con el fin de reducir el sexismo en espacios mixtos.

Para conocer esta realidad realizamos un cuestionario² dirigido a mujeres activistas de diferentes contextos geográficos, en el que se incluyen preguntas centradas en sus vivencias

personales y participación en los movimientos sociales que incluye preguntas sobre las siguientes dimensiones:

- a. Características personales
- b. Características generales del MS en el que se milita
- c. Compromiso/participación en el movimiento social
- d. Identificación de formas y patrones organizativos del movimiento social (especialmente liderazgo y su carácter generizado o de edad)
- e. Identificación de posibles discriminaciones estructurales o puntuales dentro del MS (incluyendo personales, de funcionamiento y hacia otras personas)
- f. Reconocimiento y trabajo colectivo de dinámicas sexistas.

La cumplimentación del cuestionario, que adoptó un formato de encuesta *on-line* (disponible en Castellano, Inglés, Catalán e Italiano), era anónima y su difusión se realizó a través de diferentes listas de distribución de correo electrónico de activistas. Como afirman King y Hyman (1999: 99), “uno de los aspectos más excitantes de Internet es su potencialidad para la creación de comunidades más allá de fronteras y distancias”. De esta manera, la elección de trabajar *on-line* respondía a dos tensiones principales: abrir una pequeña brecha entre las barreras nacionales y poder confrontar experiencias de mujeres supuestamente diferentes y físicamente lejanas y apoyar el trabajo de las *cyberfeministas* que insisten en la necesidad de que las mujeres y las demás excluidas se reapropien de Internet (Luxan y Biglia, 2011).

Se realizó un análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) y correlacional de los datos (tablas de contingencia y chi cuadrado). Los datos recogidos en algunas preguntas han requerido agrupar categorías debido a la alta dispersión de los datos. Esto ha facilitado la obtención de correlaciones con un mayor sentido conceptual y significación estadística.

La presentación de los resultados la hemos organizado en tres apartados. En el primero, “*quienes son las sujetas que aquí hablan*”, presentamos a las protagonistas de la investigación. En el segundo, “*sobre feminismo, discriminación y*

militancia”, evidenciamos las contradicciones entre la visión feminista de las participantes en un MS antisexista y la presencia de discriminaciones de género dentro de la organización. Y, en el último, “*factores desenmascarantes*”, mostramos las características, tanto personales como del MS, que parecen facilitar el reconocimiento de actitudes o comportamientos sexistas en el MS.

4. ¿QUIÉNES SON LAS SUJETAS QUE AQUÍ HABLAN?

Participan en el estudio 84 mujeres de diferentes naciones activistas de movimientos sociales. Se utiliza un muestreo teórico (personas que, independientemente de su sexo biológico, participaban en movimientos sociales), incidental (las que reciben la convocatoria enviada en varias listas de correos), voluntario (no hay compensación para participar, ni podemos saber si alguien lo ha hecho o no), con ayuda de la técnica de bola de nieve (a las que contestan se les invita a que hagan difusión entre sus conocidas y amigas). La muestra no tiene pretensión de representatividad, aunque creemos que los resultados pueden ser extremadamente ilustrativos para identificar tendencias dentro de las dinámicas de los movimientos sociales.

Las participantes tienen en su mayoría entre 20 y 34 años (67,8%). Creemos que esto puede ser debido a dos circunstancias. Por un lado, que sean mujeres jóvenes quienes más participan en los MS y/o, por otro, que las mujeres de esta franja de edad tengan un mayor acceso y dominio de la red, ya que los datos se obtienen por esta vía. Nos inclinamos más por esta última interpretación, ya que a esta edad es cuando muchas chicas van a la Universidad o acceden a lugares de trabajos donde suele ser indispensable el uso del ordenador y, contrariamente, las mayores pertenecen al colectivo de mujeres que ha vivido en propia piel el *boom* informático.

En cuanto a la procedencia geográfica de las mujeres de la muestra, la gran mayoría proceden de Italia (34,5%) y España (32,9%), seguida de las mujeres latinoamericanas (14,6%). Esto se debe a que los contactos y difusiones en el mundo alternativo han sido más fáciles en estas naciones. Sin embargo, nos sorprende el bajo número de respuestas de activistas inglesas a pesar de que muchas estaban informadas y, en este país, por lo general, el acceso a la red está muy difundido.

En cuanto al nivel de estudios, la mayoría de estas mujeres (73,8%) presentan un nivel de estudios alto (universitario o postgrado); algunas (20,2%) tienen los estudios de educación secundaria, y ninguna tiene únicamente estudios básicos o es autodidacta. Probablemente, el propio medio de difusión del cuestionario ha influenciado en estos datos haciéndonos reflexionar sobre la posibilidad real del uso de la red que, de una manera u otra, sigue siendo elitista. Esto no sólo influye de una manera significativa el resultado de cualquier investigación realizada a través de Internet sino que, además, abre un campo de estudios interesantes.

En cuanto a sus opciones sexuales, la mayoría de las chicas (78,6%) dirigen su interés, principalmente, a personas del otro sexo, mientras que un 11,9% muestran interés por personas de ambos sexos y sólo un 8,3% se muestran más interesadas en las mujeres.

En cuanto a la situación laboral, el 52,4% de las mujeres tiene un trabajo estable, ya sea como profesional o autónoma. El 17,9% son mujeres cuya principal y única actividad es estudiar, mientras que otras compatibilizan estudios y trabajo (16,7%). Por último, algunas mujeres realizan trabajos temporales, están desempleadas o tienen contratos precarios o de bajo perfil (12,2%). Estos datos no son sorprendentes considerando el elevado nivel de estudios de las mujeres que han contestado la encuesta.

En cuanto a su actividad y participación como activista en un MS, la mayoría de las mujeres del estudio son activistas desde más de tres años (60,7%), mientras que sólo un 21,4% lleva militando pocos meses. En su mayoría declaran que su participación es activa o muy activa (86,9%), frente a una minoría (4,85%) que afirma mantener una participación tangencial. Por otra parte, la gran mayoría de la muestra participa en MS de extrema izquierda (69%), seguida de aquellas que participan en grupos progresistas (20,2%) y muy pocas en grupos moderados o sin una visión política marcada.

5. SOBRE FEMINISMO, DISCRIMINACIÓN Y MILITANCIA: CÓMO NOS CUIDAMOS EN LA LUCHA EN LOS COLECTIVOS MIXTOS

Las mujeres del estudio se declaran, en su mayoría, feministas o antisexistas, sólo una no se

siente ni una cosa ni la otra (ver Gráfico 1). Esto vendría a significar que apuestan por unas relaciones de género no discriminatorias y crean sus

identidades a partir de modelos de mujeres no sumisas.

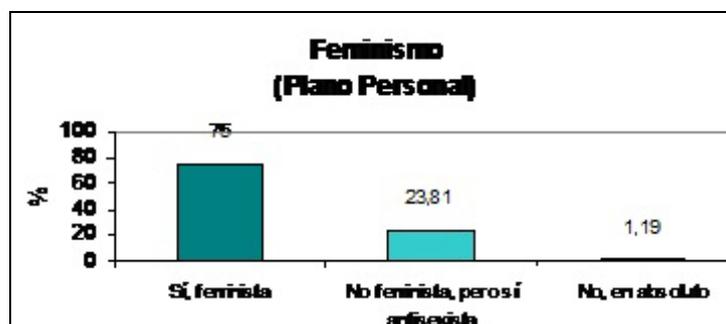


Gráfico 1

Asimismo, podemos apreciar cómo los MS en los que militan se definen en casi su totalidad como antisexistas, aunque una

minoría no considere el antisexismo como una de sus consignas (ver Gráfico 2).

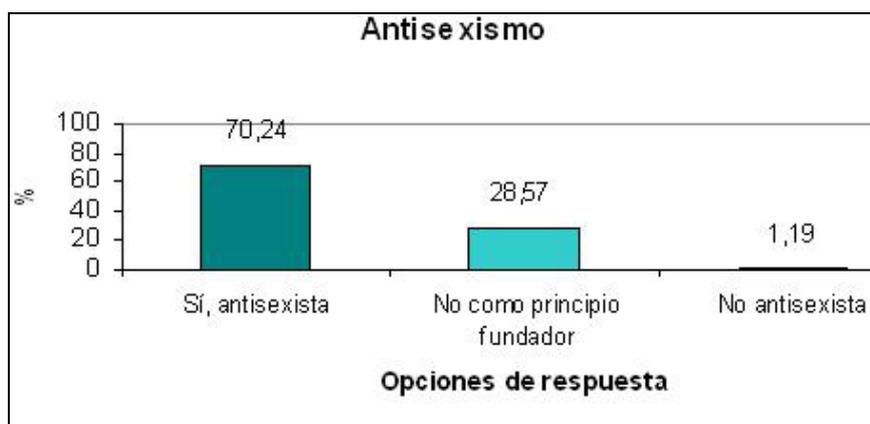


Gráfico 2

Si entre las teorías y las prácticas no hubiese ningún tipo de diferencia tras analizar estos datos tendríamos que suponer que nos encontramos ante grupos que han superado la influencia heteropatriarcal de la sociedad y donde las relaciones de género están libres de estereotipos y

prejuicios. Desafortunadamente, la situación no es ésta, muy al contrario, la mayoría de las mujeres creen que, de una u otra manera, se siguen reproduciendo discriminaciones de género entre compañeras como bien muestra el Gráfico 3.

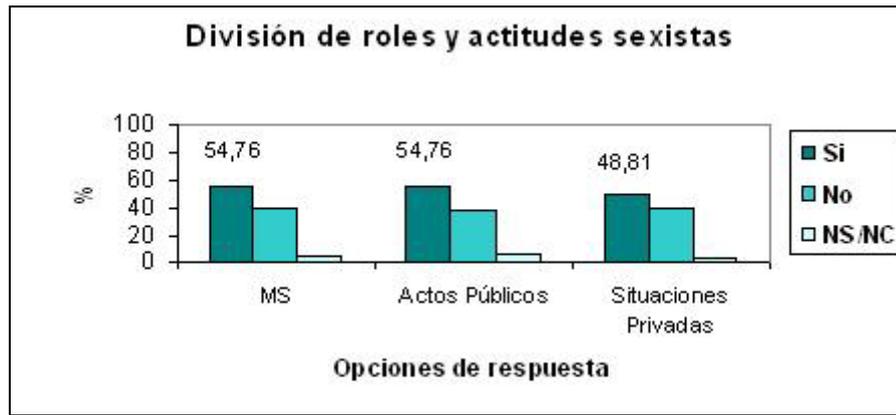


Gráfico 3

Los datos muestran que un importante porcentaje de mujeres observan que se reproducen divisiones de roles debidas al sexo tanto en la organización de acciones y/o actos públicos (54,76%) como en situaciones más privadas como cenas o salidas de relax (48,81%). La situación expuesta en los datos también es frecuentemente evidenciada tanto por activistas como por investigadoras de los movimientos sociales. Por ejemplo, una joven activista inglesa (Anónima, 1998) denuncia en un documento autoproducido cómo la división del trabajo resulta particularmente evidente en los “campos de protesta” donde las chicas trabajan mucho más aunque de manera menos exhibicionista y, por ello, sus esfuerzos son menos valorados frente a las pocas pero escandalosas acciones realizadas por los varones.

Volviendo a los resultados de nuestra investigación, constatamos que los datos sobre la presencia de sexismo están también apoyados por las respuestas dadas a otras preguntas. Concretamente, en torno a tres cuestiones principales: la valoración de las intervenciones de las mujeres en asambleas, el liderazgo y la presencia de acosos sexuales.

En primer lugar, es interesante evidenciar los contrastes que surgen analizando las respuestas dadas a preguntas relacionadas con el habla y la escucha de las intervenciones de las mujeres durante las asambleas mixtas. Para casi la totalidad de las participantes (95,7%), el interés de las intervenciones no tiene nada que ver con el sexo de quien las realiza; sin embargo, a juicio de poco menos de la mitad de las participantes (41%), las aportaciones de las mujeres resultan ser menos valoradas, y *dulcis in fundus*, las aportaciones de las

mujeres en más de la mitad de los casos (60,3%), son menos frecuentes que las de los varones.

Esto significa que las militantes no hablan tanto como sus compañeros y cuando consiguen hacerlo, tampoco están valoradas como ellos; surge, espontáneamente, la pregunta de si no será el poco interés hacia las palabras femeninas el que inhiba a muchas a hablar en las reuniones. Estos resultados concuerdan con los patrones generalizados de comunicación detectados por estudios clásicos como los de Lakoff (1975) en ámbitos no políticos.

En las respuestas al cuestionario también encontramos una correlación directa entre el grado de intervención en las reuniones, la valoración de las intervenciones de las mujeres y el reconocimiento del sexismo: cuanto menos hablan y son escuchadas las mujeres en las reuniones, más señalan las participantes la presencia de sexismo en el MS. Es decir, parece que la poca posibilidad de hablar que tienen las mujeres y la aparente menor valoración de sus palabras muestra *de facto* una discriminación existente y, a su vez, las mujeres que se dan cuenta de esto son aquellas con menos dificultades para reconocer la presencia de sexismo.

En segundo lugar, otra cuestión que refuerza los resultados mostrados anteriormente sobre la presencia del sexismo, es que en la gran mayoría de los MS (82,1%) hay liderazgo y éste es en más de la mitad de los casos (56,5%) principalmente masculino; en muy pocos, femenino (13%); y en un bajo porcentaje de ambos sexos (30,4%). Por lo tanto, la poca presencia de líderes mujeres es claramente un epifenómeno de la organización heteropatriarcal que parece seguirse manteniendo en los grupos de las encuestadas. En cambio, no disponemos de elementos para afirmar que, si hubiese un liderazgo más compartido, se

solucionaría o reduciría notablemente el problema del sexismo, tal y como defiende Shantz (2002). También cabe cuestionar, en sí misma, la existencia de líderes (Raven, 1995) o considerar que la existencia de una estructuración jerárquica responde a una manera de ver y hacer la política construida según valores masculinizados.

El último dato que hay que destacar está relacionado con los acosos sexuales, que están presentes en toda la sociedad de una manera extremadamente fuerte (Marugán y Vega, 2002). No cabe, por tanto, esperar que este problema sea totalmente ajeno a los MS y, de hecho, desafortunadamente, no lo es; si bien poco más de la mitad de las militantes (54,8%) afirman que no se dan nunca casos de acoso en los MS, también encontramos que una cuarta parte (26,4%), piensan que se dan como casos aislados o por parte de gente de un entorno más amplio y, poco más de una sexta parte (17,9%), sostiene que se dan casos de acoso no aislados o cuando menos que éstos ocurren en situaciones de borrachera o desfase (este fenómeno se analiza en Biglia y San Martín, 2007). Detectamos que el reconocimiento del sexismo aumenta en aquellas mujeres que evidencian casos de acoso más amplios y donde están más directamente implicados miembros del MS. De esta manera, todas las que señalan casos de acoso por parte de miembros del MS, por lo menos en situaciones de desfase o borrachera, reconocen la presencia de sexismo y también lo hacen una amplia mayoría (87%) de las que evidencian sólo casos aislados o por personas cercanas al MS, mientras que esta conciencia está sólo en pocas (26,2%) de las que afirman no haber sufrido nunca acoso en su MS.

6. FACTORES DESENMASCARANTES

Analizamos a continuación qué factores son compartidos por aquellas participantes capaces de reconocer el sexismo, entendiendo que estos aspectos compartidos pueden funcionar como desenmascarantes de las dinámicas sexistas. Realizamos este análisis considerando tanto los factores personales compartidos como los factores de los MS.

6.1. Personales

Parece ser que, tanto el tener una visión clara de la problemática de género, como una elección sexual no estrictamente heterosexual, ayudan a percibir la presencia de sexismo en los MS.

Respecto al primer punto, la mayoría (66%) de las que se definen feministas o cercanas al feminismo reconocen la presencia de sexismo en su MS, mientras que, casi el mismo porcentaje (65%) de las que se declaran antisexistas, sostienen que no hay sexismo en su MS. Respecto al segundo aspecto, muchísimas chicas, cuya opción sexual es no heterosexual, denuncian la presencia de sexismo en su MS (76,5%), mientras que las que prefieren a los chicos declaran más o menos, algo menos de la mitad de los casos (47,6%), que su MS no es sexista. Estos resultados pueden leerse entendiendo, por un lado, cómo una mayor conciencia feminista nos puede ofrecer la fuerza necesaria para mantener alta nuestra autoestima aunque se nos desvalore en el grupo en el que militamos; y, por otro, cómo la heterosexualidad, frente a otras opciones sexuales, nos lleva a atribuir mayor poder a los compañeros.

Otro factor que parece ayudar a las participantes a percibir el machismo en el seno de su MS es el hecho de haber tenido formación académica o superior (de hecho el 63,3% de las que han tenido formación académica reconocen la presencia de sexismo contra un 40% de las que poseen menos formación). Sin embargo, no creemos que la academia en sí nos haga más sensibles a detectar las relaciones sexistas; pero sí creemos que, en nuestra sociedad, tener un elevado nivel de estudios facilita la adquisición de poder y, por tanto, ofrece un apoyo válido para enfrentarnos a otros poderes adquiridos por nacimiento, como sucede en el caso de los varones.

La fuerte relación entre el patrón heterosexual, el alto nivel de estudio y la posibilidad de reconocer el sexismo nos viene del análisis de las características de las “pocas” chicas que no son ni italianas, ni españolas, ni latinoamericanas; todas ellas han cursado estudios superiores, reconocen con muchísima frecuencia (85,7%) el sexismo en su MS, y en su mayoría (57,1%) tienen preferencias sexuales no heterosexuales.

Otro factor destacable, en el mayor o menor grado de reconocimiento de las discriminaciones en el propio grupo, se relaciona con la condición profesional de las chicas: los datos nos muestran cómo estudiantes y chicas con trabajos temporales (en paro o con trabajos de muy bajo perfil) tienen un patrón de reconocimiento del sexismo idéntico (66,7%); quienes más reconocen el sexismo son las que se declaran estudiantes/trabajadoras (84,6%) y, las que menos, quienes mantienen un trabajo fijo o

de alto nivel profesional (43,9%). Esto podría ser debido a que la estabilidad personal y profesional hace que se detecten, en menor medida, las discriminaciones. Pero también podrían formularse otras hipótesis acerca de esto. Por un lado, podría ser que las mujeres con un trabajo fijo o de alto nivel profesional, al conseguir una alta autoestima en un espacio externo a los MS, no estarían tan afectadas por las discriminaciones que se dan en el seno del grupo. Por otra parte, siendo presumiblemente mujeres exteriormente “más fuertes”, recibirían un trato menos discriminatorio que el resto dentro del propio MS; esto podría ir acompañado por un desinterés por parte de estas mujeres hacia las otras (aunque no creemos que sea el caso más frecuente) o por una especie de efecto *boomerang* donde la sola presencia-participación de estas mujeres inhibiera los casos de discriminación.

Para confirmar o refutar esta interpretación, hemos analizado si se observan relaciones entre las profesiones y otras características de las participantes relacionadas con la capacidad de reconocer el sexismo (estado, feminismo, opción sexual, nivel de estudios, jerarquía, liderazgo y visión política del MS). Sin embargo, ninguna de éstas ha dado significatividad estadística; sólo hay una correlación (no estadísticamente significativa) entre el tener un trabajo fijo y participar en MS progresistas.

Por otra parte, es interesante notar cómo, contrariamente a lo que podríamos esperar, no aparece una correlación significativa entre reconocimiento del sexismo y la edad de las militantes, incluso separándolas en sólo dos franjas de edad.

En cambio, y sorprendentemente (para nosotras), sí se pueden encontrar diferencias significativas entre los dos estados en los que militan la mayoría de las chicas. El reconocimiento del sexismo se da de manera casi especular en las que se mueven en Italia (42,9%) y las que lo hacen en el Estado Español (57,7%).

Probablemente, este resultado inesperado se debe a las diferencias en la historia de los movimientos sociales de estos dos países y sus relaciones con las olas del feminismo. Se puede suponer que el menor reconocimiento por parte de las italianas sea debido al temor de que plantear la cuestión del sexismo vuelva a debilitar y romper el movimiento, tal y como ya ocurrió en el pasado

(Sardella, 2001) y como muestran documentos más actuales (CSOA Askatasuna, 2000).

6.2. Del MS

Podría ser que la visión política del grupo donde las chicas militan y por extensión, probablemente, la visión propia influyera en la manera de reconocer el sexismo. Efectivamente, sólo un tercio (33%) de las progresistas reconocen el sexismo, mientras que más de dos tercios (69%) de las de extrema izquierda lo hacen.

Este dato nos parece particularmente significativo dado que indicaría que en los MS más radicales es donde se da más la posibilidad de reconocer las contradicciones que siguen existiendo en los otros grupos. Se podría opinar que estos datos podrían significar también que, en los movimientos más radicales, es donde se dan más actitudes machistas. Sin embargo, las cosas no parecen ir en ese sentido; por ejemplo, no hay correlación significativa entre el sexo de los líderes y la visión política del MS. Volviendo a la primera lectura interpretativa, resultan particularmente significativas las palabras de la asamblea del CSOA de Roma (2000, 2001), grupo que podríamos inscribir seguramente entre los de extrema izquierda. Ellas, hablando del sexismo, se han abierto colectivamente a la autocrítica poniendo las discriminaciones de género como punto importante para el debate y apuntando hacia un cambio personal como cambio político.

Profundizando en la cuestión del liderazgo, también encontramos que, en los pocos casos en que hay un liderazgo predominantemente femenino, la detección de las discriminaciones parece no estar (11,1%), quedando difuminada cuando hay líderes de ambos sexos (47,6%) y disparándose cuando este papel lo asumen principalmente los hombres (81,6%). Estos datos no son absolutamente sorprendentes, dado que la presencia de líderes mujeres implica al menos una superación parcial de las discriminaciones de género. Podrían seguir existiendo actitudes sexistas, pero no serían tan visibles a los ojos de todas. La presencia de líderes mujeres puede reflejar diferentes realidades: que el liderazgo está definido según otros valores (aunque los datos no permiten apoyar esta interpretación, puesto que no se cotejan diferencias significativas en relación a las características de género de las/os líderes), que la composición del colectivo es principalmente femenina (véase, por ejemplo, los grupos que se dedican especialmente a tareas de

soporte o solidaridad) o, finalmente, a que haya bastantes mujeres que adoptan el patrón masculino para ser líderes (Colom, 1994).

Respecto al factor de jerarquía, quienes reconocen trabajar en grupos implícitamente más jerárquicos son quienes notan más las discriminaciones debidas al género (en un 68,6% de los casos contra un 33,3% de quienes declaran estar sin líderes y un 41,2% de MS con liderazgo explícito). Podría ser que, quienes prefieren trabajar en grupos con liderazgo explícito, también acepten con más facilidad los roles tradicionales de género sin que ello suponga mucha contradicción y, las que están convencidas de haber conseguido trabajar en un MS totalmente horizontal –MS horizontal sin liderazgo–, o tienen mucha suerte o tienden a no buscar demasiado las contradicciones.

7. LA ERRADICACIÓN DEL SEXISMO: UN RETO EDUCATIVO

En primer lugar, hemos podido observar con este trabajo cómo, incluso las mujeres que se mueven en espacios progresistas y, teóricamente, dados al cambio, deben conciliar experiencias contradictorias en relación a su visión feminista-antisexista, su visión política (Biglia, 2006b) y la experiencia de las discriminaciones. De acuerdo con Colás-Bravo (2007:10), “a nivel pedagógico resulta de gran interés considerar el concepto de desarrollo humano fundamentado en la *percepción* y en la *acción*” para la superación de los estereotipos de género. Por esto, en procesos de educación formal, la metodología del *aprendizaje-servicio* (APS) –que pone en relación el aprendizaje académico con algún proyecto de colaboración con la comunidad como espacios que se enriquecen mutuamente (Luna, 2010)– puede ser particularmente útil. De hecho el APS implica una serie de beneficios educativos (Cabrera y Luna, 2008), entre los cuales encontramos el desarrollo de las potencialidades de la persona. Este aspecto conlleva el empoderamiento que permite el reconocimiento de las y los demás (Hernández y Martínez, 2006 y Luna, 2010) favoreciendo, en nuestra opinión, la erradicación del sexismo.

Por otra parte, el estudio realizado pone de manifiesto una serie de factores desenmascarantes que permiten el reconocimiento del sexismo en los MS que creemos que deberían considerarse para repensar las políticas educativas y la Pedagogía de Género, tanto en espacios formales como no formales. Así, para educar a las chicas en el

reconocimiento de las dinámicas sexistas, hemos de: potenciar su familiarización con la historia de la discriminación de las mujeres y con la historia del movimiento feminista; ayudarlas a romper con las dinámicas de dependencia simbólica y real de los varones que derivan de la cultura heteronormativa en la que estamos involucradas y, como ya declarado desde hace años por el movimiento feminista, fomentar su autoestima y reconocer el propio poder.

Por otra parte, a nivel de grupos sociales, es necesario favorecer que: haya una apertura a reconocer las contradicciones y permitirse la autocrítica; se abran nuevas dinámicas para redefinir el papel de las y los líderes; se reconozcan las estructuras de liderazgo informal existentes y se pueda trabajar sobre ellas si reproducen jerarquías discriminatorias (Subirats, 1998).

Creemos que estos elementos han de ser tenidos en cuenta en la definición de procesos formativos formales e informales si realmente queremos que el primer paso para la desarticulación del sexismo, es decir, reconocer sus expresiones, nos abra las puertas hacia una sociedad menos discriminatoria en lugar de quedarnos en una situación en la que las discriminaciones se esconden debajo del velo de lo políticamente correcto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberdi, Inés; Escario, Pilar y Matas, Natalia (2000). Las mujeres jóvenes en España. *Colección de Estudios Sociales, 4*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Araya, Sandra (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista de Educación, 27*.
- Araya, Sandra (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación, 4 (2)*. Disponible en:
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/hacia-una-educacion-no-sexista.html>
- Baraia-Etxaburu, Jon Gotson (2001). Convivencia y reestructuración de los roles. Comunicación presentada en el Congreso *Los hombres frente al nuevo orden social*. Donostia, Euskadi.
- Biglia, Bárbara (2003). Transformando dinámicas generizadas: Propuestas de activistas de Movimientos Sociales mixtos. *Athenea Digital, 4*, 1-25.

- Biglia, Bárbara (2006a). *Narrativas de mujeres sobre las relaciones de género en los Movimientos Sociales*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Biglia, Bárbara (2006b). 'Latin activist women' accounts: Reflection on political research. *Feminism & Psychology*, 16 (1), 18-25.
- Biglia, Bárbara (2007). Teorías ¿sobre/para/desde/en/por? los MS. *Àgora Revista de Ciències Socials*, 17, 83-102.
- Biglia, Bárbara y Lloret, Imma (2010). Generando géneros y patologizando sujetos. En Miquel Missé y Gerard Coll-Planas (Eds.): *El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*, (pp. 211-227). Barcelona: Egales.
- Biglia, Bárbara y San Martín, Conchi (Eds.). (2007). *Estado de Wonderbra. Entretrejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. Barcelona: Virus.
- Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*. Barcelona: Graó.
- Cabrera, Flor y Luna, Esther (2008). Diálogo escuela-comunidad: el aprendizaje-servicio. En Encarnación Soriano (Coord.): *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*, (pp.191-226). Madrid: La Muralla.
- CIDE/Instituto de la Mujer (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. *Mujeres en educación 10*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Colás-Bravo, Pilar (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 151-166.
- Colás-Bravo, Pilar y Villaciervos, Patricia (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Colom, Joana Maria (1994). *Evolución de los estereotipos de género en función de las representaciones sociales*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- CSOA Askatasuna (2000). *Liberiamoci*. [En línea]. Disponible en: <http://www.tmcrow.org/sessismo/soaaskatasuna.html> [Consulta: 5 de mayo de 2011].
- CSOA Macchia Rossa di Roma (2000). *Sulla violenza sessuale*. [En línea]. Disponible en: www.tmcrow.org/sessismo [Consulta: 18 de julio de 2011].
- CSOA Macchia Rossa di Roma (2001). *Sulla violenza sessuale*. [En línea]. Disponible en: www.tmcrow.org/sessismo [Consulta: 26 de agosto de 2011].
- Díaz-Aguado, María José (1996). *Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Sevilla: Injuve.
- Doms, Machteld y Moscovici, Serge (1989). Innovazione e influenza delle minoranze. En S. Moscovici (Ed.): *Psicologia Sociale*, (pp. 50-86). Roma: Borla.
- Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no-sexista: guía didáctica de la coeducación*. Alicante: Víctor Orenge.
- García-Pérez, Rafael; Rebollo, María Angeles; Buzón, Olga; González del Piñal, Ramón; Barragán, Raquel y Ruiz-Pinto, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.
- Grañeras, Monserrat; Lamelas, Ricardo; Segalerva, Amalia; Vázquez, Elena; Gordo, José Luis y Molinuevo, Julia (1997). Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. *Catálogo de investigaciones educativas*. CIDE.
- Hernández, José y Martínez, Beatriz (2006). Género, empoderamiento y movimientos sociales: la unión campesina Emiliano Zapata Vive, en la región Tepeaca-Tecamachalco, Puebla. *Región y Sociedad*, XVIII (36), 197-146, México.
- King, Alison y Hyman, Avi (1999). Women's Studies and the internet: a future with a history. *Resources for feminist research*, 27 (1/2), 13-23.
- Lagarde, Marcela (1993). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lakoff, Robin (1975). *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: HacerEd.
- León, Emma (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En Emma León y Hugo Zemelman (Coord.): *Subjetividad del pensamiento social*, (pp. 36-72). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lomas, Carlos (2002). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. En Anna González y Carlos Lomas (Coord.): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, (pp. 95-112) Barcelona: Gral.
- Luna, Esther (2010). *Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Luxán, Marta y Biglia, Barbara (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (2), 149-183.

- Marugán Begoña y Vega Cristina (2002). Gobernar la violencia: apuntes para un análisis de la rearticulación del patriarcado. *Política y Sociedad*, 39 (9), 415-435.
- McRobbie, Angela (2009). *The aftermath of feminism. Gender, culture and social change*. London: SAGE.
- Raven (1995). Internal Dynamics. *Allarm Womyn's editions*, 12, 18-19.
- Ribeiro, Marlene (2002). Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, 113-128. [En línea]. Disponible en:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200009&lng=pt&nrm=iso [Consulta: 5 de abril de 2011].
- Riera, Josep Maria y Valenciano, Elena (1991). *Las mujeres de los 90: el largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*. Madrid: Morata.
- Sardella, Pina (2001). Donna é bello. En Fabrizio Brilli (Eds.): *Gli anni della rivolta. 1960-1980: prima, durante e dopo il '68*, (pp. 145-154). Milano: Punto Rosso.
- Shantz, Jeffrey (2002). Judi Bari and the feminization of Earth First! *Feminist review*, 70, 105-122.
- Subirats, Marina (1998). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Subirats, Marina (1999). Género y escuela. En Carlos Lomas (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, (pp. 9-16). Barcelona: Paidós.
- Zamperini, Adriano (1993). *Modelli di casualità*. Milano: Giuffré.

NOTAS

1. Sujeta como plural neutro que indica también la sujeción que implica el ser una individualidad.
2. Se pueden consultar los cuestionarios que constan de 33 preguntas con opciones de respuesta múltiple, en la página web www.ub.es/donesMS

ARTÍCULO ORIGINAL

Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo

Alfonso Cid Sabucedo

acid@uvigo.es

Universidad de Vigo

José A. Sarmiento Campos

sarmiento@uvigo.es

Universidad de Vigo

Adolfo Pérez Abellás

apabellas@uvigo.es

Universidad de Vigo

RESUMEN: En este estudio presentamos los resultados preliminares de una investigación, siguiendo la metodología comparativa, realizada a través de la técnica de grupos similares e independientes, referida a las concepciones que sobre la enseñanza ponen de manifiesto, por una parte, un grupo de alumnos que realizaron el “Curso de Aptitud Pedagógica” (CAP) en el año 2009 y, por otra, otro grupo que ha realizado el “Máster de Educación Secundaria” en el año 2010 en la Universidad de Vigo. En ambos cursos, el “practicum” es un componente relevante. El objetivo del estudio consiste en averiguar si existe variación en las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen los estudiantes en función del curso seguido. Para ello utilizamos el *Approaching to Teaching Inventory* (ATI) desarrollado por Prosser y Tringwell (1999). Los resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas. Estos resultados no resultan sorprendentes si tenemos en cuenta que lo único que ha cambiado es el nombre (CAP por Máster) manteniéndose inalteradas las demás variables. Esto vendría a confirmar, una vez más, la paradoja puesta de manifiesto por Giuseppe Tomasil, príncipe de Lampedusa, en la obra *Il Gatopardo* que hace referencia al hecho de “cambiar todo para que nada cambie”.

PALABRAS CLAVE: Profesorado de Secundaria, CAP, Máster de Educación Secundaria, Concepciones sobre la Enseñanza, Metodología Comparativa, *Approaching to Teaching Inventory*

CAP and Master of Secondary Education students' conceptions of teaching within the University of Vigo

ABSTRACT: In this study we present the preliminary results of an investigation, following the comparative methodology, carried out through the technique of similar independent groups, referred to the conceptions that are highlighted about teaching by, on the one hand, a group of pupils that took the “Course on Pedagogic Aptitude” (CAP) in 2009 and, on the other hand, another group that took the “Master on Secondary Teaching” in 2010 at the University of Vigo. In both courses, the “practicum” is a relevant component. The aim of the study consists of guessing if there is any variation in the conceptions the students have depending on the course they took. For this objective we use the *Approaching to Teaching Inventory* (ATI) developed by Prosser and Tringwell (1999). The results highlight that there is no meaningful difference. These results are not surprising if we take into consideration that the only change that took place, is the change of name (CAP by Master), keeping the variables the same. This

would be to confirm, once and again, the paradox shown by Giuseppe Tomasil, prince of Lampedusa, in his work *Il Gattopardo* that makes reference to the fact of “changing everything so that nothing changes”

KEY WORDS: Secondary Education Teachers, CPA, “Master on Secondary Teaching”, Teaching Based Conceptions, Comparative Methodology, Approaching to Teaching Inventory

Fecha de recepción 16/06/2011 · Fecha de aceptación 21/03/2012

Dirección de contacto:

Alfonso Cid Sabucedo

Facultade de Ciencias da Educación. Campus Universitario As

Lagoas, s/n

Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Desde la década de los noventa (OCDE, 1991) la preocupación por la calidad de la educación figura entre las prioridades supremas de todos los países pertenecientes a esta organización. Esta preocupación por la calidad de la enseñanza concierne tanto a los gobiernos como a los profesionales y a los beneficiarios de la educación. Todo indica que esta tensión se mantendrá en los próximos años.

La mejora de la calidad de la docencia es, sin duda, un proceso complejo y en el que intervienen muchos factores: desde las políticas educativas hasta los recursos disponibles; desde las particulares tradiciones y culturas de cada país hasta la particular organización de los estudios en cada momento e institución; desde la formación y experiencia del profesorado hasta la capacitación y motivación del alumnado. Pero de todos ellos, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la docencia es, sin duda, el profesorado. Es decir, la calidad estará directamente relacionada con la competencia y dedicación de los profesores. Así, se pone de manifiesto en el Informe PISA (2006), principal obra de referencia sobre calidad de la enseñanza en el mundo. Por su parte el Informe McKinsey (2007), al comentar los resultados del Informe PISA de 2006, concluye que uno de los rasgos comunes a los países que encabezan la tabla PISA es la “calidad” de su profesorado. Afirmación compartida a nivel mundial y que recoge *The Economist* (2007) al indicar que “la calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores”.

Por otra parte, como nos indica Pérez Gómez (2010:19), “existe una gran insatisfacción con los modelos convencionales, institucionales y

curriculares de formación de docentes que ha provocado una extensa e intensa producción teórica y práctica de modelos y reformas en el panorama internacional”.

Por lo que respecta a nuestro país, la formación del profesorado de Educación Secundaria viene arrastrando deficiencias estructurales y organizativas desde los primeros pasos dados, a principios de la década de 1970, con la implantación del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), estructurado al margen de las enseñanzas universitarias regladas.

Esta situación se está modificando como consecuencia del denominado proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (más conocido como proceso de Bolonia). En su aplicación, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, estableció una formación inicial del profesorado más alineada con las prácticas y tendencias de los países de la Unión Europea. Esta Ley configura la profesión de Profesor de Secundaria como profesión regulada para cuyo ejercicio se requiere estar en posesión, además del título de Grado, del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En desarrollo de estos aspectos de la LOE se promulga la Orden ECI/38587, de 27 de diciembre (B.O.E., de 29 de diciembre) que establece los requisitos de verificación del citado Máster. Estos consisten en 52 créditos ECTS distribuidos en tres módulos con sus correspondientes competencias:

- * El módulo genérico con 12 créditos.
- * El módulo específico con 24 créditos.
- * El Prácticum con 16 créditos.

Por tanto, ante este cambio en la formación del profesorado de Educación Secundaria, nuestro propósito consiste comprobar la influencia que sobre la formación profesional del profesorado de Secundaria tiene el “modelo” formativo seguido: CAP o Máster de Educación Secundaria, es decir, averiguar si existe variación en las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen los estudiantes que

realizaron el Curso de Aptitud Pedagógica y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. Con ello podremos contribuir a conocer si el actual *diseño y desarrollo* del Máster de Secundaria es adecuado para cambiar las concepciones subyacentes de los futuros Profesores de Secundaria en pos de “mejorar” la “calidad de la enseñanza” o si, por el contrario, es necesario introducir modificaciones en su diseño y desarrollo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. La formación inicial del profesorado de Secundaria en la Universidad de Vigo

2.1.1. El Curso de Aptitud Pedagógica de la Universidad de Vigo

La Ley 11/1989 sobre Ordenación del Sistema Universitario de Galicia, crea, por segregación de la Universidad de Santiago, las Universidades de Vigo y A Coruña. No obstante, será en el curso 2003-2004 cuando la de Vigo reciba autorización, con carácter provisional, para la impartir las enseñanzas conducentes a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Desde esta fecha, hasta el curso 2009-2010, se estructuran las enseñanzas con una carga lectiva de 150 horas teórico-prácticas que se desarrolla a través de los siguientes bloques de contenido:

1. BLOQUE COMÚN, de marcado carácter psico-socio-pedagógico, con una carga lectiva de 60 horas.
2. BLOQUE ESPECÍFICO, directamente relacionado con la titulación de origen o, en su defecto, con el área de conocimiento más afín, con una carga lectiva de 40 horas.
3. PRÁCTICUM, dedicado específicamente a las prácticas en centros de Secundaria, con una carga lectiva de 50 horas.

A su vez, estas enseñanzas presentan las siguientes modalidades organizativas:

- 1ª. MODALIDAD ORDINARIA, con clases presenciales de lunes a jueves, en horario de tarde de 18 a 20 horas.
- 2ª. MODALIDAD SEMIPRESENCIAL, con clases presenciales los viernes, en horario de 16,30 a 21 horas. Esta modalidad está destinada exclusivamente a aquellas

personas que por motivos de trabajo, no puedan acceder a la modalidad ordinaria.

- 3ª. MODALIDAD INTENSIVA, destinada a los alumnos titulados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, con fechas y horario que se van a determinar.

2.1.2. El Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

En el curso 2009-2010 se pone en marcha este nuevo título adscribiéndolo a tres centros: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra, Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense y Facultad de Biología de Vigo. Es importante destacar que este Máster a pesar de ser una competencia del Vicerrectorado de Organización Académica, Profesorado y Titulaciones, en la realidad, es responsabilidad de la Vicerrectora del Campus de Pontevedra.

El Máster consta de 60 créditos ECTS estructurados de la siguiente forma:

* Formación genérica, con 16 créditos ECTS: “Aspectos psico-socio-pedagógicos para la formación inicial del profesorado de Secundaria”:

- Orientación y función tutorial: 3,5 créditos.
- Desarrollo psicológico y del aprendizaje en la Enseñanza Secundaria: 4,5 créditos.
- Diseño curricular y organización de centros educativos: 4,5 créditos.
- Sistema educativo y educación en valores: 3,5 créditos.

* Formación específica, con 26 créditos ECTS: “Formación en Didácticas Específicas”:

- Complementos para la formación: 8 créditos.
- Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes: 12 créditos.
- Innovación docente e iniciación a la investigación educativa: 6 créditos.

* Prácticum, con 18 créditos ECTS, distribuidos en dos asignaturas:

- Prácticas externas, con 12 créditos, lo que significa, al aplicar un 35% de presencialidad, 105 horas presenciales. Éstas se materializan en 3,5 horas diarias de lunes a viernes durante seis semanas.
- Trabajo fin de Máster, con 6 créditos.

2.2. El pensamiento del profesor: enfoques y concepciones sobre la enseñanza

Desde mediados de los años setenta de la anterior centuria, y especialmente a partir del artículo “*Teachers’ Thought Processes*” de Clark y Peterson (1986) el paradigma del “pensamiento del profesor” ha experimentado un extraordinario desarrollo. Desde esta perspectiva, se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria y en su disposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez Llanos, 2004, en Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006:105).

El desarrollo de este paradigma ha venido acompañado de un incremento de su complejidad, de forma que se presenta bastante confuso e intrincado, derivado fundamentalmente de su diversidad conceptual: constructos personales, metáforas, concepciones, creencias, ideas o teorías implícitas, enfoques, perspectivas, dilemas, conocimiento práctico, etc. Esta situación de cierta complejidad y confusión conceptual en buena medida persiste actualmente (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006; Prieto Navarro, 2007). De estos términos, para nuestro estudio, seleccionamos los conceptos de “enfoques” y “concepciones” sobre la enseñanza, debido a la relación existente entre concepciones, enfoques y docencia (Trigwell y Prosser, 1996), en el sentido que le han dado Kember (1997), Prosser, Trigwell y Taylor (1994) Prosser y Trigwell (1999), Vermunt y Verloop (1999), Kember y Kwan (2000) y Ramsden (2003) a los conceptos de “enfoque” y “concepción”. Así, entendemos por:

- * “Enfoques” sobre la enseñanza, el cómo se enseña.
- * “Concepciones” sobre la enseñanza, lo que se cree, el conocimiento construido sobre la enseñanza.

De los trabajos citados, en líneas generales, sus resultados se pueden agrupar en dos categorías amplias:

- 1ª. El enfoque y concepción de la enseñanza “centrada en el profesor”. Este enfoque se caracteriza por la “transmisión” de información por parte del profesor y por la “adquisición/recepción” del mismo por parte de los alumnos. Este enfoque produce un “aprendizaje superficial” (de baja calidad) y reproductor de contenidos (Biggs, 1978; Entwisle y Ramsden, 1983). En este enfoque se considera a los alumnos como destinatarios pasivos de la información recibida.
- 2ª. El enfoque y concepción de la enseñanza “centrada en el estudiante”. Este enfoque se caracteriza por considerar la enseñanza como facilitadora del aprendizaje al objeto de que los estudiantes construyan su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes. Este enfoque produce un “aprendizaje profundo”, y para ello la planificación parte de las necesidades de los estudiantes (Biggs, 2003). En este enfoque se considera la enseñanza como una manera de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y está más asociado con una enseñanza de calidad (Tringwell, Prosser y Watherhouse, 1999).

Por nuestra parte, de acuerdo con el propósito de la presente investigación, asumimos:

- 1º. Conceptualmente, de acuerdo con las aportaciones de Sinatra y Dole (1998), Charlier (1998) y Lafortune y Fennema (2003), entendemos por:
 - “Enfoques” sobre la enseñanza, el cómo se enseña.
 - “Concepciones” sobre la enseñanza, lo que se cree, el conocimiento construido sobre la enseñanza por el docente.
- 2º. Metodológicamente, el “cuestionario” como instrumento adecuado para poder conocer las “concepciones” del profesorado (Grow y Kember, 1993; Kember y Gow, 1994; Trigwell, Prosser y Taylor, 1994; Kember, 1997; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999; Betoret y otros, 2006).

La importancia que para nosotros tienen los estudios “sobre el pensamiento del profesor” en el presente trabajo, se encuentra en que la literatura pone de manifiesto cómo las “creencias” y “concepciones” influyen en la práctica docente (Pajares, 1992; Richardson, 1994). Es decir, las “concepciones” y “creencias” que los profesores tenemos actúan a menudo como “filtros” sobre los conocimientos que poseemos de lo que es la enseñanza y de cómo se produce el aprendizaje (Hativa y Goodyear, 2001; Feixas, 2010). Además, tienen entre otras funciones, la de orientar nuestras conductas, es decir, nuestro comportamiento como docentes. También, la literatura nos pone de manifiesto cómo las “creencias” y “concepciones” son difíciles de modificar porque son adquiridas, en buena parte, en el propio conocimiento práctico, basado en nuestra propia experiencia (Lortie, 1975). Finalmente, la literatura también nos indica que sólo a través del cambio de las representaciones personales (en nuestro caso “creencias” y “concepciones”) acaba lográndose un cambio estable de las prácticas docentes (Marentic-Pozarnick, 1998; Lotter, Harwood y Bonner, 2007).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de investigación

Elegimos para la realización de este estudio el tipo de investigación denominada comparativa de grupos similares e independientes (Cañs, 1997), por considerar que es el adecuado con el propósito puesto de manifiesto. Esa decir, para comprobar la influencia que sobre la formación profesional del profesorado de Secundaria tiene el “modelo” formativo seguido: CAP o Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. Asimismo, elegimos un diseño cuantitativo no experimental (Creswell, 2003) a través de la técnica del cuestionario (Denzin, 1978).

Consecuentemente, orientados por el objetivo general nos planteamos, entre otras, las siguientes cuestiones, preguntas de investigación:

a) **Identificar** las concepciones que tienen sobre la enseñanza los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Secundaria en la Universidad de Vigo.

b) **Comparar** las concepciones que tienen sobre la enseñanza los estudiantes que

realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Secundaria en la Universidad de Vigo.

c) **Constatar** la existencia de diferencias, y si éstas son significativas, en las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Secundaria en la Universidad de Vigo.

d) Tratar de **explicar** los resultados obtenidos.

3.2. Variables

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y, a efectos metodológicos, hemos establecido dos tipos de variables.

3.2.1. Variables de clasificación

Las variables que vamos a utilizar en este estudio hacen referencia al grupo 1 (alumnos que realizaron el CAP) y al grupo 2 (alumnos que realizaron el Máster de Secundaria).

3.2.2. Variables referentes a las concepciones sobre la enseñanza

Como variables independientes vamos a considerar las dos escalas y las dos subescalas de que consta cada una. Total seis variables:

1. Concepción de la enseñanza como transmisión de información/enfoque centrado en el profesor (CETI/E).

- Transmisión de información/Intención (TI/I)
- Enfoque centrado en el profesor/Estrategia (CEP/E)

2. Concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante (CECC/E).

- Cambio conceptual/Intención (CC/I)
- Enfoque centrado en el estudiante/Estrategia (ECE/E)

3.3. Población, muestra y muestreo

La población a la que se refiere este estudio, y de la que partimos, está constituida por el total de los estudiantes que realizaron el CAP en la Universidad de Vigo durante el curso 2007-2008,

678 estudiantes, y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria durante el curso 2008-2009, 230 estudiantes.

La muestra está constituida por dos grupos similares (Caïs, 1997), e independientes, obtenida de forma aleatoria simple por grupos-clase de estudiantes que realizaban el CAP o el Máster de Educación Secundaria. La muestra, inicialmente, se fijó en el 20% (ver Tabla 1).

* Grupo 1: Estudiantes que realizaron el CAP (año 2008): 143, el 21% de los matriculados en la Universidad de Vigo (678).

* Grupo 2: Estudiantes que realizaron el Máster de Secundaria (año 2009): 48, el 20,9% de los estudiantes matriculados en la Universidad de Vigo (260).

| Población | | Muestra teórica | % | Muestra real | % | Error muestral | % de respuestas |
|--------------|------------|-----------------|-----------|--------------|-------------|----------------|-----------------|
| CAP | 678 | 136 | 20 | 143 | 21,1 | 7,29 | 105,1 |
| MÁSTER E.S. | 230 | 46 | 20 | 48 | 20,9 | 12,6 | 104,3 |
| TOTAL | 938 | 188 | 20 | 191 | 20,4 | 6,33 | 101,6 |

Tabla 1. Composición de la muestra

Para un nivel de confianza del 95,5 (2 sigmas) y para $p=q$, el error muestral es de $\pm 7,29$ para la primera muestra, de 12,6 para la segunda y de 6,33 para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

En un mayor nivel de desagregación, la muestra presenta las características siguientes:

1°. En cuanto al ámbito:

Como podemos observar en la Tabla 2 la muestra se agrupa en seis categorías, las utilizadas para conformar los grupos teóricos. Solamente en lo que respecta al CAP no existe ningún caso en la categoría de "orientación" por no existir esta especialidad en dicho curso.

| Ámbito | | Población | Muestra teórica | Muestra real | % de la población | % de la muestra |
|--|--------------------|------------|-----------------|--------------|-------------------|-----------------|
| Ciencias Experimentales, Matemáticas, Tecnología, Educación Física | CAP | 164 | 33 | 32 | 19,5 | 96,7 |
| | MÁSTER E.S. | 84 | 17 | 19 | 20,2 | 111,7 |
| Ciencias Sociales y Humanidades | CAP | 267 | 53 | 54 | 20,2 | 101,9 |
| | MÁSTER E.S. | 35 | 7 | 8 | 22,6 | 114,3 |
| Formación Profesional | CAP | 43 | 9 | 9 | 20,9 | 100 |
| | MÁSTER E.S. | 14 | 3 | 2 | 14,3 | 66,6 |
| Filologías | CAP | 155 | 31 | 35 | 22,6 | 112,9 |
| | MÁSTER E.S. | 83 | 17 | 18 | 21,7 | 105,9 |
| Artes | CAP | 49 | 10 | 13 | 26,5 | 130 |
| | MÁSTER E.S. | 8 | 2 | 2 | 25 | 100 |
| Orientación | CAP | - | 0 | 0 | - | - |
| | MÁSTER E.S. | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | CAP | 678 | 136 | 143 | 21,1 | 105,1 |
| | MÁSTER E.S. | 230 | 46 | 48 | 18,5 | 104,3 |

Tabla 2. Composición de la muestra según los ámbitos

2º. En cuanto al sexo y edad:

En cuanto a la distribución de la muestra por sexo y edad (Tabla 3) la composición de ambos

grupos es bastante similar. Observamos, en cuanto a la edad, un ligero aumento en el porcentaje de los alumnos del Máster de Educación Secundaria mayores de 25 años.

| | Sexo | | | | Edad | | | |
|--------------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | V | % | H | % | 20-25 | % | >25 | % |
| CAP | 48 | 34,6 | 95 | 64,4 | 65 | 45,5 | 78 | 54,5 |
| MÁSTER E.S. | 17 | 35,4 | 31 | 64,6 | 15 | 31,3 | 33 | 68,7 |
| TOTAL | 65 | 34 | 126 | 66 | 80 | 41,9 | 111 | 58,1 |

Tabla 3. Composición de la muestra según sexo y edad

Por todo ello, consideramos que la muestra reúne los requisitos de suficiencia (Kerlinger, 1986; Kraemer y Thillman, 1987) y representatividad (Fox, 1981).

3.4. Instrumento utilizado

El instrumento utilizado en esta investigación ha sido el *Approaches to Teaching Inventory (ATI)* desarrollado por Prosser y Trigwell (1999), Cuestionario sobre Concepciones de la Enseñanza (ATI), y que ha sido traducido para este trabajo (Anexo 1). Está diseñado para explorar la forma en que los profesores enseñan en un contexto específico o en una asignatura. El ATI consta de 16 ítems estructurado en dos escalas de 8 ítems cada una a su vez, cada escala contiene dos subescalas, una de intención y otra de estrategia con 4 ítems cada una:

1ª Escala: “Concepción de la enseñanza como transmisión de información/enfoque centrado en el profesor”. Esta concepción/enfoque se caracteriza por la “transmisión” de información por parte del profesor y por la “adquisición/recepción” de la misma por parte de los alumnos. En este enfoque se considera a los alumnos como destinatarios pasivos de la información recibida. (CETI/E).

1.1. Subescala “Transmisión de información/Intención” (TI/I).

1.2. Subescala “Enfoque centrado en el profesor/Estrategia” (ECP/E).

2ª Escala: “Concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el

estudiante”. Esta concepción/enfoque se caracteriza por considerar la enseñanza como facilitadora del aprendizaje al objeto de que los estudiantes construyan su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes. En este enfoque se considera la enseñanza como una manera de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y está más asociado con una enseñanza de calidad (Tringwell, Prosser y Watherhouse, 1999). (CECC/E).

2.1. Subescala “Cambio conceptual/Intención”(CC/I).

2.2. Subescala “Enfoque centrado en el estudiante/Estrategia” (ECE/E).

En cuanto a las características técnicas del instrumento, validez y fiabilidad (Prosser y Trigwell, 2006), son las siguientes.

En cuanto a la validez, los 16 ítems han sido sometidos al análisis factorial de los componentes principales exploratorio (Prosser y Trigwell, 1999) y confirmatorio (Prosser y Trigwell, 2006), por el método de rotación varimax, obteniéndose dos factores. Uno referido a la transmisión de información/enfoque centrado en el profesor (CETI/E) y, el otro referido al cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante (CECC/E). Ambos factores explican el 64,1% de la varianza.

Por lo que se refiere a la fiabilidad, obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach, puede considerarse aceptable (Kember, Biggs, y Leung, 2004) (ver Tabla 4).

| Escalas y subescalas | α de Cronbach |
|----------------------|----------------------|
| 1.- CETI/E | .66 |
| 1.1.- TI/I | .54 |
| 1.2.- CEP/E | .40 |
| 2.- CECC/E | .74 |
| 2.1.- CC/I | .59 |
| 2.2.- ECE/E | .61 |

Tabla 4. Fiabilidad del ATI

3.5. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó en dos momentos distintos, una vez que los estudiantes terminaron el curso del CAP o del Máster de Educación Secundaria. Así los datos referidos a los Estudiantes del CAP se obtuvieron

en la segunda quincena de junio de 2009. Y los pertenecientes a los estudiantes del Máster de Educación Secundaria en la segunda quincena de junio de 2010.

3.6. Resultados obtenidos

Una vez tabulados y valorados, los datos fueron sometidos a análisis estadístico empleando el paquete informático SPSS v19.0 para Windows, obteniéndose, entre otros, los resultados que seguidamente presentamos y que responden a las tres primeras preguntas de investigación.

3.6.1. Respecto a la identificación de las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo

| | CAP | | | MÁSTER | | |
|--------------------|-------|-------------------|---------|--------|-------------------|---------|
| | Media | Desviación típica | N total | Media | Desviación típica | N total |
| 1.- CETI/E | 23,61 | 4,44 | 143 | 22,27 | 3,91 | 48 |
| 1.1.- TI/I | 12,47 | 2,69 | 143 | 11,71 | 2,60 | 48 |
| 1.2.- ECP/E | 11,07 | 2,70 | 143 | 10,53 | 2,23 | 48 |
| 2.- CECC/E | 25,95 | 4,54 | 143 | 25,70 | 4,54 | 48 |
| 2.1.- CC/I | 13,80 | 2,62 | 143 | 13,16 | 2,49 | 48 |
| 2.2.- ECE/E | 12,11 | 3,07 | 143 | 12,52 | 3,08 | 48 |

Tabla 5. Identificación de las concepciones sobre la enseñanza

Como podemos observar en la tabla anterior las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster muestran grandes similitudes en las seis variables. Estas similitudes abarcan tanto a las puntuaciones medias como a las puntuaciones típicas. Así, los valores obtenidos en las puntuaciones medias por los alumnos que realizaron el CAP oscilan desde la puntuación más baja de 11,07, perteneciente a la subescala de “enfoque centrado en el profesor/estrategia, a la más alta de 25,95, perteneciente a la escala referida a la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante”. Por lo que respecta a las puntuaciones típicas, para estos mismos estudiantes oscilan desde la más baja 2,62, perteneciente a la subescala “cambio conceptual/intención”, a la más alta de 4,54, perteneciente a escala referida a la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante”. En cuanto a los valores obtenidos por los estudiantes que realizaron el

Máster de Educación Secundaria, referidas a las puntuaciones medias nos encontramos que oscilan desde la puntuación más baja de 10,53, perteneciente a la subescala de “enfoque centrado en el profesor/estrategia”, a la más alta de 25,70, perteneciente a la escala referida a la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante”. En cuanto a sus puntuaciones típicas oscilan desde la más baja 2,23, perteneciente a la subescala “enfoque centrado en el profesor/estrategia”, a la más alta de 4,54, perteneciente a escala referida a la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante”. También podemos observar que las puntuaciones medias, tanto las más bajas como las más altas, coinciden en las mismas variables en los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria, eso sí con pequeñas diferencias. Situación parecida se produce respecto a las desviaciones típicas, ya que

sólo coinciden en una variable, la referida a la puntuación más alta (ver Tabla 6).

| | CAP | | MÁSTER | |
|--------------------|-------|-------------------|--------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| 1.2.- ECP/E | 11,07 | | 10,53 | 2,23 |
| 2.- CECC/E | 25,95 | 4,54 | 25,70 | 4,54 |
| 2.1.- CCI | | 2,62 | | |

Tabla 6. Similitudes en las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas

Finalmente, podemos destacar que en ambos grupos de estudiantes, CAP y Máster, destaca, por una parte, el haber obtenido las puntuaciones más altas en la concepción de la enseñanza entendida como cambio conceptual/centrada en el estudiante. Y, por otra, el haber obtenido las puntuaciones más bajas el enfoque centrado en el profesor. Es decir, predomina la concepción/enfoque sobre la

enseñanza, entendida como una manera de facilitar el aprendizaje.

3.6.2. Respecto a la comparación de las concepciones que tienen sobre la enseñanza los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo

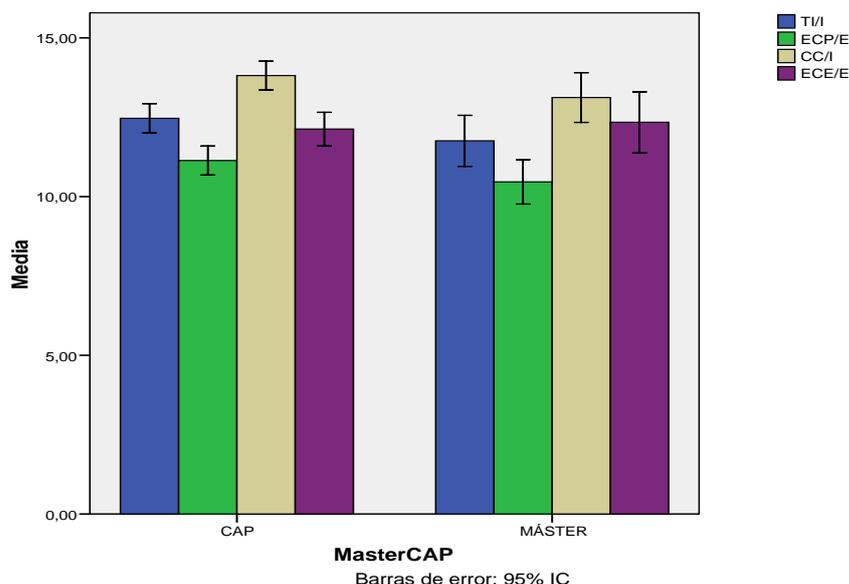


Gráfico 1. Comparación de las concepciones sobre la enseñanza

En el anterior diagrama de barras (Gráfico 1) aparecen reflejados los valores medios de cada una de las variables estudiadas, tanto los correspondientes al Máster, como los obtenidos del alumnado que cursó el CAP. Además, junto con las medias aparecen los intervalos de error asociados a las mismas que, como se puede comprobar, siempre presentan puntos de

solapamiento, es decir, los intervalos de error del Máster y del CAP, correspondientes a cada una de las cuatro variables consideradas, presentan zonas que toman idénticos valores, lo que nos lleva a concluir que no existen diferencias significativas en las medias obtenidas por ambos grupos de estudiantes.

Por otro lado, se constata la similitud entre los perfiles de los dos grupos dibujados por los valores medios obtenidos en las cuatro variables.

3.6.3. Respecto a la constatación de la existencia de diferencias, y de si estas son significativas, en las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster de Secundaria en la Universidad de Vigo

Para responder a esta pregunta, en primer lugar, dado que tenemos dos grupos comprobaremos, asumiendo el criterio de su variabilidad, si los datos obtenidos pertenecen a la misma población. A esta cuestión tratamos de dar respuesta a través del estadístico de Levene (F) (Tabla 2). En segundo lugar, tratamos de determinar la existencia o no de diferencias significativas en las concepciones sobre la enseñanza entre los estudiantes que realizaron el CAP y los que realizaron el Máster. Cuestión que tratamos de responder a través de la “t” de Student (Tabla 3).

Por lo que se refiere a la primera de las cuestiones, a la procedencia o no de la misma población, a su homogeneidad, tenemos:

| | Estadístico de Levene | Significación |
|------------|-----------------------|---------------|
| 1.- CETI/E | 1,520 | ,219 |
| 2.- CECC/E | 0,033 | ,857 |

Tabla 7. Prueba de homogeneidad de las varianzas

Los datos de la tabla anterior nos permiten afirmar, al nivel de significación del 5%, que podemos suponer que ambos grupos de estudiantes (CAP y Máster) proceden de la misma población respecto a las dos escalas que componen el Cuestionario sobre Concepciones de la Enseñanza (ATI): la “concepción de la enseñanza como transmisión de información/enfoque centrado en el profesor (CETI/E)” y la “concepción de la enseñanza como cambio conceptual/enfoque centrado en el estudiante (CECC/E)”, por no existir diferencias significativas en las varianzas.

Por lo que se refiere a la segunda de las cuestiones, a la existencia de diferencias significativas, tenemos:

| | “t” de Student | Significación |
|-------------|----------------|---------------|
| 1.- CETI/E | 1,792 | ,075 |
| 1.1.- TI/I | 1,652 | ,100 |
| 1.2.- CEP/E | 1,234 | ,219 |
| 2.- CECC/E | ,318 | ,751 |
| 2.1.- CC/I | 1,444 | ,150 |
| 2.2.- ECE/E | ,573 | ,769 |

Tabla 8. Prueba T para muestras independientes

Los datos de la tabla anterior nos permiten afirmar, al nivel de significación del 5%, que no existen diferencias significativas en ninguna de las seis variables que componen el Cuestionario sobre Concepciones de la Enseñanza (ATI). Es decir, que el haber realizado el CAP o el Máster no influye en las concepciones sobre la enseñanza.

3.7. A qué se pueden deber estos resultados

Si bien la similitud de resultados se puede deber a múltiples factores, vamos hacer referencia a aquellos que, consideramos, son constatables.

3.7.1. Consideraciones de carácter general

En primer lugar, es necesario destacar que no existen programas, en el caso del CAP, o guías didácticas, en el caso del Máster Educación Secundaria. Esto implica que cada uno de los profesores que han participado en ambos cursos, excepto en lo referente a los módulos horarios, seleccionó los contenidos, la metodología y evaluación que consideró oportunos.

En segundo lugar, como consecuencia de la aplicación del artículo 4, párrafo 2º, de la Comunicación de 30 de junio de 2009 de la Subdirección General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación referida a la formación pedagógica y didáctica que han de poseer los aspirantes al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas, se rebaja la presencialidad del 80%, establecida en la ECI/3858/2007, al 65% de los créditos totales para el curso 2009-2010 del Máster. En aplicación de la Comunicación anterior, será en el módulo genérico sobre el que recaiga el mayor ajuste y, por tanto, **pierda la mayor parte de la presencialidad**. Consecuentemente, se desarrolla fundamentalmente a través de la modalidad no presencial. Es decir, su desarrollo se realizó mediante **tres** clases presenciales y **trece** “tutorías

de despacho". Las consultas realizadas por los estudiantes a estas "tutorías" fueron prácticamente inexistentes.

En tercer lugar, el profesorado de la Universidad de Vigo que ha participado en el Máster de Secundaria, en buena parte está conformado por profesores invitados, becarios, ayudantes y asociados. Además, es necesario destacar que al profesorado del Máster de Educación Secundaria no se le exige, como se hacía en el CAP, el ser propuesto por el Departamento respectivo. Con ello, se aumenta la discrecionalidad de la elección del profesorado por parte de los responsables de la Coordinación del Máster. Esto confirma el "mal endémico" en la formación del profesorado puesto de manifiesto por Zeichner (1992), en el sentido de la escasa probabilidad que tendrá un estudiante, en nuestro caso del Máster de Educación Secundaria, de tener como docentes y supervisores a los profesores más prestigiosos de la Universidad.

4. DISCUSIÓN

Siendo el propósito de este trabajo el comprobar la influencia que sobre la formación profesional del profesorado de Secundaria tiene el "modelo" formativo seguido, CAP o Máster de Educación Secundaria, es decir, averiguar si existe variación en las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes que realizaron el Curso de Aptitud Pedagógica y los que realizaron el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo, planteamos una investigación comparativa de grupos similares e independientes. A ambos grupos le aplicamos el *Approaching to Teaching Inventory* (ATI) con el objetivo de conocer sus "concepciones" sobre la enseñanza y, puesto que se trataba de grupos similares, las diferencias, en caso de existir, en las concepciones sobre la enseñanza se deberían al modelo formativo seguido.

Sin embargo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que ambos grupos no muestran diferencias significativas. Consecuentemente, el modelo formativo seguido, CAP o Máster de Secundaria, no ejerce ningún tipo de influencia diferencial en las concepciones que sobre la enseñanza tienen los estudiantes candidatos a profesores de Secundaria.

En principio, estos resultados nos sorprenden si tenemos en cuenta que debido a la insatisfacción

con los modelos formativos convencionales de formación del profesorado (Pérez Gómez, 2010), entre los que se encuentra el CAP, se produce un cambio a nuevos modelos, en nuestro caso el Máster de Secundaria. Cambios en pos de conseguir la tan ansiada "calidad" de la educación, para lo cual el profesorado será pieza clave.

En respuesta al cuarto objetivo planteado, el de "tratar de explicar los resultados obtenidos", tal vez no resultarían tan sorprendentes si tenemos en cuenta algunas circunstancias en la puesta en marcha del "nuevo" modelo que pueden explicar la situación:

1. Poco compromiso institucional en la puesta en marcha del Máster de Educación Secundaria, que se manifiesta en:

a. Que la competencia real sobre el Máster de Secundaria reside en el Vicerrectorado del Campus de Pontevedra en lugar del Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado.

b. El hecho de que la docencia del Máster de Educación Secundaria no se asigne a los Departamentos Universitarios. De las 45 Universidades que imparten dicho Máster, posiblemente sólo en la Universidad de Vigo se da tal circunstancia. Consiguientemente, el modelo seguido para su implementación, es el que se seguía en el antiguo CAP. Es decir, el profesorado que imparte docencia en el Máster no tiene ningún vínculo contractual con la Universidad de Vigo y se le retribuye por hora de clase impartida, y su elección, en buena medida, es discrecional por parte de la coordinadora.

c. El hecho de que las comisiones evaluadoras del Trabajo Fin de Máster estén compuestas, en buena parte, por profesorado ajeno a la Universidad. Acaso, ¿no cuenta la Universidad de Vigo con suficiente profesorado cualificado para presidir las mencionadas comisiones?

2. Escaso rigor en su puesta en marcha que se manifiesta en:

- a. La inexistencia de las guías didácticas.
- b. Tipo de profesorado implicado.

3. La sencillez, limitación y errores de la "guía do prácticum"

4. Deficiencias en su organización, coordinación y desarrollo, lo que ha provocado en los estudiantes “frustración”, “críticas”, “quejas” y “reclamaciones”. Aspectos que cobran mayor importancia al tener en cuenta que, normalmente, a los estudiantes lo que le interesa es conseguir el “título” para poder presentarse a las oposiciones y no tener que manifestar “quejas” o “reclamaciones” que pueden tener sus consecuencias... en sus propias palabras “queremos el título y pasar de estos rollos”.

Estas circunstancias nos pueden hacer pensar que en la puesta en marcha del nuevo modelo formativo del Máster de Secundaria, lo único que ha cambiado es el nombre manteniéndose inalterables las demás variables. Esto vendría a confirmar, una vez más, la paradoja puesta de manifiesto por Giuseppe Tomasil, príncipe de Lampedusa, en la obra *Il Gatopardo* que hace referencia al hecho de “cambiar todo para que nada cambie”. O, formulado en términos un poco más académicos, parece que se han dado todos los pasos para convertir el Máster de Educación Secundaria en una “maría” que cualquiera puede organizar, coordinar e impartir y que todos tienen el derecho a aprobar.

No obstante, si ésta es la situación actual, de cara al futuro de nuevo recurrimos al Informe McKinsey (2010), en su doble vertiente, de una mayor preocupación por la “formación práctica” de los futuros profesores, por ser uno de los rasgos que caracterizan a los países con éxito en sus sistemas escolares, y de revisar la situación, intervenir, cuando las cosas van mal. Consideramos que este es el momento oportuno para realizar tales actuaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society Research in Higher Education and Open University Press.
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes (trad.). En M. C. Wittrock (Ed.): *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (pp. 444-531). Vol. III. Madrid, Paidós-MEC.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Londres: Croom Helm.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *RELIEVE*, 16 (2), 1-27.
http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Guía do prácticum (curso 2009/2010). Mestrado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachelato, Formación Profesional e Ensino de Idiomas. Universidade de Vigo. Documento policopiado.
- Hativa, N. y Goodyear, P. (2001). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jiménez Llanos, B. y Feliciano García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 59-74.
- Kember, D. y Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kember, D., Biggs, J. y Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Kerlinger, F. (1986). *Foundations of behavioral research*. (3ª ed.). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kraemer, H. y Thiemann, S. (1987). *How Many Subjects? Statistical Power Analysis in Research*. California: Sage Publications.
- Lafortune, L. y Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques.

- En L. Lafortune, C. Deaudelin, M.-A. Doudin y D. Martin (Eds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ley 11/1989, de 20 de Julio, de Ordenación del Sistema universitario de Galicia. D.O.G. de 27 de octubre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E., de 4 de mayo de 2006.
- Lotter, C., Harwood, W. y Bonner, J. (2007). The Influence of Core Teaching Conceptions on Teachers' Use of Inquiry Teaching Practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (9), 1.318-1.347.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marentic-Pozarnik, B. (1998). From Green to Red Tomatoes or Is there a Shortcut by which to Change the Conceptions of Teaching and Learning of College Teachers? *Higher Education in Europe*, XXIII (3), 331-338.
- McKinsey & Co (2010). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, en http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx (consultado el 20 de noviembre de 2010).
- MEMORIA PARA LA SOLICITUD DE VERIFICACIÓN DEL TÍTULO: "MÁSTER UNIVERSITARIO PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS POR LA UNIVERSIDAD DE VIGO"
- En:
http://webs.uvigo.es/vicprof/images/documentos/MEMORIAS_DEF_POSGRAO/Master_profesorado.pdf (recuperado el 30/04/2010).
- PISA (2006). Science Competencies for Tomorrow's World presents the results from the most recent PISA survey, which focused on science and also assessed mathematics and reading.
- En:
http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_3225351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html (recuperado el 25 de enero de 2010).
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. B.O.E., de 29 de diciembre de 2007.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British journal of educational psychology*, 76 (2), 405-419.
- Prosser, M., Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science teaching and learning. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2ª ed.). London: Routledge.
- Richardson, V. (1994). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillian Library Reference.
- Resolución do 24 de junio de 2010 de delegación de competencias. D.O.G., de 30 de junio.
- Sinatra, G. M. y Dole, J. A. (1998). Case studies in conceptual change: A social psychological perspective. En B. Guzzetti y C. Hynd (Eds.), *Perspectives on conceptual change. Multiple ways to understand knowing and learning in a complex world* (pp. 39-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- The Economist (2007). How to be top What works in education: the lessons according to McKinsey. Oct 18th en <http://www.economist.com/node/9989914> (recuperado el 10 de mayo de 2011).
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.

Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.

Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.

Vermunt, J. D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257- 280.

Zeichner, K. M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296-307

ANEXO I
CUESTIONARIO SOBRE CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA

Este cuestionario está diseñado para explorar la forma en que los profesores enseñan en un contexto específico o en una asignatura. Esto puede significar que sus respuestas a estas preguntas puedan ser diferentes a las respuestas que usted daría en la enseñanza de otras asignaturas o en otros contextos.

Sírvase escribir aquí el contexto en el que se va a llevar a cabo su docencia:

Titulación:

Especialidad: Asignatura:

Destinatarios (a quién va dirigida la docencia):

Aspectos personales:

A) Sexo

H M

B) Edad

Entre 20 y 25 años Más de 25 años

Por favor, tenga la seguridad de la **confidencialidad** de la información suministrada y de que únicamente se utilizará a efectos de esta investigación.

Para cada pregunta, ponga poner un círculo a uno de los números (1-5). Los números representan las siguientes respuestas:

1. En mi caso este ítem fue **sólo raramente o nunca** cierto en esta asignatura
2. En mi caso este ítem fue **alguna vez** cierto en esta asignatura
3. En mi caso este ítem fue cierto **la mitad de la veces** en esta asignatura
4. En mi caso este ítem fue **frecuentemente** cierto en esta asignatura
5. En mi caso este ítem fue **casi siempre o siempre** cierto en esta asignatura

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Diseño la docencia en esta asignatura asumiendo que la mayoría de los estudiantes tienen escasos conocimientos reales sobre los temas que tienen que abordar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Creo que es importante que esta asignatura sea completamente descrita en términos de objetivos específicos relacionados con los criterios del examen/es previstos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. En mi clase o en grupos reducidos (tutoría) para esta asignatura intento desarrollar una conversación con los estudiantes sobre los temas que estamos estudiando. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Es importante presentar a los estudiantes muchos datos para que ellos conozcan lo que deben aprender en esta asignatura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Creo que la evaluación en esta asignatura debería ser una oportunidad para que los estudiantes demuestren sus cambios de comprensión conceptual de esta signatura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Proporciono algún tiempo de clase para que los estudiantes puedan debatir, entre ellos, conceptos o ideas claves de esta asignatura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. En esta asignatura me centro en abordar la información que pueda estar disponible textos y lecturas claves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Estimulo a los estudiantes para que reestructuren su conocimiento actual en términos de formas nuevas de pensamiento relacionados con la asignatura que ellos desarrollarán. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. En las clases de esta asignatura, deliberadamente provooco debate y discusión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Estructuro mi enseñanza en esta asignatura para ayudar a los estudiantes a superar el/los exámenes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Pienso que una razón importante para las sesiones de clases de esta asignatura es la de poder dar a los estudiantes un buen conjunto de apuntes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. En esta asignatura proporciono a los estudiantes la información que ellos pueden necesitar para superar el/los exámenes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Debo conocer la respuesta a cualquier pregunta que los estudiantes puedan formular en esta asignatura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Preveo y dispongo la oportunidad para que los estudiantes discutan sus cambios de pensamiento en relación con la asignatura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Resulta mejor que los estudiantes de esta asignatura generen sus propios apuntes a que copien los míos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Creo que parte del tiempo lectivo de esta asignatura debería utilizarse para debatir las ideas de los estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Gracias por su colaboración

ARTÍCULO ORIGINAL

Estudio del rendimiento de juego (2 vs. 2) en jugadores de fútbol con 8 años

Sixto González-Víllora

Sixto.Gonzalez@uclm.es

Universidad de Castilla-la Mancha (España)

Luis-Miguel García-López

LuisMiguel.Garcia@uclm.es

Universidad de Castilla-la Mancha (España)

David Gutiérrez-Díaz del Campo

David.Gutierrez@uclm.es

Universidad de Castilla-la Mancha (España)

Juan-Carlos Pastor-Vicedo

JuanCarlos.Pastor@uclm.es

Universidad de Castilla-la Mancha (España)

RESUMEN: El propósito del estudio es valorar el conocimiento técnico-táctico en jóvenes jugadores de fútbol. A 14 jugadores de ocho años del Albacete Balompié se les pasó un test grabado en video: Herramienta de Evaluación del Rendimiento de Juego. Se aplicó mediante un juego modificado de fútbol de 2 vs. 2, en donde se evaluó la toma de decisión y la ejecución. Los resultados muestran que se realizan jugadas de corta duración, con tácticas simples, abusando del dribbling y no utilizando el pase como medio de comunicación. A los niños les cuesta progresar hacia la portería contraria, dominando más los contextos de conservación. En defensa lo más complejo es el marcaje y las acciones relacionadas con la cooperación: ayudas. La entrada para robar el balón se usa de forma inadecuada. La evaluación indica que los niños consiguen un nivel aceptable de juego, mejor en la fase de ataque que en la fase de defensa.

PALABRAS CLAVE: Evaluación del Rendimiento Deportivo, Desarrollo Técnico-Táctico en la Iniciación Deportiva, Toma de Decisiones, Comprensión del Juego, Fútbol

Game performance in 8-year-old soccer players in a 2 vs. 2 game

ABSTRACT. The aim of this study is to know young soccer players on tactical and technical knowledge. For that reason, fourteen eight-year-old Albacete Balompié players were handed out a game test based on a video recording: Game Performance Evaluation Tool. This instrument was applied through a modified 2 vs. 2 soccer game, which evaluated game performance elements, such as ball control, decision making or execution. Results show that they only perform simple tactics, overusing dribbling and not passing the ball as a means of communication between players. Players obtain better results keeping the ball than advancing towards the opposite goal. Related to defence, the most complex actions are those relative to marking. Tackles are also used in inadequate ways. Children play at an acceptable level and game performance is better in attack than in defence.

KEY WORDS. Cognitive and Motor Assessment, Technical and Tactical Awareness, Decision Making, Game Understanding, Soccer (Football)

Fecha de recepción 15/06/2011 - Fecha de aceptación 13/01/2012
Dirección de contacto:
Sixto González Vllora
Facultad de Educación de Cuenca
Universidad de Castilla-La Mancha
Campus Universitario, S/N, 16071 Cuenca (España, Spain)
Tel.: (+34) 969179170, ext. 4725

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio, realizado con jugadores de ocho años de edad, mide los conocimientos deportivos adquiridos con anterioridad, es decir lo aprendido desde los seis o siete años. Estamos hablando de la fase de iniciación deportiva y la familiarización con la actividad física dentro de la etapa de operaciones concretas del desarrollo cognitivo. Este momento constituye el comienzo de una serie de cambios en el pensamiento de los niños, que llega a formas más avanzadas de organización de su conducta que los adquiridos en etapas anteriores. Esto se debe a las reiteradas transformaciones del pensamiento y a la magnitud de su cambio en relación con la acción. En este sentido, a pesar que los estudios no son muy numerosos en esta franja de edad, encontramos diferentes investigaciones relacionadas con el estudio de los primeros pasos en el aprendizaje deportivo (De la Vega-Marcos, 2002; French y Thomas, 1987; González-Vllora, García-López, Contreras-Jordán y Gutiérrez-Díaz, 2010; González-Vllora, García-López, Pastor-Vicedo y Contreras-Jordán, 2011; Lapresa, Amatria, Egüén, Arana y Garzón, 2008; Martínez, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, planteamos dos preguntas: ¿qué saben los jugadores de ocho años de fútbol y cómo pueden llegar a rendir? La respuesta a esta pregunta dará luz a otra cuestión: ¿está un niño tan joven preparado para aprender fútbol a través de práctica deliberada? Ambas respuestas son difíciles de contestar, ya que es un proceso complejo (Kirk, Brooker y Braiuka, 2000). Dependen de muchos factores, entre otros: la motivación de los niños, el nivel de actividad, la maduración o el contexto familiar. El problema radica en la aparición de casos de principiantes muy precoces, especialmente en deportes como la natación o la gimnasia. Para los deportes de invasión como el fútbol, la edad de inicio más precoz suele ser los cinco o seis años. Aparte de los problemas educativos, morales o psicológicos que ello pudiera provocar, sería interesante saber

si el aprendizaje a una edad temprana es eficaz (Personne, 2005).

Rink, French y Graham (1996, p. 498) afirman que “algunos aspectos del rendimiento pueden limitar el desarrollo de otras cuestiones concretas en la progresión hacia la excelencia”. Los jugadores podrían estar limitados en su progresión por el desarrollo inadecuado en aspectos diferentes en el juego. En los principiantes el desarrollo táctico está inicialmente limitado por su habilidad. Aunque, una vez superados los niveles iniciales el desarrollo de las habilidades para dominar el juego podría estar limitado por la carencia en las posibilidades del desarrollo táctico. Según Rink et al. (1996) las relaciones complejas entre la selección de respuestas y su ejecución en algunos deportes requiere un mayor énfasis en unas que en otras. Abernethy, Thomas y Thomas (1993) sugieren que la selección de las respuestas es un componente más importante en el rendimiento en los deportes con alto nivel táctico, como pueden ser los deportes de invasión o los de red.

En este sentido, French y McPherson (2004, p. 421) afirman que “hay menos estudios que se ocupan del desarrollo de los niños y adolescentes. Es por ello que se necesitan muchos más trabajos para evaluar cómo estos mecanismos (conocimiento de base, procesos cognitivos, patrones motores) cambian a lo largo de los largos periodos de práctica durante la niñez y la adolescencia”, pues la mayor parte de los estudios únicamente se preocupan por el rendimiento de los adultos. Concretamente en el ámbito del fútbol se da la misma situación, pues existe una gran inclinación en los investigadores hacia el estudio de los profesionales o expertos, que no es útil para el aprendizaje del deporte a edades tempranas (González-Vllora, 2010; Lago-Peñas, 2007; Lapresa et al., 2008; Morris, 2000). En la última década parece haber aumentado el interés, prueba de ello son los estudios que presentamos a continuación.

Memmert (2010) hizo un doble estudio con los objetivos de evaluar las situaciones tácticas orientadas a pruebas de juego para jugadores de fútbol con gran talento de 12 a 13 años, así pretendía analizar el movimiento y el desarrollo intra-individual de los jugadores. Los resultados de los cinco criterios de evaluación muestran que los dos instrumentos de diagnóstico pueden ser utilizados para medir la creatividad específica en

fútbol y la inteligencia de juego en jóvenes deportistas con talento. Los resultados con respecto al pensamiento táctico divergente muestran claramente que los procesos de cambio son muy diferentes en los jugadores de las categorías inferiores de la Federación alemana de fútbol. De la Vega-Marcos (2002) estudia el desarrollo de tácticas de metaconocimiento y la comprensión del juego en jugadores de fútbol de 8 a 14 años. Para el primer grupo de edad analizado (8 años), se demuestra que, como resultado del egocentrismo, los niños se ven obligados únicamente a los principios tácticos de marcar goles en ataque y evitar que les marquen en la defensa. El interés en la cooperación en contextos de ataque no surge como consecuencia de la evolución del juego, sino como una forma de compartir la alegría con los amigos. En defensa, el interés es cuantitativo, la necesidad de tener más jugadores con el fin de conseguir la posesión del balón. En un tercer estudio, Lapresa et al. (2008) sugieren un análisis descriptivo y secuencial de la fase ofensiva de un partido de fútbol A-5 para niños de 6 años de edad. La conclusión es que la competencia de las habilidades en fútbol para esta edad muestra deficiencias en el ajuste entre las características de juego y las posibilidades reales de los niños. Los jugadores muestran dificultades en el juego 5 vs. 5, pues no dotan su práctica de profundidad y de amplitud, ya que no hay cambios de orientación. Recomienda abordar la búsqueda de una modalidad de fútbol más adaptada al niño, tomando como referencia la modalidad de 3 vs. 3. Lapresa et al. (2008, p. 114) analizan los tipos de contactos sobre el balón y afirman que “se hace patente la falta de calidad de sus estímulos técnico-tácticos”. En los deportes de equipo los jugadores se deben ajustar no sólo a las habilidades y estrategias de sus oponentes sino también a las de sus compañeros de equipo.

Las investigaciones anteriores analizan la conciencia táctica o la toma de decisiones haciendo vinculaciones con la ejecución. Sin embargo, el contexto táctico no se considera en estos análisis, aunque ya se ha tenido en cuenta en algunos estudios (González-Víllora et al., 2010; González-Víllora et al., 2011; y Gutiérrez-Díaz, González-Víllora, García-López y Mitchell, 2011). Para entender la importancia de tener en cuenta el contexto de juego tomemos el ejemplo de un jugador con balón que tiene dos compañeros de equipo que están desmarcados, uno de ellos está en el frente y el otro detrás.

Según las investigaciones realizadas hasta ahora, haciendo un pase a cualquiera de sus compañeros de equipo sería una buena decisión, porque en ambos casos se pasó a un compañero libre de marcaje. Sin embargo, este análisis ignora el contexto de juego. En los deportes de invasión, se prima cuando existe la oportunidad de avanzar hacia la portería contraria con el fin de mejorar las posibilidades de conseguir un tanto, se debe realizar estos movimientos. Por lo tanto, todas las decisiones relacionadas con el pase no tienen la misma calidad. Este es uno de los principales objetivos del estudio, hemos analizado las decisiones desde un punto de vista de la situación táctica. Diferentes contextos tácticos han sido planteados por distintos autores en sus propuestas educativas (Mitchell, Oslin y Griffin, 2006; Bayer, 1992). Para el estudio, hemos seleccionado los propuestos por Bayer (1992); los principios tácticos ofensivos son: el mantenimiento de la posesión, progresar y conseguir el objetivo. Con el fin de saber más sobre estas cuestiones, el objetivo del estudio es evaluar el rendimiento del juego en jugadores de fútbol de ocho años, desde una perspectiva de situación, para saber si se puede aprender eficientemente la toma de decisiones y habilidades en fútbol en esta etapa de formación.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Este estudio se ha realizado mediante un proyecto de colaboración entre la Universidad de Castilla-La Mancha y el Albacete Balompié. El Albacete Balompié SAD es un club que compite en la segunda división española y tiene una cantera formada por veintiún equipos en las categorías inferiores, desde los 6 a los 18 años de edad. Los jugadores son seleccionados por su nivel de juego en España y en el extranjero, por tanto son jugadores con nivel de pericia elevado. Para el estudio se seleccionaron los catorce mejores jugadores de los veinticuatro niños con 8 años que pertenecían al club, esta elección se hizo consultando a los dos entrenadores de la categoría prebenjamín. Los jugadores entrenaban dos horas de práctica deliberada (French y McPherson, 2004), más una hora de juego-competición. Además, practicaban entre una a dos horas de juego-recreación cada semana y tenían una experiencia de dos temporadas de entrenamiento. Se obtuvo informe positivo de todos los

padres/tutores para la participación de los niños en esta investigación.

2.2. Instrumento: Herramienta de Evaluación del Rendimiento de Juego (HERJ)

Para medir la toma de decisiones y las ejecuciones en situación real de juego se ha utilizado un instrumento que se construyó teniendo como base el test de French y Thomas (1987). Tal y como lo describen French y Thomas, el instrumento separa el componente cognitivo-decisional del rendimiento de la ejecución de las habilidades motrices específicas. Otras investigaciones han seguido esta línea en diferentes deportes (McPherson y French, 1991; McPherson y Thomas, 1989; French, Spurgeon y Nevett, 1995) y han servido de guía para la construcción de un instrumento para fútbol. Además, otras referencias han sido de interés para su elaboración (Griffin, Dodds, Placek y Tremino, 2001; Méndez, 1999; Nevett, Rovegno y Barbiarz, 2001; Nevett, Rovegno, Barbiarz y McCaughtry, 2001). A continuación se exponen los aspectos más relevantes y novedosos que se han incluido en la HERJ:

1. La adaptación de materiales, espacios, tiempo de juego o número de jugadores por equipo según las características del niño a lo largo de su proceso madurativo medio.

2. Se contextualizan las acciones de juego por medio de la aplicación de los principios de ataque (Bayer, 1979): mantener la posesión del balón (1A), progresar hacia la portería contraria (2A) y conseguir el objetivo (3A). Pasando desde una perspectiva conductual a una más cognitivista y dotando al instrumento de un índice ecológico más elevado.

3. Se evalúan los cuatro roles del juego que se dan en el juego: jugador atacante con balón y sin balón, jugador defensa a atacante con balón y a atacante sin balón. Por tanto, se analiza el juego sin balón en ataque y defensa.

4. Se han incluido elementos técnico-tácticos a nivel individual que no se han considerado en otros estudios, para observar si verdaderamente tienen peso o no en el aprendizaje del fútbol. Por ejemplo, la acción de fijar al defensa en el jugador atacante sin balón.

5. Se evalúan ataque y defensa, así como su relación entre ellos. Este aspecto en muchos instrumentos se obvia, realizando análisis independientes de una u otra fase del juego, en la mayoría de los casos sobre el aspecto ofensivo. La interacción colaboración-oposición es vital en los deportes de invasión.

6. Se ha incluido la evaluación de elementos grupales: paredes, contraataques, ayudas y coberturas defensivas.

Ejemplo de codificación de un elemento técnico-táctico: regate o dribling (González-Víllora, 2010):

Decisión apropiada (codificada como 1). El jugador trata de subir el balón al campo de ataque sin un oponente férreo (French y Thomas, 1987; Nevett, Rovegno y Barbiarz, 2001; Nevett, Rovegno y Barbiarz y McCaughtry, 2001), realizar una penetración apropiada (French y Thomas, 1987; Nevett et al., 2001), realizar un cambio de dirección apropiado (fuera del alcance de un defensa) hacia una zona libre o romper la defensa (French y Thomas, 1987; Nevett et al., 2001), driblar colocando su cuerpo entre el contrario y el balón para protegerlo, o driblar hacia un espacio libre.

Decisión inapropiada (codificada como 0). El jugador dribla a un defensor cargándole (French y Thomas, 1987; Nevett et al., 2001), abusa del dribling cuando hubiera sido más apropiado un pase a un compañero libre o un tiro a la portería (Méndez, 1999), conduce el balón, lo que es contraproducente porque es más fácil perderlo: delante de un adversario preparado para realizar una entrada, conduce mirando el balón, con lo que no puede percibir otras opciones tácticas, o no se desplaza y no interpone su cuerpo entre el balón y el adversario.

Ejecución con éxito (codificada como 1). El jugador mantiene la pelota controlada y sin cometer infracción.

Ejecución sin éxito (codificada como 0). El jugador pierde el control del balón o pierde el balón por acción legal de un oponente (French y Thomas, 1987; Nevett et al., 2001), o comete infracción: falta en ataque (Méndez, 1999). A continuación en la tabla 1 exponemos un listado de todas las variables que se miden en la HERJ.

| <i>Roles de juego</i> | <i>Elemento técnico-táctico individual</i> | | <i>Elemento técnico-táctico grupal</i> | |
|--------------------------------------|--|---|--|---|
| | Principios de juego evaluados | Se mide la toma de decisiones y el éxito de la ejecución | Se mide las veces que aparece | División del elemento grupal en varios individuales |
| Jugador atacante con balón | Conservar (1A) | Control (se mide sólo la ejecución) | Pared | P1: Primer pase P2: Segundo pase |
| | Progresar (2A) | Pase Conducción/Regate/ Pantalla | Contra-ataque | Cp1: Pase inicial. Cp2: Pases siguientes dentro del contraataque. Cc1: Conducción inicial. Cc2: Conducciones siguientes dentro del contraataque. Ct: Tiro a portería como finalización. |
| | Conseguir el objetivo (3A) | Tiro/Remate | | |
| Jugador atacante sin balón | Conservar (1A) | Desmarque | Contra-ataque | Ca: Apoyo en el contraataque. El jugador corre apoyando al jugador con balón y en situación de desmarque. Co: Cobertura. |
| | Progresar (2A) | Fijar | | |
| Jugador defensa a atacante con balón | - | Marcaje, acoso o posición básica | Ayuda (Se mide tanto la toma de decisiones como la ejecución) | |
| | | Bloqueo defensivo | | |
| | | Entrada | | |
| | | Despeje | | |
| Jugador defensa a atacante sin balón | - | Marcaje, acoso o posición básica | Ayuda-cobertura (Se mide tanto la toma de decisiones como la ejecución) | |
| | | Interceptación | | |
| | | Despeje | | |

Tabla 1. Variables del juego que se han medido en la HERJ: fútbol

Planteamos un juego modificado de fútbol aplicado a la HERJ. Juegos similares se han propuesto por otros investigadores (Nevett, Rovegno, Babiarz, y McCaughtry, 2001). Así las características del juego 2 vs. 2 son las siguientes: fútbol A-2 (20 x 10 m.), dividido en dos mitades. Las áreas de meta tienen una dimensión de 3 x 4 m. Las porterías de 95 x 70 cm. El balón usado es de fútbol A-7 (número 4: circunferencia mínima de 63,5 cm. y máxima de 66 cm.). El juego tiene dos partes de 4 minutos, con un

descanso entre cada parte de 3 minutos. No habrá tiempo de descuento por pérdidas de balón y no se parará el cronómetro en las infracciones, aunque existen dos recogepelotas para no perder tiempo.

3. RESULTADOS

En el juego de 2 vs. 2 las situaciones predominantes son las de progresar hacia la portería contraria (68,64%), después las de conservar el balón (24,69%), y por último las de marcar gol (6,67%).

El porcentaje total de decisiones correctas entre el principio de cada situación de juego y el seleccionado por los jugadores fue del 78,24% (DT: 10,45). En los resultados el porcentaje de adecuación en el principio de conservar es el más elevado (86,88%), en los otros dos principios los resultados obtenidos presentan un mayor índice de error en la eficacia (entre 13,5-14,5%), estando ambos principios de juego con niveles similares (progresar: 73,49%; conseguir el objetivo: 72,42%). La elevada eficacia mostrada viene a validar el juego utilizado para la observación en fútbol, caracterizada por el número de jugadores

participantes, la adaptación de espacios, tiempo y materiales.

El tiempo medio por jugada en los cuatro partidos disputados es de 4.55 segundos (DT: 2,95). Mientras el tiempo medio de juego real es de 41,41% (198,7 segundos de los 480 totales), es decir se pierde casi el 60% del tiempo total en las interrupciones y la puesta en juego del balón. A continuación presentamos la definición del porcentaje de eficacia de cada elemento técnico-táctico, exponiendo los resultados de dichos elementos en ataque y defensa en Tablas 2 y 3.

$$\text{Porcentaje de eficacia de un elemento técnico-táctico} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de acciones adecuadas en un contexto de juego}^* \times 100}{\text{n}^\circ \text{ total de acciones realizadas en un contexto de juego}^*}$$

* Los contextos de juego en el instrumento utilizado son tres: 1) mantener la posesión del balón, 2) avanzar hacia la portería contraria, y 3) conseguir el objetivo (gol).

| Rol de juego | Elemento técnico-táctico | Eficacia de la toma de decisiones | Eficacia de las ejecuciones | Eficacia de la toma de decisiones total* | Eficacia de la ejecución totales* |
|----------------------------|---------------------------------|--|------------------------------------|---|--|
| Jugador atacante con balón | Control | - | - | - | 84.8% |
| | Dribling: conservar | 42.4% | 56.0% | 68.3% | 52.4% |
| | Dribling: progresar | 77.7% | 45.8% | | |
| | Pase: conservar | 93.5% | 83.4% | 93.4% | 62.5% |
| | Pase: progresar | 94.9% | 53.2% | | |
| | Tiro: conseguir el objetivo | 53.1% | 52.2% | 53.1% | 25.6% |
| Jugador atacante sin balón | Desmarque: conservar | 87.7% | 84.3% | 80.6% | 75.6% |
| | Desmarque: progresar | 79.2% | 73.6% | | |
| | Fijar: conservar | 100% | 100% | 100% | 100% |
| | Fijar: progresar | - | - | | |

* Total: se refiere a la toma de decisiones o ejecuciones en cualquier contexto de juego.

Tabla 2. Porcentaje de eficacia de los elementos técnico-tácticos ofensivos

En la Tabla 2 se observa cómo los porcentajes de eficacia de la ejecución del control son muy elevados (84,8%), esto sin duda se debe a que en muchos casos el jugador atacante no tiene presión de otro jugador del equipo contrario, están pasivos en defensa.

En relación al dribling la toma de decisión adecuada en el primer principio es baja (42,38%, DT: 42,37%; aunque sólo 7 de los 14 jugadores usaron este medio para conservar), mientras que en el segundo principio hay más acierto (77,69%, DT: 14,23; 13 de 14 jugadores utilizan la

conducción/regate para progresar), en la eficacia del éxito estos dos datos no parecen tener una repercusión directa (conservar: 55,95%; progresar: 45,76%), ya que a pesar de que la toma de decisiones en el segundo principio es elevada el porcentaje del éxito de las ejecuciones es más reducido (diferencia del 32%). En la conducción/regate es relevante destacar que existe una desviación típica alta (30,02), lo que nos dice que la variabilidad de nivel en cuanto a este elemento es elevada y por tanto el grupo es heterogéneo en la aplicación del dribling o regate. Es evidente que cuando el jugador decide progresar mediante el dribling, después tiene grandes problemas para ejecutar con éxito dicha habilidad.

La eficacia de la toma de decisiones en el pase es muy elevada (conservar: 93,43%; progresar: 94,87%), pero el éxito de la ejecución desciende un poco para el primer principio (83,35%, descenso del 10% en relación a la toma de decisiones) pero de forma brutal para el segundo principio (53,16%, con una elevada desviación típica de 27,28), o sea, una diferencia del 41% entre el acierto de la toma de decisión y el éxito de la ejecución en este contexto. En cuanto al tiro, es donde apreciamos los valores más bajos, tanto en la toma de decisiones (53,12%) como en el éxito (principio de finalización: 52,24%; en el total de las situaciones que tira: 25,63%).

El desmarque es el elemento habitual en el jugador atacante sin balón, observamos que la eficacia de la toma de decisiones ronda sobre el 80% y que el éxito de la ejecución es del 75%, además apreciamos que la diferencia entre el primer y segundo principio, tanto en la elección como en la ejecución, es alrededor de un 10% más alto en situaciones de conservar (toma de decisiones: 87,67%; ejecución: 84,26%), es decir se tienen mayores problemas para desmarcarse en situaciones de progresar (toma de decisiones: 79,23%; ejecución: 73,59%). La función táctica del elemento fijar (arrastrar a un defensa o quedarse atrás para dar un mayor apoyo estratégico al equipo) entendemos que no se conoce todavía pues sólo dos jugadores lo aplicaron y tan sólo en una o dos ocasiones.

En definitiva mediante la HERJ se demuestra que el jugador en el rol de atacante con balón toma buenas decisiones en el pase. Mientras que la ejecución es adecuada cuando

trata de conservar el balón pero desciende mucho cuando el pase es para progresar. En la conducción/regate las decisiones más adecuadas se dan cuando el jugador trata de progresar, pues en las situaciones de conservar el niño no sabe cuándo debe driblar o no, es más, con frecuencia elige esta opción para conservar el balón mientras que debería haber realizado otras. Si analizamos el éxito de la conducción cuando trata de progresar observamos que el jugador pierde muchísimos balones, lo que hace pensar que abusa del dribling para llegar a la portería contraria. En el tiro, cuando la decisión es adecuada la ejecución suele ser con éxito. Pero el jugador tiene problemas para saber cuándo debe tirar y cuándo no (en el 46,84% tira sin estar en situación de hacerlo). Sobre el jugador atacante sin balón sólo mencionar que es en el desmarque donde se encuentra más dificultad para progresar que para conservar el balón.

Uno de los aspectos que puede condicionar los resultados son las características del juego (2 vs. 2), pues las jugadas son cortas y las acciones de primera jugada (poner el balón en juego) tienen gran importancia.

En la toma de decisiones del defensa al jugador atacante con balón se aprecia cómo el porcentaje de eficacia es elevado en el bloqueo (96,15%), el despeje (95,45%) y la ayuda (89,23%), mientras que en la entrada (72,47%) ya se observan más errores, siendo el marcaje (51,44%) el que presenta el índice más bajo y genera en los jugadores mayor incertidumbre a la hora de abordarlo. Mientras el éxito de las ejecuciones se relaciona con el nivel de eficacia de la toma de decisiones en el marcaje y la ayuda, en el bloqueo, entrada y despeje hay un descenso del promedio de la eficacia de las ejecuciones mucho más sensible (diferencia entre el 25-30%).

En el defensa del atacante sin balón se observa que las decisiones son eficaces en el despeje (92,85%; aunque sólo siete jugadores eligen este elemento durante el test), la interceptación (100%) y la ayuda (93,27%), mientras que el marcaje (47,23%) vuelve a ser la acción que genera más problemas para decidir correctamente. En relación al éxito de las ejecuciones en todos los elementos técnico-tácticos existe una relación elevada con el índice de eficacia de las decisiones, a excepción de la ayuda en el que hay un gran descenso (25%)

debido fundamentalmente a un timing inadecuado, pues se llega tarde.

| <i>Rol de juego</i> | <i>Elemento técnico-táctico</i> | <i>Eficacia de la toma de decisiones</i> | <i>Eficacia de la ejecuciones</i> |
|--|---------------------------------|--|-----------------------------------|
| Jugador defensa del atacante con balón | Marcaje | 51.4% | 41.0% |
| | Blocaje | 96.2% | 63.3% |
| | Entrada | 72.5% | 41.0% |
| | Despeje | 95.5% | 68.2% |
| | Ayuda | 89.2% | 87.7% |
| Jugador defensa del atacante sin balón | Marcaje | 47.2% | 45.4% |
| | Interceptación | 100% | 88.6% |
| | Despeje | 92.9% | 91.7% |
| | Ayuda | 93.3% | 66.1% |

Tabla 3. Porcentaje de eficacia de los elementos técnico-tácticos defensivos

4. DISCUSIÓN

La noción más relevante del juego 2 vs. 2 en esta edad y nivel de pericia es la verticalidad en detrimento absoluto de la amplitud del juego, resultado similar se encontró en Lapresa et al. (2008) en un juego 5 vs. 5. Los jugadores con un nivel bajo de toma de conciencia del juego se centran en una serie de aspectos técnico-tácticos en perjuicio de otros (De la Vega-Marcos, 2002). Lo más importante es marcar gol, y si es posible de la manera más directa, lo cual condiciona la elección de los elementos técnico-tácticos. Se aprecia cómo no se posee una orientación clara del juego en momentos del partido, pues desarrollan algunas acciones cuya intención no es llevar el balón lo más cerca posible del blanco contrario (Bengué, 2005).

Las jugadas son muy cortas y no hay mucha variedad entre jugadas de más o menos duración (cambio de ritmo de juego), además se aprecian movimientos ineficaces. Los jugadores son incapaces de dar más de dos o tres toques seguidos sin perder la posesión del balón, ya sea por la falta de dominio de las habilidades técnicas o por decisiones erróneas. Las jugadas se repiten constantemente, expresando la falta de creatividad táctica y demostrando que no conocen

las posibilidades para poner el balón en juego, tampoco conocen cuál es la mejor opción en cada contexto de juego.

Los pases son poco numerosos en cada jugada, pues en muchas de ellas sólo se utiliza en el saque inicial (poner el balón en juego: 30 unidades de toma de decisión – UTDs– para conservar y 71 UTDs para progresar). Por tanto, sólo se dan uno, dos o como máximo tres pases por jugada (en total: 53 UTDs para conservar y 113 UTDs para progresar). En estas circunstancias los pases son cortos y se realizan en situaciones donde no ven posibilidades de avanzar más por medio de acciones individuales (dribbling o conducciones), o porque se encuentran directamente con el contrario, es decir, se utiliza el pase como uno de los últimos recursos (Martínez, 2007). Se aprecian dificultades en dotar al juego de amplitud pues no hay pases largos o cambios de orientación, al igual que en el estudio de Lapresa et al., 2008. Estos resultados y discusión están condicionados en parte por la naturaleza del juego de 2 vs. 2, pues sólo hay un posible receptor.

Los jugadores se inclinan más por conducir, regatear y en ocasiones tirar a portería que por efectuar pases. Esta característica del juego se da

especialmente en los niños más habilidosos, pues sólo pasan el balón cuando no pueden seguir eludiendo contrarios (Martínez, 2007); por su parte, los menos habilidosos recurren al pase para deshacerse lo más pronto posible del balón. Tampoco se busca el uso de paredes, ya que la comunicación ofensiva es inexistente (De la Vega-Marcos, 2002). Además, no hay acciones grupales porque el jugador con balón cuando se deshace del móvil permanece estático durante varios segundos, lo cual no permite la continuidad del juego ofensivo. Por tanto, en ocasiones se abusa del dribbling (17 UTDs en el principio de conservar y 52 UTDs en el de progresar).

Esta forma de decidir del jugador con balón puede explicarse por las acciones del atacante sin balón, ya que existe una baja frecuencia de desmarques o inmovilismo de los jugadores sin balón (Lago-Peñas, 2002), o si hay apoyos no son del todo eficaces. Consideramos que los pases no se realizan porque el jugador con balón prefiere driblar debido a que el juego está marcado por el egocentrismo (De la Vega-Marcos, 2002), y centrado en la atención en el movimiento del balón y en su entorno más inmediato como única fuente de información (Bengué, 2005). Aun así, en muchas ocasiones el niño con balón no es capaz de levantar la cabeza, lo que sin duda limita sus posibilidades tácticas. Es decir, aparecen relaciones positivas y negativas entre los elementos técnico-tácticos e interdependencia de unas acciones con respecto a otras (MacPhail, Kirk y Griffin, 2008). Todo ello unido al afán por la posesión del balón, provoca que en los deportes colectivos en los que se golpea el balón (voleibol o fútbol), se empobrece enormemente la calidad y la variedad de las acciones estratégicas. Tanto es así, que en algunos pases, más que progresar a la portería contraria lo que se hace es poner en peligro la propia meta, ya que la decisión, la ejecución o el timing es erróneo. Por el contrario, pocas veces se considera la posibilidad de pasar el balón hacia atrás como recurso para conservar el balón.

Una conducta común es tirar desde cualquier lugar. No les supone ningún problema que el balón no llegue a la portería debido a que están lejos para sus condiciones, tampoco les preocupa que haya poco ángulo o que tengan a dos defensas delante de ellos obstaculizando.

No existe ninguna conexión entre la fase ofensiva y defensiva, y viceversa. Lo prevaleciente son las acciones próximas al balón. En defensa no se juega estratégicamente para marcar al atacante sin balón, pues casi siempre está libre de marca. En muchas ocasiones podemos observar cómo los dos defensores marcan al jugador con balón. Al jugador no le interesan los contenidos defensivos: capacidades del oponente, en que determinado espacio de juego se encuentra o cómo variar su intensidad en el marcaje. Lo que le preocupa es saber dónde está el balón e ir a por él.

El juego es tremendamente desordenado. En cualquier acción que se efectúe sin éxito, se produce una reacción inversa que suele crear una ocasión clara de gol. Esto se debe a los grandes desequilibrios existentes en el juego y que no son percibidos por los jugadores. Por tanto, hay cambios de posesión con intervalos de tiempo muy reducido.

Rink, French y Graham (1996) afirmaron que en una primera fase de aprendizaje deportivo el desarrollo de las tácticas puede estar inicialmente limitado por la habilidad. En esta edad, nivel de pericia y deporte estamos de acuerdo con este enunciado, pues los jugadores tienen limitaciones técnicas en diferentes acciones, sobre todo cuando se encuentran en situaciones para progresar a la portería contraria. Aunque en este contexto de práctica los jugadores poseen más eficacia en la habilidad para jugar con los pies que con las manos (resultado observado en el estudio piloto).

Confirmamos que mantener la posesión del balón debe ser la base del aprendizaje (Griffin, Mitchell y Oslin, 1997), ya De la Vega-Marcos (2002) sugirió que en estas edades se empieza a dar importancia a la posesión del balón. Resultado contrapuesto a las programaciones que se inician por la progresión y finalización (Lago-Peñas, 2007). El control y el pase son los medios esenciales para desarrollar la posesión del balón (Griffin et al., 1997), pero a su vez el fomento del desmarque es muy relevante. El dribbling hay que tenerlo en cuenta, especialmente para aprender cuándo no se debe realizar, pues según los datos está sobreexplotado. Se debería realizar una iniciación de la fase defensiva, aunque estamos de acuerdo con Lago-Peñas (2007) en que el aprendizaje se debe guiar por el

ataque, pues parece mucho más significativo y motivante para los jugadores.

Aspectos como atacar la meta contraria con el disparo (Griffin et al., 1997) se deberían dejar para más adelante. Otro de los problemas tácticos básicos es la puesta del balón en juego (Griffin et al., 1997), pues se aprecia que su organización es difícil. Por tanto, habría que plantear investigaciones en este sentido, ya que es un problema táctico que los niños deben conocer y saber resolver para empezar a jugar en deportes de invasión.

5. CONCLUSIONES

Existe una gran complejidad (MacPhail et al., 2008) alrededor del proceso del aprendizaje deportivo y el fútbol no es una excepción. A los procesos de aprendizaje les afectan muchas variables, pero en esta edad hemos encontrado tres aspectos que condicionan enormemente al resto:

a) *El egocentrismo* (Bayer, 1979; De la Vega-Marcos, 2002). Los jugadores buscan el individualismo absoluto al principio del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues quieren ser muy protagonistas en el juego. El egocentrismo repercute negativamente en la fase defensiva, ya que se prioriza todo el juego en el ataque, especialmente en el jugador con el balón.

b) *Hiperproxia o juego en racimo* (Bayer, 1979). Los jugadores son atraídos por el balón y se acumulan a su alrededor, lo que provoca una distancia mínima entre jugadores. El efecto del juego en racimo es una mayor dificultad para desarrollar el juego a nivel técnico-táctico (percepción, toma de decisiones y ejecución). A su vez, hay otra serie de jugadores que se distraen del juego y no participan activamente, al entender de forma errónea que no se encuentran cerca del balón y no son útiles para evolucionar en el juego.

c) *El ataque prevalece sobre la defensa*, confirmando lo dicho por Blomqvist et al. (2005), pues los niños tienen más rendimiento en acciones técnico-tácticas ofensivas. En cuanto a conocer qué edad es la más adecuada para comenzar a practicar deporte, hemos de decir que se trata de decisiones delicadas y difíciles, pues hay que tener cuidado con los aspectos madurativos en estas edades. A los

seis o siete años no podemos afirmar con rotundidad que sea la etapa ideal para aprender un deporte de invasión, pues encontramos cuestiones positivas y negativas al respecto.

Los factores a favor de una iniciación desde los seis o siete años de edad se fundamentan en los resultados del juego modificado de fútbol (2 vs.2), debido a la elevada eficacia mostrada en la adecuación de los tres principios de ataque (78,23%): los jugadores se adaptan favorablemente a las situaciones de conservar, progresar o de conseguir el objetivo. Por tanto, estos aspectos de la práctica indican la posibilidad de comenzar a practicar juegos modificados orientados a ciertos deportes con una verdadera potencialidad para la adecuación de los principios de ataque y los elementos técnico-tácticos (toma de decisiones y habilidad). En este sentido, habría que tener en consideración que a los jugadores les cuesta organizarse para poner el balón en juego, con lo cual habría que realizar juegos para enseñar a iniciar las jugadas desde diferentes posibilidades.

Los factores en contra se sustentan en que la cognición del niño no está totalmente preparada para entender mayoritariamente la dinámica de un deporte de invasión o los elementos fundamentales que rigen el juego: cooperación-oposición colectiva. Esto fue detectado en el estudio piloto para realizar entrevistas en esta edad (González-Víllora, 2010). Es más, el niño pasa por una etapa egocéntrica, con lo que es capaz de jugar individualmente y autorregularse, pero es incapaz de actuar de forma coordinada con otros compañeros y oponerse a los del equipo rival. Concretamente en el fútbol, la coordinación oculo-pédica genera inconvenientes, pues el niño tiene que mirar el balón si quiere manejarlo con sus pies, lo cual le imposibilita para poder percibir los movimientos de compañeros y adversarios, dificultándole la toma de decisiones adecuada. En definitiva estos aspectos no consiguen obtener un grado mínimo para afirmar categóricamente que esta es la edad idónea para el comienzo de la práctica en deportes colectivos.

A raíz de los resultados encontrados, el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje en fútbol debe girar alrededor de situaciones de conservar el balón, una vez que se empiecen a dominar estos contextos, pasar a situaciones de progresar y por último las de finalizar las jugadas. Recomendamos que la mayor parte de los juegos

se lleven a cabo sin la participación de porteros con el fin de facilitar el aprendizaje en los contextos de finalización.

Se necesitan más investigaciones para conocer a qué edad se debe comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo, así como contrastar y comparar sus resultados. Pero este tema no es el único, pues el cómo se debe enseñar, la secuenciación de la enseñanza, ver si existe una etapa en la que el jugador puede aprender mucho más deprisa (fase sensible), conocer más sobre la toma de decisiones y el nivel de ejecución son cuestiones vitales en esta línea de investigación. También sería muy interesante evaluar en jugadores de esta edad juegos de 3 vs. 3 y/o 4 vs. 4, puesto que en estos juegos aparecen los triángulos conformados por las líneas de pase entre jugadores del mismo equipo. De este modo, podríamos comparar los resultados con los de este estudio, así como ver cómo evoluciona el aprendizaje del juego en edades más avanzadas (González-Víllora et al., 2010, 2011) o en otro tipo de poblaciones, tal como los alumnos del sistema educativo obligatorio (Gutiérrez-Díaz et al., 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Abernethy, B., Thomas, K. y Thomas, J. (1993). Strategies for improving understandign of motor expertise (or mistakes we have made and things we have learned). En J. Starkes y F. Allard (Eds.): *Cognitive issues in motor expertise*, (pp. 317-356). Amsterdam: North Holland.
- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Bengué, L. (2005). *Fundamentos transversales para la enseñanza de los deportes de equipo*. Barcelona: Inde.
- Blomqvist, M., Vänttinen, T. y Luhtanen, P. (2005). Assessment of secondary school students' decision-making and game-play ability in soccer. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 10 (2), 107-110.
- De la Vega-Marcos, R. (2002). *Desarrollo del metaconocimiento táctico y comprensión del juego: un enfoque constructivista aplicado al fútbol*. Tesis Doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma.
- French, K.E. y McPherson, S.L. (2004). Development of Expertise in Sport. En M.R., Weiss (Ed.): *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan perspective* (pp. 403-423). Morgantown: Fitness Information Technology, Inc.
- French, K.E. y Thomas, J.R. (1987). The relation of Knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.
- González-Víllora, S. (2010). *Estudio de las etapas de formación del joven deportista desde el desarrollo de la capacidad táctica. Aplicación al fútbol*. Tesis Doctoral publicada. Cambridge (Reino Unido): Editorial Proquest (pp. 1-838). Disponible en: <http://proquest.umi.com/login>
- González-Víllora, S., García-López, L.M., Contreras-Jordán, O.R. y Gutiérrez-Díaz del Campo, D. (2010). Estudio descriptivo sobre el desarrollo táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (12 años). *Revista Infancia y Aprendizaje*. 33 (4), 489-501.
- González-Víllora, S., García-López, L.M., Pastor-Vicedo, J.C. y Contreras-Jordán, O.R. (2011). Estudio descriptivo sobre el desarrollo táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (10 años). *Revista de Psicología del Deporte*. 20 (1), 79-97.
- Griffin, L.L., Mitchell, S.A. y Oslin, J.L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, I.L.: Human Kinetics.
- Griffin, L.L., Dodds, P., Placek, J. y Tremino, F. (2001). Middle school students' conceptions of soccer: their solutions to tactical problems. *Journal of Physical Education*. 20 (4), 324-340.
- Gutiérrez-Díaz del Campo, D., González-Víllora, S., García-López, L.M. y Mitchell, S. (2011). Differences in decision-making between experienced and inexperienced invasion games players. *Perceptual and Motor Skills*, 112, 3, 871-888.
- Kirk, D., Brooker, R. y Braiuka, S. (2000). Teaching Games for Understanding: A situated perspective on student learning. New Orleans, L.A.: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Lago-Peñas, C. (2002). *La enseñanza del fútbol en edad escolar*. Wanceulen, Sevilla.
- Lago-Peñas, C. (2007). Planificación de los contenidos técnico-tácticos individuales y grupales del fútbol en las categorías benjamín, alevín, infantil y cadete. Master: Detección y formación del talento en jóvenes futbolistas. Madrid: RFEF y UCLM.
- Lapresa, D., Amatria, M., Egién, R., Arana, J. y Garzón, B. (2008). Análisis descriptivo y secuencial de la fase ofensiva del fútbol 5 en la

- categoría prebenjamín. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8 (3), 107-116.
- MacPhail, A, Kirk, D. y Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 100-115.
- Martínez, H.F. (2007). Interpretación táctica y enseñanza del fútbol. *Lecturas: Educación Física y deporte*. 12. Revista electrónica. <http://www.efdeportes.com> (Revisado el 14 de Febrero de 2007).
- McPherson, S.L. y French, K.E. (1991). Changes cognitive strategies and motor skill in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 26-41.
- McPherson, S.L. y Thomas, J.R. (1989). Relation of knowledge and performance in boy's tennis: Age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211.
- Memmert, D. (2010). Testing of tactical performance in youth elite soccer. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 199-205.
- Méndez, A. (1999). *Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball patines y el baloncesto*. Tesis Doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- Mitchell, S.A., Oslin, J.L. y Griffin, L.L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. 2nd Edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Morris, T. (2000). Psychological characteristics and talent identification in soccer. *Journal of Sport Sciences*, 18, 715-726.
- Nevett, M., Rovegno, I. y Babiarz, M. (2001). Fourth-grade children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (8), 389-401.
- Nevett, M., Rovegno, I., Babiarz, M. y McCaughtry, N. (2001). Changes in basic tactics and motor skills in an invasion-type game after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (6), 352-369.
- Personne, J. (2005). *El deporte para el niño. Sin records ni medallas*. Barcelona: Inde.
- Rink, J.E., French, K.E. y Graham, K.C. (1996). Implications for practice and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 490-502.

ARTÍCULO ORIGINAL

La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria

Santiago Pérez Aldeguer

perezs@edu.uji.es

Universitat Jaume I

Esther Noemí Leganés Lavall

esthernoemi@hotmail.com

Universitat Jaume I

RESUMEN. El presente artículo pretende, por un lado, analizar el valor que tiene la Música como herramienta interdisciplinar en el proceso de aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Por otro, conocer las percepciones hacia esta afirmación que tienen los docentes de Lengua Extranjera en la etapa Primaria. Para ello elaboramos un estudio exploratorio, que parte de una fundamentación teórica sobre la importancia de la Música en el proceso educativo. Posteriormente llevamos a cabo un análisis cuantitativo, mediante un cuestionario sobre las dimensiones “Conocimientos” y “Actitudes”, con una muestra de 20 docentes de Primaria, a la hora de utilizar la Música como vehículo acelerador del aprendizaje. Los resultados demuestran que existe un desconocimiento importante a la hora de aplicar la Música con unos objetivos didácticos concretos. Sin embargo, hay una conciencia general sobre la motivación que el uso de la Música despierta en los alumnos.

PALABRAS CLAVE. Educación, Interdisciplinariedad, Música, Inglés, Escuela Primaria.

Music as interdisciplinary tool: a quantitative analysis in the Primary Foreign Language classroom

ABSTRACT. This paper intends on the one hand, to analyze the value that Music has as an interdisciplinary tool in the process of learning English as a foreign language. On the other hand, to know the perceptions towards this statement that foreign language teachers at the primary stage have. For that reason, we elaborate an exploratory study based from a theoretical foundation about the importance of Music in the educational process. Subsequently, we conducted a quantitative analysis, using a questionnaire on the dimensions “Knowledge” and “Attitudes”, with a sample of 20 primary teachers, when to use Music as a vehicle accelerator of learning. The results show that there is a significant lack when they apply the Music with specific learning objectives. However, there is a general awareness about the motivation that Music awakens in the students.

KEY WORDS. Education, Interdisciplinary, Music, English, Primary School

Fecha de recepción 21/06/2011 · Fecha de aceptación 10/04/2012

Dirección de contacto:

Santiago Pérez Aldeguer

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Jaume I

Avda. de Vicent Sos Baynat, s/n

12071 CASTELLÓN DE LA PLANA

1. MARCO TEÓRICO

Para poder comprobar de qué forma ha sido tratado el problema planteado en nuestra investigación, y así vincularlo al marco teórico,

comenzamos con una exhaustiva búsqueda y recogida de datos sobre los estudios existentes en el campo de la Música como herramienta facilitadora del Inglés como Lengua Extranjera. En primer lugar, definimos unas palabras clave de nuestra investigación. La búsqueda la realizamos en castellano e inglés con las palabras: “música e inglés”, “music and english”.

Presentamos a continuación un resumen de las publicaciones totales encontradas según la búsqueda realizada en las bases de datos citadas posteriormente y una relación de las publicaciones que guardan conexión y que tienen relevancia con nuestro tema de investigación:

- Publicaciones internacionales: encontramos 219, de las cuales únicamente 16 nos resultaron relevantes.
- Publicaciones nacionales: encontramos 11, siendo sólo 3 las significativas.
- Libros: encontramos 4 y sólo uno guarda relación con nuestra línea de investigación.
- Tesis doctorales: de las 30 encontradas, dos tienen relación con nuestro objeto de estudio.

De un total de 264 publicaciones encontradas bajo las palabras clave: “música e inglés” “music and english” en las bases de datos: ISI, ISOC, ERIC, SCOPUS, SPRINGERLINK, BLACKWELL, PSYCINFO, CCUC, LLBA, REBIUN, EDUC@MENT, ISBN, EBRARY, TESEO, solamente 22 nos resultan significativas para nuestra investigación.

Dados los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta que las bases de datos consultadas reúnen millones de artículos y libros, consideramos que el número de publicaciones referentes al uso de la Música en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, es bastante escaso.

En el ámbito nacional, y ciñéndonos a los resultados obtenidos, podemos concluir que el tema es bastante inédito o ha sido poco investigado, ya que de las 11 publicaciones encontradas sólo 3 eran realmente relevantes para nuestra investigación. En el ámbito internacional observamos algo parecido, con un total de 219 publicaciones y de las cuales sólo 16 son documentos realmente relevantes.

Es igualmente significativo el hecho de haber encontrado tan solo 4 libros en la Base de Datos de Agencia Española del ISBN y que únicamente uno esté relacionado con la Música y el Inglés.

Por todo ello, la conclusión a la que llegamos sobre el estado actual de la cuestión, es que nuestras aportaciones son novedosas dada la escasa documentación bibliográfica que hemos podido encontrar a nivel nacional e internacional sobre el problema de investigación planteado en nuestro trabajo.

1.1. La competencia en Comunicación Lingüística

El aprendizaje de una Lengua Extranjera contribuye a la adquisición de la Competencia en Comunicación Lingüística, entendida en su esencia como la capacidad de utilizar el lenguaje como una herramienta de comunicación oral y escrita. En la etapa de Educación Primaria el área de Lengua Extranjera tiene como objetivo que los alumnos puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir. Por ello, esta competencia engloba el aprendizaje de cuatro habilidades básicas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. No debemos olvidar que el aprendizaje de una lengua implica también el estudio de sus aspectos sociales y culturales y que con ello se favorece el desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas, así como la comprensión y la valoración de la lengua propia (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

Un factor importante es la temprana edad de los alumnos de Educación Primaria, la cual facilita el aprendizaje de nuevas lenguas por razones psicológicas, fisiológicas y sociales. Durante los primeros nueve años de vida, existe una plasticidad y una flexibilidad en el cerebro del niño que le facilita la asimilación de nuevos códigos. Hasta los 12 años aproximadamente, hay ventajas de tipo fonológico que permiten escuchar y producir los sonidos perfectamente. Desde el punto de vista cognitivo y sociolingüístico, hasta los 3 años de edad existe una fácil asimilación de las estructuras lingüísticas orales y una alta capacidad de imitación que potencia la pronunciación de una nueva lengua (Penfield y Roberts, 1959;

Lamendella, 1977). Sin embargo, encontramos un problema fundamental en los cursos más avanzados de la Educación Primaria, como nos dice Luque (2010, p. 1): “Nuestros alumnos tienen pánico a hablar en Inglés”. Según informes de la D.G. de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa de la Conselleria d’Educació de la Generalitat Valenciana, la Lengua Inglesa es una de las áreas donde se han detectado mayores dificultades en la evaluación diagnóstica de la etapa Primaria. Este problema se extiende hasta la etapa de Educación Secundaria, tal y como podemos leer en el artículo publicado por el Periódico El País del 24/02/2011, bajo el título “Suspense en matemáticas e inglés para el primer ciclo de Secundaria”, donde se afirma que el inglés es una de las materias en la que los alumnos valencianos más flojean “según el resultado de la evaluación diagnóstica realizada por la Consejería de Educación en octubre de 2009, en 1.584 colegios e institutos valencianos”. Podemos ver cómo en el paso de Primaria a Secundaria, se agrava aún más éste hecho. Del 75% de ítems en la competencia lingüística que obtienen los alumnos de Primaria, en Secundaria “los alumnos solo llegan al 55,26% de aciertos en comprensión oral, superando ligeramente esta cifra si se trata de la comprensión escrita, con un 60,62% de aciertos” (Caballer, 2011).

1.2. La importancia de la Música en la educación

Aunque en muchas ocasiones hemos intentado justificar la importancia de la Música en la educación obligatoria, es decir la alfabetización musical, coincidimos también con lo que nos dice Regelski (2009, p. 43): “No es necesario especular sobre la nobleza estética, la profundidad y la espiritualidad de la música para legitimar su estatus especial en la sociedad”. Podríamos afirmar que el mero hecho de que la Música se utilice, justifica el valor intrínseco que ésta posee. Aunque claro está que cuanto más conscientes seamos del uso que de ella se hace, más posibilidades tendremos de emplearla para un bien común.

A diferencia de otros países, la historia de la educación musical obligatoria en España no es muy extensa. En los años treinta ya existe en Europa una educación musical organizada, sin embargo, la inclusión de la Música en la enseñanza general española no ocurre hasta 1970 bajo la Ley de Villar Palasí. En 1985 La Ley

Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), reglamenta la enseñanza de la Música a nivel de Primaria, Secundaria, Conservatorios y Escuelas de Música. En la Educación Primaria y a pesar de la entrada de la LOGSE en 1990, la Música no ocupa el mismo status que otras asignaturas. Finalmente, y tras la LOPEG (1995) y la LOCE (2004), con la entrada en vigor de la LOE en el año 2006, algunos aspectos curriculares de la asignatura de Música se presentan globalizados con los del área de Plástica, haciendo que la asignatura de Música pierda aún más importancia. Por ello, conviene aprovechar las diferentes formas educativas que nos ofrecen las artes, y en especial la Música dentro de un contexto de educación globalizada (Pérez Aldeguer, 2010).

Encontramos estudios como los del psicólogo y educador búlgaro Georgi Lozanov quien en 1959 crea un modelo basado en el “aprendizaje acelerado”, donde establece como puntos de partida el trabajo con la pedagogía y la sugestión. Bajo las pautas de un aprendizaje sencillo y divertido se favorece la relajación, generando aprendizajes profundos que afectan a la mente y al cuerpo. Entre los elementos básicos que Lozanov considera para lograr un aprendizaje acelerado, encontramos un maestro facilitador y la Música, la cual permite que los niños aprendan más y mejor.

Desde el punto de vista de cómo los niños aprenden y las habilidades y procesos envueltos en el aprendizaje, encontramos la respuesta a la pregunta “¿por qué Música?”. La experiencia musical activa la imaginación y la creatividad, construyendo el fundamento desde el cual actúan los procesos de cognición: percepción, atención, memoria, inteligencia, pensamiento y lenguaje. Como nos dice Storr (2007, p. 53): “La música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y al mismo tiempo. Ése es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad”.

Los estudios llevados a cabo por el profesor Daniel J. Levitin (2006) y recogidos en su libro “El cerebro y la música”, demuestran que mediante el uso de la Música nuestro cerebro produce un aprendizaje acelerado y significativo. A la Música se le atribuyen cualidades que facilitan la sociabilización entre individuos y modifican el estado de ánimo (Pérez Aldeguer, 2010). Por ello, “la música tiene la capacidad de

influir en el ser humano a todos los niveles: biológico, fisiológico, psicológico, intelectual, social y espiritual” (Pérez Aldeguer, 2008 p. 190). Pero cuando hablamos en términos de porcentajes en el aprendizaje, el Dr. Vernon A. Magnesen (1983, p. 3) establece que aprendemos “el 10% de lo que leemos, el 20% de los que escuchamos, el 30% de lo que vemos, el 50% de los que vemos y escuchamos, el 70% de lo que decimos y el 90% de lo que decimos y hacemos”.

Cuando buscamos definiciones acerca de la Música, descubrimos que algunos autores la relacionan con el Universo, el cosmos y el más allá; otros con la sensorialidad, la inteligencia, el movimiento, la afectividad y el sentimiento, la moral y la ética; y otros con el ser humano. En cuanto a la relación entre la Música y el ser humano, encontramos definiciones como la del poeta belga Maurice Carême (S.XX): “La música es el canto espontáneo del hombre”; la de George Sand refiriéndose al pianista y compositor polaco Frédéric Chopin (1810-1849): “Sabe que la música es una impresión humana y una manifestación humana que piensa; es una voz humana que se expresa”; la del filósofo chino Confucio (551-479 a.C.): “La música está asociada de una manera muy íntima con las relaciones esenciales del ser”; la del compositor suizo Jaques Dalcroze (1865-1950): “La música está en el hombre”; y muchas otras que a lo largo de la historia han citado una larga lista de filósofos, compositores, escritores, músicos, poetas, obispos, astrónomos, musicólogos, monjes, directores de orquesta, pintores, científicos, psicólogos y antropólogos (Willems, 1981, p. 171).

Si indagamos en la historia, descubriremos cómo la Música ha formado parte del ser humano desde sus orígenes. “El lenguaje musical acompaña desde la antigüedad a las sociedades humanas: la música ha constituido desde siempre un recurso imprescindible para todo pueblo, deseoso de transmitir inquietudes, padecimientos, temores y alegrías [...]” (Pérez Aldeguer, S., 2010, p. 643). “La música es nuestra forma más antigua de expresión, nuestro lenguaje más antiguo.” (Yehudi Menuhin, 1997, p. 144). En palabras de Willems (1981, p. 204): “La música, en efecto, por su carácter muy material en sus vibraciones, a la vez que espiritual en sus sentimientos elevados, representa una síntesis completa de la naturaleza humana”.

Partiendo de estas premisas, entendemos que la Música forma parte de la vida y por lo tanto de todo ser humano, razón por la cual cualquiera tiene la capacidad de utilizarla de una u otra forma. Es decir, pensamos que cualquier docente de Lengua Extranjera puede utilizar la Música en el aula de Primaria como vehículo acelerador en el aprendizaje.

En nuestra sociedad, el concepto “música” ha estado vinculado de forma inconsciente a una élite, en definitiva, a aquella perteneciente al círculo de la “música clásica”. Este hecho ha sido alimentado por la educación provocando encasillamientos y clasificaciones, haciendo olvidar que la Música no sólo pertenece a esa élite, sino que es parte de todos (Del Campo, 1997, p. 207). Sabemos, por lo que nos dicen Serrano y otros (2007, p. 536) que “el estudio e investigación acerca de la conveniencia o no de emplear maestros-especialistas en la enseñanza primaria es un tema que ha suscitado un escaso interés entre los académicos e investigadores de la Educación Primaria; sin embargo, es ampliamente reconocida su importancia en el diseño de los sistemas educativos bien por su incidencia en la organización docente de las escuelas, en el estatus de competencia del maestro o en los resultados de la enseñanza”.

Por ello estamos de acuerdo cuando Bernal y otros (2010, p. 1) dicen que: “El éxito de la educación depende en gran medida de la manera como el profesor selecciona, organiza y secuencía los contenidos de su materia y las experiencias de aprendizaje. Adoptar una metodología coherente para desarrollar el currículum es hacer referencia expresa al conjunto de estrategias didácticas y modos de intervención que permiten desarrollar la acción educativa y es el profesor, con absoluta autonomía y como responsable directo, quien ha de saber elegir el modelo didáctico para que su adaptación a la práctica concreta resulte apropiada a las características individuales de sus alumnos”. Es decir, que sea cual sea el perfil docente, lo importante es el cómo se lleva a cabo el proceso educativo, siendo su finalidad la que nos indica la LOE en el artículo 16: “Proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y

estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo”. Para todos los fines anteriormente citados pensamos que la unión Música-Inglés puede ser una herramienta de éxito para alcanzar dichos objetivos.

1.3. La Música en la enseñanza de lenguas extranjeras

En el S. XX se han producido un gran número de aportaciones en la pedagogía musical que han dado un giro en la forma de entender la didáctica musical. Ello se ve por el hecho de que, además de enseñar en aspectos formales como pudiera ser el canto, la interpretación instrumental y el lenguaje musical propiamente dicho, existe una gran preocupación por aprovechar la educación musical como proceso globalizador capaz de desarrollar la expresión, la comunicación, el entendimiento, la creatividad, la imaginación, la improvisación, etc. (Rodríguez, s.f., p. 1). Como nos recuerda Pérez Aldeguer (2009, p. 573): “La música, como instrumento comunicativo, se perfila como un lenguaje fascinante a utilizar en las aulas, que utiliza el sonido para expresarse, y que concentra la capacidad de comprensión y expresión (propia del lenguaje verbal), así como el orden lógico y la capacidad de abstracción (propia del lenguaje numérico)”. La Música es un gran instrumento de comunicación en el aula, dado que aumenta las capacidades de comprensión y expresión del lenguaje verbal. “La música, al igual que el lenguaje, ha desarrollado sus propias estructuras, su gramática y su vocabulario. Se mueve de acuerdo a la manera humana de pensar y actuar” (Yehudi Menuhin, 1997, p. 153).

Con la ventaja de que la Música no es semántica y no tiene un significado concreto asociado, lo que nos lleva a adentrarnos en dos corrientes fundamentales. La primera de ellas la representan autores que entienden la Música como un lenguaje universal, y la segunda es la de los que no la entienden así. Nosotros, habiendo analizado ambos pareceres, llegamos a la conclusión de que la Música es un lenguaje universal en la medida en que expresa emociones. Ahora bien, es un código de comunicación abierto donde no existe una acción/reacción que sea idéntica, cada cual puede imaginar lo que quiera, pero todos se imaginan algo, siendo ese

algo lo que la hace universal. La Música se comunica a otros niveles con el ser humano, quizás desde un plano más espiritual, pero lo que sí la hace universal es la capacidad de ilusionar, crear emociones: miedo, añoranza, etc. La Música nace del ser humano, es por ello que cuando la creamos, la recreamos (interpretamos) o la escuchamos nos hace más personas.

Desde el punto de vista de la lectoescritura musical, ésta también ha conseguido llegar a ser universal, dado que en todo el mundo las notas y los signos musicales se codifican de la misma forma, eso hace que sin conocer a una persona podamos interpretar un dúo de flauta y marimba sin necesidad de hablar el mismo idioma y de esa manera podemos hacer Música. Este es motivo por el cual también pensamos que dado que la lectoescritura musical y su lenguaje de signos es igual en todo el mundo, podemos centrar nuestros esfuerzos en el aprendizaje del Inglés.

Entre los estudios más destacados que podemos encontrar acerca de la influencia de la Música en el aprendizaje del lenguaje, encontramos a investigadores y pedagogos como Carl Orff, Alfred Tomatis, Don G. Campbell, Edward Willems, Georgi Lozanov, Zoltán Kodály, Justine Ward, Jaques Dalcroze, Maurice Martenot o John Soloboda (Nash, 1974; Hargreaves, 1998).

La Música desempeña un importante papel a la hora de aprender una Lengua Extranjera. Por un lado, mediante la educación musical se asimila la cultura de una lengua extranjera, ya que ésta se encuentra intrínsecamente unida al carácter popular de las canciones, rimas, poemas y cuentos trabajados en el aula. Acerca de la relación entre el Lenguaje y la Música, encontramos que a través de la Música, podemos conseguir mejorar el vocabulario, la pronunciación, la entonación, el acento y la gramática además de crear un aprendizaje significativo y constructivo. Pero no concebimos la utilización de la didáctica musical como un recurso aislado en el aprendizaje del Inglés, sino como herramienta interdisciplinar, mediante la cual se fomenta el aprendizaje entre ambas disciplinas. En cuanto al vocabulario y la gramática, el uso de actividades musicales, favorecen el aprendizaje de nuevas palabras y estructuras gramaticales. Lo mismo ocurre con la pronunciación, la entonación o el acento. Los alumnos se sienten motivados a repetir e imitar lo

que escuchan en las canciones o en las rimas. La Música beneficia los procesos de percepción, atención y memoria, por lo que el aprendizaje se construye de una forma significativa y por lo tanto duradera.

El psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, Howard Gardner, da a conocer su “Teoría de las Inteligencias Múltiples” en 1983 a través de su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. En él define la inteligencia como “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”. Al hablar de la inteligencia como una capacidad, le otorga la característica de habilidad que puede ser desarrollada. Gardner sostiene inicialmente que existen siete inteligencias y que cada ser humano posee una combinación diferente de ellas. Dentro de estas inteligencias está la inteligencia musical, la habilidad para comunicar emociones e ideas a través de la Música.

La Música se encuentra directamente relacionada con la educación holística. Una de sus evidencias la vemos en el uso de la voz para el canto, ya que implica lo que Nakkach (1997, p. 106) llama “Escucha pura” y que define así: “La escucha pura es un fenómeno holístico, de regulación organística, que incluye el cuerpo, lo afecta a nivel energético, de la misma forma que involucra la mente y el intelecto a través de la atención, la comprensión [...]”. Estamos convencidos de que si integramos la interdisciplinariedad aplicada a la unión de la Música, disciplina holística por naturaleza, junto con el Inglés como segunda lengua, obtendremos unos resultados positivos para acelerar el proceso de aprendizaje de ésta.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo de este estudio es determinar la utilización que los Maestros hacen de la Música para la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, por medio de la evaluación de sus conocimientos y actitudes.

La hipótesis que establecemos es que el uso que los Maestros hacen de la Música para enseñar Inglés como Lengua Extranjera es escaso, dada la falta de conocimientos musicales de los mismos.

2.2. Diseño y participantes

El carácter de este estudio es exploratorio, como nos dice Dankhe (1986): “Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre el contexto particular de la vida real [...]” (Citado en Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p. 59). Y es precisamente este estudio el que nos gustaría mostrar en esta investigación.

Utilizamos el método cuantitativo, dentro del modelo hipotético-deductivo. Para llevar a cabo los objetivos marcados en este estudio y ver si se cumplen nuestras hipótesis, aplicamos un cuestionario.

El grupo de participantes de este estudio, está constituido por los Maestros de Lengua Extranjera (Inglés) de 20 colegios públicos de una provincia de la Comunidad Valenciana.

2.3. Instrumentos

El instrumento que hemos empleado para la recogida de datos, ha sido el cuestionario, el cual hemos adaptado del MCI de Blasco, J.L., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). Con él pretendemos determinar el objetivo propuesto en nuestro estudio: “Determinar la utilización que los Maestros hacen de la Música para la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por medio de la evaluación de los conocimientos y actitudes hacia la misma”. El test está formado por 15 ítems afirmativos de respuestas cerradas, en una escala Likert de 5 valores que evalúa con una puntuación de 0 a 4. Los indicadores para este objetivo son los conocimientos sobre actividades y recursos musicales, y las actitudes positivas del profesorado de Lengua Extranjera hacia el uso de la Música durante sus clases, bajo una concepción de vehículo facilitador, herramienta de motivación y aprendizaje significativo.

2.4. Procedimiento

El procedimiento seguido se divide en las siguientes fases:

Fase I. Adaptación del cuestionario para los docentes objeto de este estudio

Fase II. Recogida de datos del cuestionario

Fase III. Análisis de los datos y conclusiones

2.5. Análisis de datos

El análisis cuantitativo de los datos se llevó a cabo, utilizando el paquete estadístico SPSS en su versión 17.0. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los ítems con sus respectivas frecuencias y porcentajes, para conseguir los datos cuantitativos para el análisis de los conocimientos y las actitudes de los docentes.

Con la intención de agrupar los resultados de las dimensiones conocimientos y actitudes para su mejor discusión, y dado que se trata de un cuestionario de ítems afirmativos, se redujeron los 5 valores de la escala Likert a 3, de la siguiente forma:

- A los valores “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” se les etiquetó como “positivo”.
- A los valores “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” se les etiquetó como “negativo”.
- A los valores “indiferente” se les mantuvo como “indiferente”.

3. RESULTADOS

Se aplicó el cuestionario a los Maestros de Lengua Extranjera (Inglés) de 20 escuelas públicas diferentes de una provincia de la Comunidad Valenciana, entre los cuales había 13 mujeres (65%) y 7 hombres (35%). El grupo de edad estaba comprendido entre los 25 y los 45 años. El grupo más numeroso comprendía a los docentes de 35 a 40 años (50%). El segundo grupo lo componían los docentes de 30 a 35 años (25%). El tercer y cuarto grupo estaba formado por las edades que abren y cierran este parámetro y que son: 25 a 30 años (10%) y de 40 a 45 años (15%).

Los resultados que se desprenden tras la aplicación del cuestionario a los Maestros de Inglés y su posterior análisis en el SPSS 17.0 son los siguientes (el cuestionario se encuentra en el anexo):

- *Ítem 1: Sé cómo utilizar didácticamente las actividades musicales en mis clases de Inglés.* Respecto a esta pregunta, sólo el 25% responde afirmativamente, mientras que el 75% lo hace negativamente.

- *Ítem 2: Conozco las posibilidades didácticas que tiene la Música en la enseñanza de idiomas.* Un 50% contesta afirmativamente, un 20% se muestra indiferente y un 30% desconoce dichas posibilidades.

- *Ítem 3: Estoy informado/a sobre los beneficios que aporta el uso de actividades musicales en el aprendizaje de una Lengua Extranjera.* Un 55% asegura estar informado, un 25% es indiferente y un 20% asegura no estarlo.

- *Ítem 4: Conozco un amplio repertorio de canciones y rimas en inglés.* El 30% de la muestra asegura tenerlo, mientras que el 70% restante asegura no ser así.

- *Ítem 5: Soy consciente de la motivación que el uso de actividades musicales despierta en mis alumnos/as.* En este ítem, el 85% de la muestra asegura ser consciente de dicha afirmación, mientras que el 15% se muestra indiferente.

- *Ítem 6: Utilizo la Música como base fundamental en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.* Solo el 10% contesta afirmativamente, mientras que el 90% restante lo hace negativamente.

- *Ítem 7: Identifico fácilmente los elementos musicales de las actividades del libro de texto.* El 30% responde positivamente frente al 70% restante que lo hace negativamente.

- *Ítem 8: Pienso que las actividades musicales mejoran el aprendizaje de la Lengua Inglesa.* El 60% se considera bajo este pensamiento, el 10% se muestra indiferente y el 30% responde negativamente.

- *Ítem 9: Me gusta utilizar la Música como herramienta aceleradora del aprendizaje del Inglés.* Sólo el 15% responde positivamente a la afirmación, el 40% muestra indiferencia y el 45% restante responde negativamente.

- *Ítem 10: Disfruto llevando a cabo actividades musicales en mis clases de Inglés.* El 50% lo afirma mientras que el otro 50% lo niega.

- *Ítem 11: Creo que la Música es un vehículo facilitador para el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera.* El 55% así lo

cree, el 25% se muestra indiferente y el restante 20% no lo cree así.

- *Ítem 12: Procuero utilizar actividades musicales en todas mis clases de Inglés.* El 30% lo hace, mientras que el 70% restante niega hacerlo.

- *Ítem 13: Observo reacciones positivas en mis alumnos/as cuando utilizo la Música durante las clases.* El 85% responde positivamente a esta afirmación frente al 15% restante que muestra su indiferencia

- *Ítem 14: Tengo interés por conocer nuevos materiales didácticos que utilicen actividades musicales.* El 95% muestra interés en esta afirmación, mientras que el 5% dice ser indiferente.

- *Ítem 15: Considero que la Música tiene un gran potencial para construir un aprendizaje significativo.* El 65% así lo cree, frente a un 35% que se muestra indiferente.

MEDIAS POR ÍTEM

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|------------------------|----|--------|--------|-------|------------|
| I1 | 20 | 1 | 4 | 1,70 | ,979 |
| I2 | 20 | 0 | 4 | 2,25 | 1,333 |
| I3 | 20 | 0 | 4 | 2,15 | 1,387 |
| I4 | 20 | 1 | 4 | 1,95 | ,945 |
| I5 | 20 | 0 | 4 | 3,00 | 1,376 |
| I6 | 20 | 1 | 3 | 1,20 | ,616 |
| I7 | 20 | 1 | 4 | 2,10 | ,852 |
| I8 | 20 | 0 | 4 | 2,60 | 1,142 |
| I9 | 20 | 0 | 4 | 1,40 | 1,273 |
| I10 | 20 | 1 | 4 | 2,55 | ,999 |
| I11 | 20 | 0 | 4 | 2,30 | 1,525 |
| I12 | 20 | 1 | 4 | 2,15 | ,933 |
| I13 | 20 | 0 | 4 | 2,95 | 1,356 |
| I14 | 20 | 0 | 4 | 3,30 | ,923 |
| I15 | 20 | 0 | 4 | 2,20 | 1,704 |
| N válido (según lista) | 20 | | | | |

Figura 1. Puntuaciones medias sobre 4 de los resultados obtenidos en cada ítem

A continuación se presentan los datos obtenidos según los indicadores establecidos para las variables “Conocimientos” y “Actitudes”.

CONOCIMIENTOS

a) Conocimientos de aplicación y posibilidades didácticas

b) Conocimientos sobre los beneficios y la motivación

c) Conocimientos sobre materiales

d) Conocimientos musicales

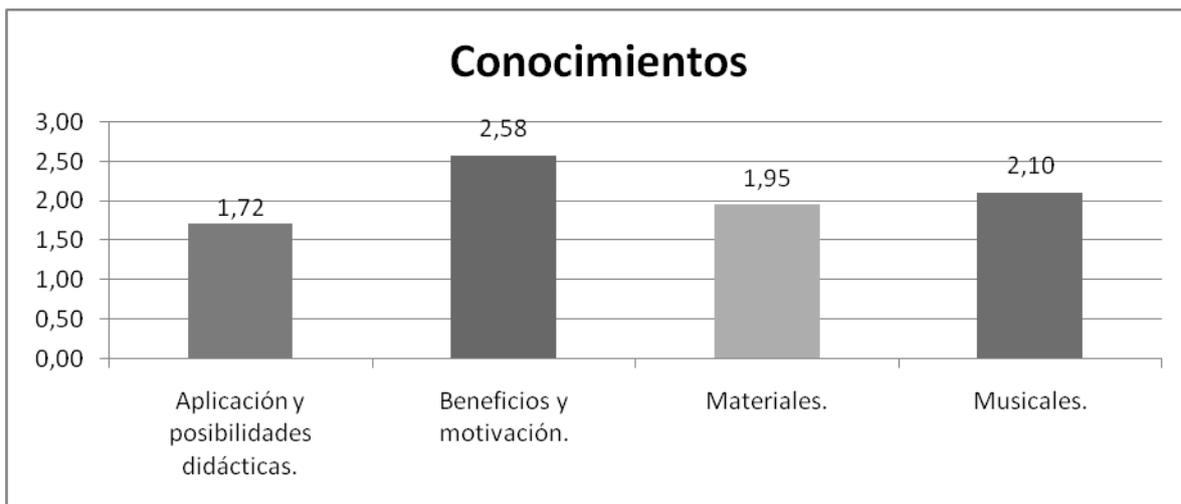


Figura 2. Gráfica de las puntuaciones medias de conocimientos según a, b, c y d

ACTITUDES

- e) Actitudes de mejora de aprendizaje
- f) Actitudes de motivación de uso
- g) Actitudes de interés en nuevos materiales didácticos
- h) Actitudes hacia la Música

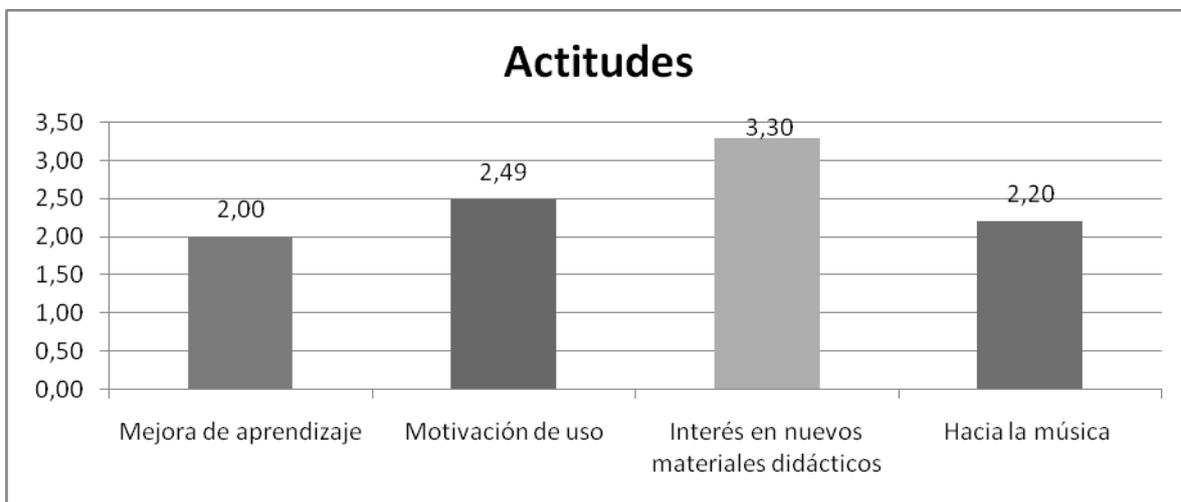


Figura 3. Gráfica de las puntuaciones medias de conocimientos según e, f, g y h

Para obtener las medias globales, se agruparon los ítems pertenecientes a cada una de las dimensiones: los ítems del 1 al 7 referentes a

los “Conocimientos” y los ítems del 8 al 15 pertenecientes a las “actitudes”.

MEDIAS DE DIMENSIONES GENERALES

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|------------------------|---|--------|--------|--------|------------|
| CONOCIMIENTOS | 7 | 1,20 | 3,00 | 2,0500 | ,54924 |
| ACTITUDES | 8 | 1,40 | 3,30 | 2,4313 | ,57067 |
| N válido (según lista) | 0 | | | | |

Figura 4. Puntuaciones medias generales de las dos dimensiones

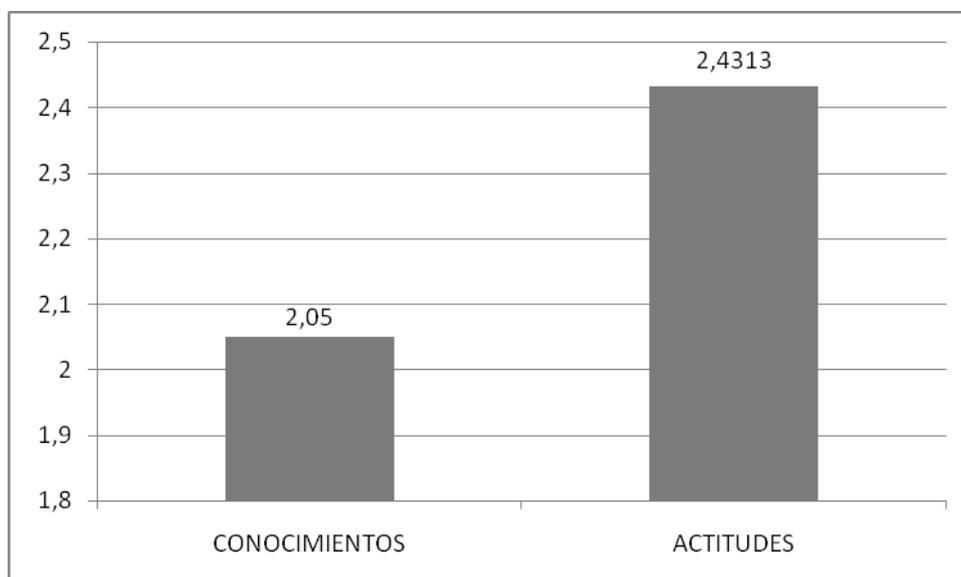


Figura 5. Gráfica de las puntuaciones medias de las dos dimensiones generales

Finalmente, se muestran las gráficas según la reducción de valores de la escala Likert a “positivo”, “negativo” e “indiferente” para cada

una de las dimensiones “Conocimientos” y “Actitudes”.

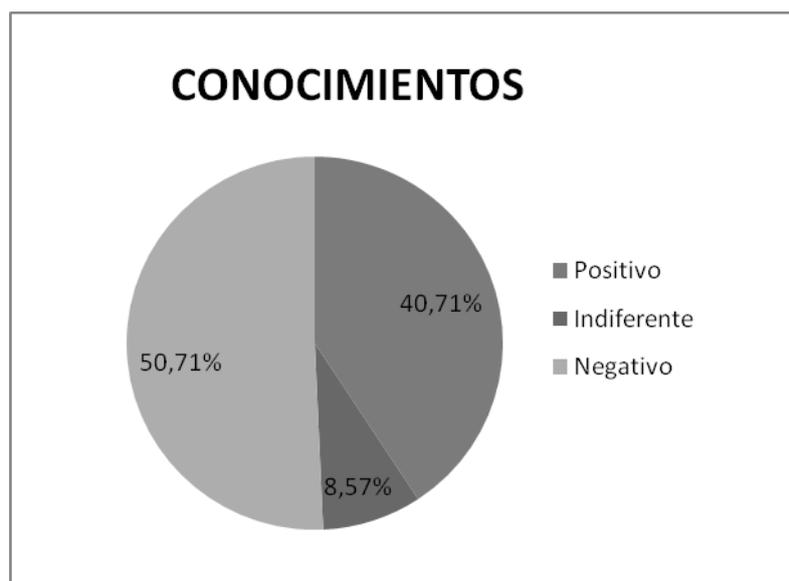


Figura 6. Gráfica de los porcentajes de conocimientos

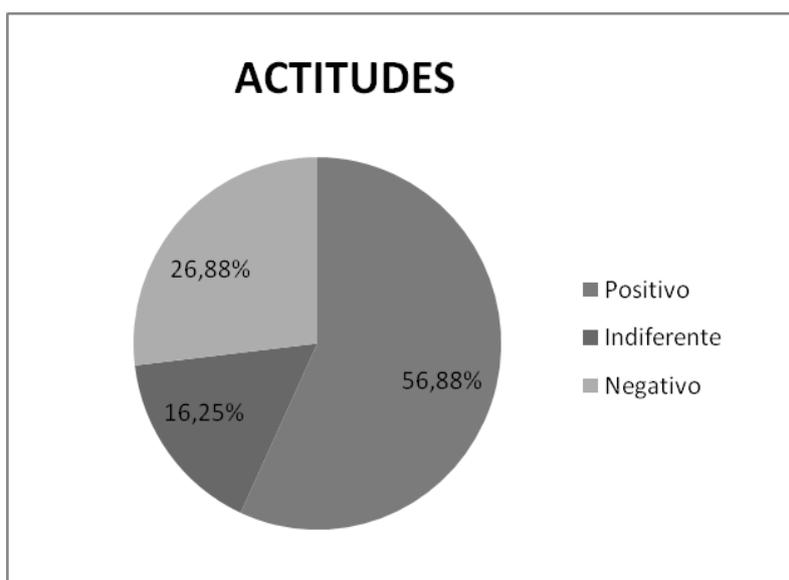


Figura 7. Gráfica de los porcentajes de actitudes

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio ha sido determinar la utilización que los Maestros hacen de la Música para la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, a través del análisis de las dimensiones “Conocimientos” y “Actitudes”. Cabe destacar que la educación musical en la escuela necesita más presencia curricular, ya que

una hora semanal resulta insuficiente para poder abarcar aquellos contenidos necesarios en la etapa primaria (Hallam, 2011). Por ello, consideramos importante utilizar la interdisciplinariedad como herramienta de calidad educativa no sólo en la clase de Música. Un ejemplo nos viene dado de la mano de Dubin (1974), que utiliza la Música como recurso para el aprendizaje del Inglés como segunda lengua mediante canciones pop, rock,

música folklórica, etc. Por ejemplo, en contextos de presentación (canciones que trabajan aspectos gramaticales mediante la repetición, la sustitución o la reorganización de un patrón interno, canciones narrativas que hablan sobre un tema determinado: la ecología, etc.), como material de refuerzo (canciones para el uso de patrones fonológicos, para el uso de la semántica de la lengua, etc.), en educación cultural (canciones de diferentes regiones o etnias en inglés, etc.).

Los resultados obtenidos parecen confirmar la hipótesis establecida: el uso que los Maestros hacen de la Música para enseñar Inglés como Lengua Extranjera es escaso, debido principalmente a la falta de conocimientos musicales que éstos poseen. A pesar de tratarse de un estudio inicial a partir del cual pretendemos elaborar una propuesta piloto, para la aplicación del cuestionario hemos tomado una muestra que nos oriente hacia una primera realidad sobre la utilización de la Música como vehículo acelerador del aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en el aula de Primaria.

Tras los resultados obtenidos con dicho cuestionario, observamos que muchos de los docentes de Inglés encuestados se sienten inseguros al abordar actividades que empleen la Música como facilitadora del aprendizaje, o desconocen de qué forma pueden utilizar la Música en sus actividades de forma integrada. Respecto a la pregunta primera del cuestionario: *Sé cómo utilizar didácticamente las actividades musicales en mis clases de Inglés*, sólo el 25% responde afirmativamente, mientras que el 75% lo hace negativamente. Por ello, como nos dice Enrique García-Berro y otros (2009) “[...] la adaptación de las titulaciones a los requerimientos legales derivados de la declaración de Bolonia implica una motivación adicional del conjunto del profesorado”. Quizás el nuevo Espacio de Educación Superior nos pueda ayudar a formar a futuros profesores de forma más global (interdisciplinar) en un mundo cada vez más internacionalizado. Por otro lado, la gran mayoría asegura conocer los beneficios que aporta el uso de la Música en la educación dada su capacidad para motivar y establecer aprendizajes significativos. Otro aspecto que nos parece relevante, es que el uso que se hace de la Música en las actividades docentes es escaso, sin embargo, el interés por conocer nuevos materiales didácticos que utilicen la Música y ampliar los repertorios, es elevado. Con estas

afirmaciones corroboramos nuestra primera hipótesis acerca del escaso uso que se hace de la Música en el aula de Inglés. Resulta interesante el trabajo de Williams (2001) al respecto, la autora presenta una peculiar forma de trabajar la alfabetización crítica y la gramática funcional a través del análisis de canciones *pop*.

La media Likert obtenida en cuanto a los conocimientos sobre las aplicaciones didácticas de la Música es de 2,05 puntos sobre 4. La puntuación de la actitud ante la incorporación de estas actividades es un poco más alta: 2,43. La baja puntuación en actitudes, viene determinada principalmente por la falta de conocimientos musicales. Cuantos menos conocimientos poseemos sobre una materia, menos positiva será nuestra actitud a la hora de realizar innovación educativa dentro de la misma (Hallam, 2011). Dados los resultados obtenidos, extraemos una primera necesidad de elaborar nuevos materiales pedagógicos que utilicen la Música como herramienta aceleradora para el aprendizaje del Inglés, y que, además, tengan un planteamiento y unas intenciones didácticas claras de cara al profesorado que imparte dicha materia.

Analizando los resultados del ítem dos del cuestionario, vemos cómo sólo el 50% del profesorado conoce las posibilidades didácticas que tiene la Música en la enseñanza de idiomas. Por ello la intención de nuestra futura propuesta didáctica, es presentar la Música como un vehículo integrador en el aprendizaje de la Lengua Inglesa, y no meramente canciones, rimas o juegos musicales aislados para incidir en el aprendizaje de determinados aspectos. Se trata de utilizar la Música no como un recurso más, sino como herramienta interdisciplinar y pilar fundamental en el aula de Inglés.

El ser humano ha utilizado la Música desde sus orígenes como medio de expresión. Por lo tanto la capacidad musical es innata en el ser humano, ya que lo acompaña desde su nacimiento y a lo largo de toda su vida de forma natural: al hablar, al caminar, en los latidos del corazón, en la respiración, etc. Con ello podemos afirmar que todos podemos utilizar la Música de una u otra forma, así lo sustentan las diferentes metodologías de educación musical de los siglos XX y XXI (Orff, Dalcroze, Willems, Martenot, Ta-Ke-Ti-Na...). Los resultados demuestran la falta de conocimiento de repertorio de canciones y rimas de los docentes, por otro lado los

profesores/as demuestran ser conscientes de la motivación que la Música despierta en sus alumnos/as (Chen-Hafteck, 2007).

Respecto a la dimensión de actitudes, más de la mitad de los entrevistados piensan que las actividades musicales mejoran el aprendizaje de la Lengua Inglesa. Este dato concuerda con la presencia cuantitativa que tiene la Música en los libros de Inglés, pero no con el tratamiento cualitativo que de ella se hace (Leganés y Pérez Aldeguer, 2012). Somos conscientes de la falta de investigaciones que demuestren el uso de la Música como herramienta aceleradora del aprendizaje del Inglés como segunda lengua. Es por ello, que el presente artículo pretende ser un paso adelante dentro de este camino todavía por recorrer. Desde la vertiente del estudiante de Secundaria Carlow (2006), ha realizado un estudio con alumnos de secundaria que cursaban las asignaturas de Coro e Inglés. El trabajo pone de relieve cómo los alumnos que cantaban en el coro, manifestaron una actitud positiva para el aprendizaje del Inglés, del mismo modo que lo manifiestan los profesores del presente estudio.

Cuando se habla de observar las reacciones positivas en los alumnos/as cuando se utiliza la Música durante las clases, más de la mitad de las respuestas de los participantes son positivas, dato que se contradice una vez más con el uso que de ella se hace en el aula. Este dato evidencia entre otras cosas, la escasa formación musical que los Maestros de Inglés han recibido a lo largo de la toda la Educación Obligatoria (Primaria y Secundaria). Para que esto no siga sucediendo, estamos de acuerdo con Touriñán y Longueira (2010, p. 176) cuando dicen: "La formación integral que debe facilitar la educación general queda sesgada e incompleta si descuida las posibilidades de la experiencia artístico-musical como ámbito general de la educación". De las preguntas catorce y quince se evidencia la necesidad de disponer de materiales didácticos creativos que utilicen la Música, dado que esto es de gran potencial para construir un aprendizaje significativo. De acuerdo con Howard Gardner (1993), las personas no poseen una sola inteligencia, sino una combinación de ellas, y es importante trabajarlas todas para una formación integral del ser humano. Mediante el uso de la Música en la clase de Inglés se trabaja directamente la inteligencia verbal-lingüística y la musical, pero de forma transversal se trabajan también todas las demás inteligencias. Por

ejemplo, la inteligencia lógico-matemática se trabaja cantando canciones que requieran cálculos matemáticos como es el caso de "Ten in the bed" que utiliza la resta en secuencias de -1, y por lo tanto el conteo en retrogradación. La inteligencia corporal-kinestésica la trabajamos a través del movimiento y los gestos utilizados en la Música. Al tratarse de un aprendizaje cooperativo, trabajamos la inteligencia interpersonal y la intrapersonal en la relación con los compañeros y con uno mismo, a medida que nos relacionamos con los demás, aprendemos más de nosotros mismos.

A través de los resultados obtenidos, se ha observado un aspecto importante: el desconocimiento que los docentes afirman tener sobre el uso didáctico de la Música en su asignatura, a pesar que como se ha visto, ésta despierta motivación en los alumnos. Para finalizar y en palabras de Yehudi Menuhin (1997, p. 154): "Debemos aprender a no separar el arte de la vida. El arte, bien sea visual o aural, no debe ser confinado a museos o salas de conciertos. Debemos aspirar a hacer disponible toda la alegría, la simplicidad y la dirección de la comunicación de un gran arte. Debe llegar a ser parte de la vida diaria del hombre".

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En M. Díaz y A. Giráldez (Coord.): *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-62). Barcelona: Graó.
- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M.A. y Rodríguez, A. (2010). La Música en la enseñanza-aprendizaje del Inglés. CIDd: II Congrès internacional de Didàctiques, 1-5.
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Blasco, J.L., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). *Educación intercultural. Propuestas para la tutoría*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea.
- Campbell, D. (2003). *The Mozart Effect for Parents: Unlocking the potencial of your child*.
- Carlow, R. (2006). Diva Irina: An English language learner in high school choir. *Bulletin of the council for research in music education*, 170, 63-77.

- Chen-Hafteck, L. (2007). In search of a motivating multicultural music experience: lessons learned from the Sounds of Silk project. *International Journal of Music Education*, 25, (3), 223-233.
- Dankhe, G.L. (1986). *Investigación y comunicación*. México: McGraw-Hill. Citado en Hernández, R. y otros (1991, págs.59).
- Del Campo, P. (1997). Del sonido y el silencio hacia la comunicación. En P. del Campo (Coord.): *La música como proceso humano* (pp. 207-216). Salamanca: Música, arte y proceso.
- Dubin, F. (1974). An overlooked resource for english language teaching: pop, rock, and folk music, N° 2. Presentado en el *TESOL Convention*, Denver, Colorado, el 7 de Marzo de 1974.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, R. y Trousdale, V. (1985). *Music in the elementary school*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fathman, A.K. y Kessler, C. (1993). Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.
- 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.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.
- Hallam, R. (2011). Effective partnership working in music education: Principles and practice. *International journal of music education*, 29 (2), 155-171.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México McGraw Hill.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
- Lamendella, J. (1997). General principles of neurofunctional organisation and their manifestation in primary and non-primary language acquisition. *Language Learning*, 27, 155-196
- Leganés, E.N. y Pérez Aldeguer, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en primaria. *Tejuelo*, 13, 102-122.
- Levitin, D. (2006). *Tu cerebro y la música. El Estudio Científico de una Obsesión Humana*. Barcelona: RBA.
- Lozanov, G. y Gateva, E. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. Switzerland: Gordon and Breach Science Publishers.
- Luque, A.M. (2010). El teatro como herramienta para mejorar la comunicación oral en lenguas extranjeras. *Revista innovación y experiencias educativas*, 27, 1-8.
- Magnesen, V.A. (1983). A review of findings from learning and memory retention studies. *Innovation Abstracts*, 25 (5), 1-4.
- McCormick, B.L. y Whisler, J.S., (1997). *The learner-centered classroom and school: strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Martenot, M. (1993). *Método Martenot*. París: Magnard.
- Menuhin, Y. (1997). La música y el proceso creativo humano. En P. del Campo (Coord.): *La música como proceso humano* (pp. 141-154). Salamanca: Música, arte y proceso.
- Nakkach, S. (1997). Estar creativos, estar conectados. En P. del Campo (Coord.): *La música como proceso humano* (pp. 97-114.). Salamanca: Música, arte y proceso.
- Nash, G. (1974). *Creative approaches to child development with music, language and movement*. Van Nuys (Ca): Alfred Publishing.
- Ördög, L. (2000). *La educación musical según El sistema Kodály*. Valencia: Rivera Mota.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Pérez Aldeguer, S. (2008). El Ritmo: Una Herramienta Para la Integración Social. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23, 189-196.
- Pérez Aldeguer, S. (2009). Construcción de la identidad europea en el aula a través del ritmo. INECE '09-III Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea 2009 (24, 25 y 26 noviembre – Madrid), pp. 568-581.
- Pérez Aldeguer, S. (2010). Inclusión social en el aula a través de la música. En M.L. Sanchiz y otros (Eds.). *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del S. XXI* (pp. 637-647). Valencia: Tirant Lo Blanc.
- Piaget, J. (1997). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Regelski, T.A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D.K. Lines (Comp.): *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid: Morata.

Ruíz, J.M. (2004). *Cómo hacer una evaluación en centros educativos*. Madrid: Narcea.

Serrano, J.A., Lera, A. y Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, 344, 533-555.

Storr, A. (2007). *La música y la mente: el fenómeno auditivo y el por qué de las pasiones*. Barcelona: Paidós.

Touriñán, J.M. Y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación por la música y para la música. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (2), 151-181.

Waisburd, G. y Erdmenger, E. (2007). *El poder de la música en el aprendizaje. Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*. Sevilla: Eduforma.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

Williams, M. (2001). “Constructing Gender: Female Identity Realised in Popular Culture”, paper

presented at the Joint National Conference of the Australian Association for the Teaching of English and the Australian Literacy Educators, Australia, p. 1-10.

WEBGRAFÍA

Consellería d'Educació. *D.G. de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional*. Consultada el 2 de Mayo de 2011.

<http://www.edu.gva.es/eva/es/evaluacion.htm>

Caballer, N. (2011). *Suspense en matemáticas e inglés para el primer ciclo de Secundaria*. Periódico El País. Consultada el 2 de Mayo de 2011.

http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/Suspense/matematicas/ingles/primer/ciclo/Secundaria/elpepiespval/20110224elportal_17/Tes

Rodríguez, S.M. *Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX. Análisis y proyección de las mismas en la educación musical escolar*. En Aula abierta de Canarias. Consultada el 30 de Abril de 2011.

<http://www.aulaabierta.org/aulaabierta2/archivos/primaria/temario%20muestra%20m%FAstica%201%AA.pdf>

ANEXO – CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LA MÚSICA COMO VEHÍCULO
FACILITADOR PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Nombre del centro escolar:.....

Profesor/-a:..... Fecha:.....

| | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|--|-----------------------|------------|----------|---------------|--------------------------|
| 1. Sé cómo utilizar didácticamente las actividades musicales en mis clases de Inglés. | | | | | |
| 2. Conozco las posibilidades didácticas que tiene la Música en la enseñanza de idiomas. | | | | | |
| 3. Estoy informado/a sobre los beneficios que aporta el uso de actividades musicales en el aprendizaje de una Lengua Extranjera. | | | | | |
| 4. Conozco un amplio repertorio de canciones y rimas en Inglés. | | | | | |
| 5. Soy consciente de la motivación que el uso de actividades musicales despierta en mis alumnos/as. | | | | | |
| 6. Utilizo la Música como base fundamental en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. | | | | | |
| 7. Identifico fácilmente los elementos musicales de las actividades del libro de texto. | | | | | |
| 8. Pienso que las actividades musicales mejoran el aprendizaje de la Lengua Inglesa. | | | | | |
| 9. Me gusta utilizar la Música como herramienta | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| aceleradora del aprendizaje del Inglés. | | | | | |
| 10. Disfruto llevando a cabo actividades musicales en mis clases de Inglés. | | | | | |
| 11. Creo que la Música es un vehículo facilitador para el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. | | | | | |
| 12. Procuero utilizar actividades musicales en todas mis clases de Inglés. | | | | | |
| 13. Observo reacciones positivas en mis alumnos/as cuando utilizo la Música durante las clases. | | | | | |
| 14. Tengo interés por conocer nuevos materiales didácticos que utilicen actividades musicales. | | | | | |
| 15. Considero que la Música tiene un gran potencial para construir un aprendizaje significativo. | | | | | |

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ÍTEMS QUE EVALÚAN LOS CONOCIMIENTOS: 1-7

ÍTEMS QUE EVALÚAN LAS ACTITUDES: 8-15

Likert: TA= 4; A=3; I=2; D=1; TD=0

ARTÍCULO ORIGINAL

La competencia narrativa de alumnos de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria. Un estudio de caso

Antonio García Guzmán

antogagu@ugr.es

Universidad de Granada

Francisco Salvador Mata

fsalvado@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN: En este artículo se presenta una investigación, financiada mediante una beca FPU del Ministerio de Educación, cuyo objetivo fue conocer las habilidades narrativas de 18 alumnos/as de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria, en relación con la producción de textos escritos. Para ello, se aplicó un método psicolingüístico, derivado de la “gramática de la narración”, al análisis del corpus (16 textos escritos), estableciendo diversas categorías textuales en el nivel macro-estructural. El análisis permitió establecer las estructuras narrativas y la cohesión en los textos escritos por estos alumnos. Los resultados obtenidos reflejan un cierto grado de cohesión textual en sus narraciones, si bien algunas de ellas resultan difíciles de comprender. No obstante, la mayoría de los episodios narrativos son incompletos, lo cual implica la necesidad de mejorar su capacidad narrativa y, por tanto, su competencia lingüística.

PALABRAS CLAVE: Habilidades Narrativas, Minoría Étnica, Enseñanza Primaria, Análisis de Textos

Narrative competence of gypsy students attending Primary Education schools. A case study

ABSTRACT: This paper is aimed at analyzing the narrative abilities of gypsy pupils attending primary school in relation with the production of written texts. This research has been financed by Spanish Department of Education by means of a scholarship (FPU). To carry out the analysis of the corpus (16 written texts), a psycholinguistic method derived from the story grammar was applied, establishing diverse textual categories in the macro-structural level. The analysis allowed to establish the narrative textual structures of these pupils, principally, recounted to the narrative structures and to the textual cohesion. Results show a certain degree of textual cohesion in their stories, though some of them are difficult to understand. Nevertheless, the majority of the narrative episodes are incomplete, which implies the need to improve their narrative capacity therefore, their linguistic competence.

KEY WORDS: Narrative abilities, Ethnic Minority, Primary Education, Textual Analysis

1. CONTEXTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Las teorías que fundamentan el texto narrativo conforman la trama conceptual de esta investigación. Las teorías lingüísticas describen la estructura del texto y las psicolingüísticas, la estructura mental y los procesos cognitivos de comprensión, recuerdo y producción del texto. El punto de intersección entre Lingüística y Psicología está en considerar la Teoría (o Gramática) del Texto como un modelo teórico de la competencia textual. De una parte, la Gramática del Texto establece el conjunto de reglas para una adecuada construcción del texto (Charolles, 1978). De otra, la competencia textual se define como un sistema implícito de reglas interiorizadas, disponibles para todos los miembros de una comunidad lingüística.

A partir de la teoría general sobre el texto, se han elaborado diversos modelos teóricos sobre el texto narrativo. La gramática de la narración puede describirse como una pauta invariable que siguen los sujetos, cualquiera que sea su edad o cultura, cuando cuentan historias que han leído o escuchado (Dimino y otros, 1990). La descripción formal de esta pauta (o modelo textual) es competencia de la Lingüística y la asimilación y uso de esta pauta en los procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos narrativos es objeto de estudio de la Psicolingüística, cuya formalización se proyecta en la teoría del esquema.

1.1. La gramática narrativa desde una perspectiva lingüística

A lo largo de los últimos 40 años se han construido distintos modelos descriptivos que han intentado representar la gramática de la narración "ideal". Así, en los años 70 destacan algunos autores que proponen diferentes modelos de entender la gramática de la narración (entendida por algunos como gramática generativa). Prince (1973), por ejemplo, entiende una historia como una serie de eventos unidos por un conjunto de rasgos conjuntivos. Por su parte, Van Dijk (1972) propone la existencia de diferentes niveles dentro del análisis de los textos, diferenciando entre una estructura textual profunda (macro-estructura) que después de sufrir ciertas transformaciones se realizaría en una estructura textual más superficial. En definitiva, entiende la estructura de la narración como un conjunto de eventos con

una relación de precedencia entre ellos (Reyes, 2003).

Sin embargo, es el modelo diseñado por Stein y Glenn (1979), cuya finalidad fue aplicarlo a las historias construidas por los niños, el más utilizado en la investigación psicopedagógica. De ahí su elección para desarrollar este estudio. En este modelo, la unidad de análisis es la categoría, estructurada mediante un sistema jerárquico. Para estos autores, una narración se puede dividir inicialmente en una escena y en un sistema de episodios.

I. Introducción o Escenario, cuya función es presentar al protagonista y a los personajes (escenario mayor), así como describir el contexto en el que transcurre la historia (escenario menor: descripción del contexto social, físico y temporal). Esta categoría no forma parte del episodio, por cuanto no establece relaciones causales con él. Puede aparecer tanto al inicio de la historia como en cualquier otro lugar, cuando se hace necesario presentar nuevos personajes.

II. Sistema de episodios. El episodio constituye la unidad superior de la historia y consiste en una secuencia causal de hechos o fenómenos y/o comportamientos. El episodio tiene una estructura interna, en la que sus elementos mantienen una relación determinada. En esta estructura global pueden aparecer las siguientes categorías, cuya relación es de carácter causal:

1. *Suceso inicial (SI)*: puede referirse a cambios en las condiciones ambientales, a acciones, vivencias o sentimientos de los personajes. El suceso hace que el personaje actúe.
2. *Respuesta interna (RI)*: describe el estado psicológico del protagonista y hace referencia a sus metas, pensamientos y sentimientos. A veces, esta categoría no aparece de forma explícita, pero puede inducirse fácilmente del suceso inicial o de la conducta que sigue. La respuesta interna motiva la elaboración de un plan.
3. *Acción (AC)*. Es la parte fundamental y característica de una narración. Se refiere a la actividad del protagonista para solucionar los problemas planteados en el "suceso inicial" o alcanzar la meta propuesta. Un solo "suceso inicial" puede desencadenar varias acciones.

4. *Consecuencia directa (CD)*: expresa si se ha alcanzado o no la meta o cualquier cambio que se haya producido en este sentido.
5. *Reacción*: describe cómo la consecución o no de la meta afecta a los personajes. Incluye reacciones afectivas, conocimientos y acciones.

Cada categoría puede contener una o varias proposiciones, pero también una proposición puede clasificarse en más de una categoría. Las proposiciones se relacionan entre sí por nexos de adición, causalidad y temporalidad.

Para que un episodio esté completo no es necesario que aparezcan, explícitamente, todas las categorías descritas (Salvador y Gallego, 2004). Sólo se requiere la información siguiente (Cfr. Gráfico 1): a) Motivación del protagonista, expresada por un “suceso inicial” o una “respuesta interna”; b) Plan de actuación, expresado en la categoría “acción”; c) Algún tipo de solución, expresado en las categorías “consecuencia” o “reacción”. Si falta alguno de estos tres componentes, el episodio se considera incompleto.

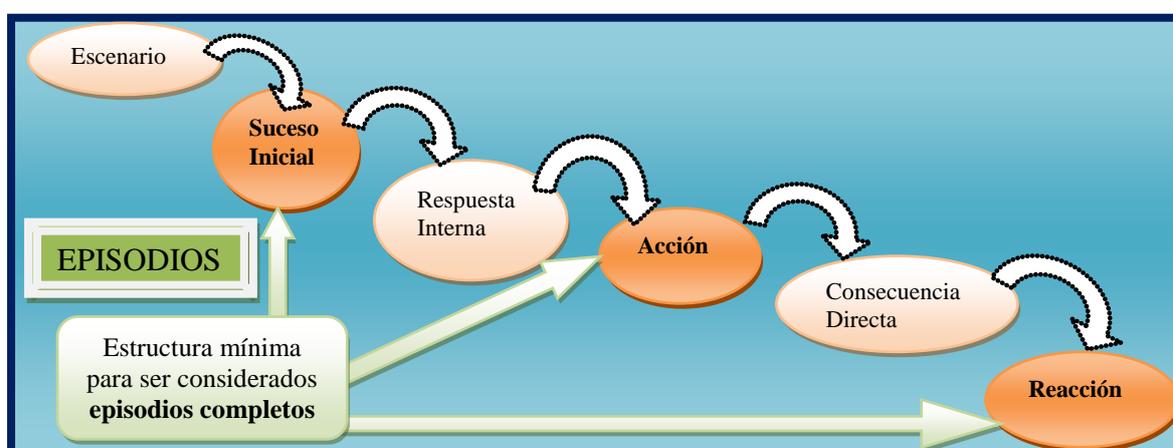


Gráfico 1. Estructura (elementos) del episodio narrativo

Una historia puede estar formada por varios episodios, que se relacionan entre sí, constituyendo un sistema. La relación puede ser de cuatro tipos: 1) coordinada: los episodios ocurren simultáneamente; 2) temporal: los episodios se suceden en el tiempo, de forma que el primer episodio marca el contexto temporal del segundo; 3) causal: un episodio viene determinado por otro; 4) por inserción: un episodio se incluye en el desarrollo de otro.

Por último, es preciso hacer referencia a los tipos de marcadores de la narración: 1) marcador inicial, al principio de la narración (por ejemplo: “Érase una vez...”; “Había una vez...”); 2) marcador final, que cierra la narración (por ejemplo: “Fin”; “Acabaron”; “Fueron felices y comieron perdices”).

La coherencia es un aspecto esencial del texto, de carácter semántico, que se define como

una relación lógica entre los conceptos, en la estructura profunda del discurso. Si un texto es coherente, no debe ser ambiguo en ningún momento, ya que la coherencia es la negación de la ambigüedad. La realización lingüística de la coherencia es la “cohesión”. Ésta consiste, de una parte, en mantener la relación entre el tema, la audiencia y los objetivos de la comunicación y, de otra, en mantener la continuidad lógica del tema. La cohesión se hace operativa mediante procedimientos lingüísticos, denominados nexos, marcadores o mecanismos de cohesión, que establecen distintas relaciones estructurales entre elementos o proposiciones. No obstante, es preciso señalar que en cada teoría gramatical los términos para referirse a estos conceptos son diferentes. Los nexos, entendidos en este caso como procedimientos lingüísticos de cohesión, son de tres tipos:

- 1) **De referencia (anafóricos o catafóricos)**, cuya función es identificar un referente, es decir, el nombre, frase o contexto, referido anterior o posteriormente: personas, objetos o sucesos. Se diferencian tres categorías: a) *personal*; b) *demostrativo*; c) *comparativo* (de identidad, de semejanza, de diferencia).
- 2) **Conjuntivos**: aseguran la coherencia entre dos proposiciones, una independiente y otra dependiente (coordinada o subordinada). La clasificación es análoga a la utilizada en el nivel de oración, aunque la concreción de conectores es más amplia: a) *aditiva (copulativa)*; b) *adversativa*; c) *causal*; d) *temporal*. El término de “conjuntivos” al que aquí se hace referencia, se puede encontrar en la literatura con otras denominaciones como la de “*marcadores discursivos*” (Martín y Portolés, 1999; Koza, 2009). En definitiva, se refiere al conjunto de términos que establecen relaciones entre segmentos textuales, con el objetivo de guiar y ordenar los procesos de interpretación en la comprensión de textos.
- 3) **Léxicos (repetición y cadenas léxicas)**: la cohesión se establece mediante diversos procedimientos lingüísticos, como la selección de vocabulario (sustantivos propios, comunes, abstractos..., que designan personas, animales, objetos, hechos, acciones...). Los procedimientos son los siguientes: a) *reiteración*; b) *colocación*; c) *sustitución* (nominal, verbal y proposicional); d) *elipsis*: procedimiento inverso a la sustitución.

1.2. El esquema narrativo desde la perspectiva psicolingüística

En perspectiva psicolingüística, la gramática de la narración se refiere tanto al conocimiento que posee el sujeto sobre la estructura paradigmática de los textos narrativos (esquema) como al proceso de aplicación de este esquema a la producción, recuerdo y comprensión de dichos textos. La noción de “esquema narrativo” es una adaptación del concepto psicológico de “esquema” a los textos narrativos. Por tanto, es una representación interna e idealizada de las partes de una historia prototípica y de las relaciones entre ellas (Mandler y Johnson, 1977). El esquema narrativo correspondería a la “gramática de la narración”, haciendo referencia a

la narración como texto global, pero también a otras unidades estructurales como el “episodio”.

El objetivo de la Psicolingüística es determinar cómo influye en la comprensión, recuerdo y producción de historias el conocimiento que el sujeto tiene de la estructura de una historia (esquema narrativo). En este sentido, las gramáticas de la narración se conciben como teorías de la memoria, de la comprensión o de la producción de textos narrativos. La hipótesis central de todas las investigaciones sobre el tema es que el conocimiento de la estructura narrativa, adquirido espontáneamente o mediante aprendizaje, interviene en los procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos. Así, los sujetos usarían el “esquema narrativo”: a) como guía en el proceso de comprensión, durante la decodificación; b) como mecanismo de búsqueda en la memoria (recuerdo); c) en el proceso de producción, durante la codificación. El conocimiento y uso del esquema narrativo puede y debe aprenderse. De ahí la dimensión didáctica de este campo.

De otra parte, la habilidad de escribir implica que el sujeto es capaz de seleccionar y organizar el contenido, de acuerdo con un plan global. En esta operación resulta una estrategia eficaz utilizar la estructura textual como guía para recabar y organizar la información. El conocimiento consciente de la estructura textual facilita, pues, los procesos de planificación y de revisión en la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, 1986). La composición de un texto narrativo implica, por tanto, una capacidad para acceder al esquema narrativo.

¿Cuál es la situación de la investigación en este campo? La producción de textos narrativos ha sido el proceso menos investigado, y menos aún en la modalidad de lengua escrita, quizá porque inventar una historia es más difícil que recordarla (Ripich y Griffith, 1988; Newcomer y otros, 1998).

El análisis diferencial ha sido el menos abordado en la investigación psicolingüística (Roth y Speckman, 1986; Kaczmarek, 1999). En todas las investigaciones se han detectado diferencias entre los alumnos que tienen o no dificultades en el aprendizaje, a favor de éstos (Liles, 1987; Lane y Lewandoski, 1994; Portilla-Revollar, 1995). Aquellos tienen un esquema

narrativo rudimentario y pueden construir narraciones que se adecuan al esquema básico de la gramática narrativa (Montague y otros, 1990). Sin embargo, frecuentemente construyen textos narrativos incompletos y desorganizados, con menos episodios y menos elementos narrativos que los textos construidos por sus compañeros de rendimiento medio (Montague y otros, 1991).

Se ha demostrado, además, la incidencia del status social en la habilidad narrativa (Peterson, 1994; Zevenbergen, 1997). Igualmente, algunos autores han establecido estadios en la evolución de la capacidad narrativa (Roth y Speckman, 1986; Bamberg, 1987; Paul y otros, 1996; Bamberg, 1997; Bliss y otros, 1998). De este modo, los niños y niñas de nivel elemental tienen un concepto de cuento mucho menos definido, o más variado, cuando escriben cuentos de lo que la estructura del canon admite. Esto sugiere que el esquema de cuento más bien es un fenómeno evolutivo. Varios estudios revelan que es sobre la edad de los 10 a los 11 años en la que los niños y niñas son capaces de escribir cuentos semejantes o idénticos al esquema básico de narración (Matute y Leal, 1996; Junco, 1999). Lo mismo sucede con los mecanismos de cohesión, ya que en algunos estudios, realizados con niños gallego-hablantes (García Soto, 1992, 1996) se corrobora su evolución en función de la edad (densidad cohesiva y los procesos de control).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación se aplicó una metodología cualitativa, de gran potencialidad para el estudio de la expresión escrita, ya que *“aunque esta metodología no es exclusiva para la investigación en la escritura, muchos de los avances más significativos que se han producido en los últimos años en este campo provienen de los estudios cualitativos”* (Schultz, 2006, 358).

La investigación se concibió como un *“estudio de caso múltiple”*, cuyo objetivo ha sido examinar un sistema definido o un caso, en detalle, a lo largo de un tiempo, empleando múltiples fuentes de datos. El investigador define el caso y sus límites. Los casos no son elegidos por su representatividad sino por su interés (McMillan y Schumacher, 2005).

2.1. Problema de investigación (acotación e intereses)

En coherencia con el carácter exploratorio y cualitativo de la investigación, a partir de los modelos teóricos referidos (lingüísticos y psicolingüísticos), se planteó un objetivo general y tres específicos, que derivan de aquel. *Objetivo general:* analizar la estructura discursiva del texto escrito por un grupo de alumnos/as de etnia gitana. *Objetivos específicos:* 1) analizar los elementos estructurales de la narración que utilizan estos alumnos; 2) conocer los mecanismos de cohesión textual que utilizan los alumnos en sus narraciones; 3) detectar diferencias en función de las características psicosociales de los alumnos.

El caso múltiple estuvo constituido por dieciocho alumnos cuyas características comunes son las siguientes: a) son de etnia gitana; b) tienen un nivel socio-económico bajo; c) el nivel de estudios de los padres es primario o, en algunos casos, medio; d) su edad oscila entre los 10 y los 13 años; e) están matriculados en Educación Primaria, en dos colegios ubicados en la zona Norte de Granada (zona caracterizada por diferentes problemas socio-culturales, carencia de recursos económicos y altos índices de conflictividad).

Se analizaron las siguientes dimensiones lingüísticas, definidas en el contexto teórico (Cfr. Tabla 1):

| Episodios de los discursos narrativos | Elementos estructurales del episodio narrativo | Mecanismos de cohesión | |
|--|--|------------------------|---|
| Número de episodios | 1) Escenario 2) Suceso inicial 3) Respuesta interna 4) Acción 5) Consecuencia 6) Reacción | De referencia | a) Personales b) Demostrativos c) Comparativos |
| Episodios completos/incompletos | Marcadores de la narración | Conjuntivo | a) Copulativos b) Adversativos c) Causales d) Temporales |
| Tipo de relación entre episodios: a) Causal; b) Temporal; c) Aditiva; d) Por inserción | 1) Iniciales 2) Finales | Léxico | a) Reiteración b) Colocación c) Elipsis d) Sustitución |

Tabla 1. Dimensiones lingüísticas analizadas

2.2. Estrategias y técnicas para la obtención y análisis de datos

Para la obtención de datos, se pidió a los alumnos que redactaran un texto narrativo (una película que hubieran visto, una aventura vivida, un cuento, etc.). Con esta prueba se perseguía analizar en profundidad el texto escrito por el alumno, atendiendo a los aspectos estructurales siguientes: 1) estructura; 2) cohesión textual.

Para el *análisis de los textos*, se siguió el método de análisis diseñado por Salvador Mata, a partir de las aportaciones de otros investigadores (Salvador Mata, 1999; 2003). Los pasos para realizar el análisis estructural de los textos son los siguientes:

1. Fragmentar el texto en unidades de oración. Se indica principio y final de la oración con los signos [].
2. Fragmentar la oración compuesta en proposiciones. Se indica final de proposición con el signo (/).
3. Acotar episodios, en función de una meta o problema (E1, E2, E3).
4. Analizar la estructura de los EPISODIOS: anotar cada uno de los 6 elementos o categorías de la gramática de la narración: a) Escenario (ES); b) Suceso inicial (SI); c) Respuesta (interna o externa) (RI); d) Acción (Plan o Tentativa) (AC); e)

Consecuencia Directa (Resultado) (CD); f) Reacción (RC).

5. Clasificar el episodio como Completo (EC) o Incompleto (EI).
6. Señalar TIPO DE RELACIÓN entre episodios: Causal (CAU), Temporal (TP), Aditiva o coordinada (AD) y por Inserción (IN).
7. Identificar marcadores de narración: Inicial (MI) y Final (MF).

En el *Análisis de la cohesión textual* se trataba de identificar nexos de cohesión y clasificarlos como Correctos (-CO) o Erróneos (-NO), de acuerdo con las reglas de la gramática.

Para asegurar la validez y credibilidad de los resultados, tres investigadores expertos en esta temática realizaron el análisis de los textos. El procedimiento para calcular la fiabilidad de los análisis fue la “triangulación de codificadores independientes” (Krippendorff, 1997; Fox, 1981; Stake, 2005). Este procedimiento consiste en calcular el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden en la asignación de códigos a las unidades de registro, establecidas en un mismo material. En este caso concreto, el porcentaje de acuerdo fue del 96%. Para calcular este porcentaje se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se convirtió ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas.

3. RESULTADOS

En primer lugar, hay que destacar el hecho de que algunos alumnos, en lugar de un texto narrativo, han producido un texto descriptivo (sujeto 12) o han incluido algún fragmento no narrativo en el texto; en este caso, un fragmento de carácter argumentativo-descriptivo (sujeto 7). Por ello, se ha descartado su análisis estructural. Este hecho indica, además, un cierto desconocimiento, por parte de estos alumnos, de los objetivos, intenciones y estructura textual de los textos narrativos.

Los resultados se agrupan en las siguientes categorías: 1) estructura general de los textos; 2) elementos estructurales de los episodios; 3) mecanismos de cohesión textual.

3.1. Resultados sobre la estructura general de los textos

El número total de episodios que conforman los textos de los alumnos estudiados

asciende a 64, con un promedio de 3,76 episodios por texto (Cfr. Tabla 2). De éstos, el número de episodios completos es de 25 (42,14%) y el de incompletos de 39 (57,86%), por lo que el número de episodios incompletos es sensiblemente superior al de episodios completos; esto indica cierta carencia de habilidades narrativas.

Se han detectado algunas diferencias en función de la edad. Así los sujetos de menor edad (10-11 años) construyen más episodios incompletos (Cfr. Tabla 2). En algunos sujetos, esta diferencia es aún más acusada, ya que el porcentaje de episodios incompletos oscila entre el 66 y el 100 % (sujetos 2, 3, 5, 6, 9, 10 y 11). Sin embargo, los sujetos de entre 12 y 13 años han construido más episodios completos; en algunos casos, los únicos episodios construidos son completos (sujetos 14 y 18) o es mayor el porcentaje de episodios completos que el de incompletos (sujetos 14, 16 y 17) (Cfr. Tabla 2).

| Sujetos | Episodios Completos | | Episodios Incompletos | | Episodios Totales |
|--------------|---------------------|---------------|-----------------------|---------------|-------------------|
| | N | % | N | % | N |
| 01 | 1 | 50% | 1 | 50% | 2 |
| 02 | - | - | 1 | 100% | 1 |
| 03 | 1 | 20% | 4 | 80% | 5 |
| 04 | 2 | 50% | 2 | 50% | 4 |
| 05 | 2 | 33,33 | 4 | 66,67% | 6 |
| 06 | 1 | 16,66 | 5 | 83,34% | 6 |
| 07 | 1 | 50% | 1 | 50% | 2 |
| 08 | 1 | 50% | 1 | 50% | 2 |
| 09 | 1 | 14,28% | 6 | 85,72% | 7 |
| 10 | 2 | 25% | 6 | 75% | 8 |
| 11 | 1 | 33,3 | 2 | 66,67 | 3 |
| 13 | 1 | 50% | 1 | 50% | 2 |
| 14 | 2 | 100% | - | - | 2 |
| 15 | - | - | 1 | 100% | 1 |
| 16 | 4 | 57,14% | 3 | 42,86% | 7 |
| 17 | 2 | 66,67% | 1 | 33,3% | 3 |
| 18 | 3 | 100% | - | - | 3 |
| Total | 25 | | 39 | | 64 |
| Media | 1,47 | 42,14% | 2,29 | 57,86% | 3,76 |

Tabla 2. Número y tipos de episodios narrativos: estadísticos

No se han detectado diferencias en función del sexo. Sin embargo, sí se han apreciado algunas diferencias entre los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, a favor de aquellos. De este modo, aunque el número de sujetos que tienen dificultades de aprendizaje es considerablemente inferior al resto (6/11), y a pesar de que la proporción de episodios completos es similar en ambos grupos (44%, para alumnos sin dificultades de aprendizaje, y 56 %, para alumnos con dificultades de aprendizaje), se aprecia una clara diferencia en el número de episodios incompletos que produce cada grupo. Así, el mayor porcentaje de episodios incompletos corresponde a los alumnos que no tienen dificultades de aprendizaje (71,0%, frente al 28,1%). Este resultado podría explicarse porque la mayoría de los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje son, a su vez, los de mayor edad.

En cuanto a los marcadores de narración, cabe destacar que sólo ocho sujetos (5, 10, 11, 13, 14, 15, 17 y 18) han utilizado los dos tipos de marcadores: inicial y final. Otros tres sujetos sólo han utilizado marcador final (sujetos 3, 4 y 6) y sólo un sujeto ha empleado un marcador inicial (sujeto 12). Los restantes sujetos (1, 2, 7, 8, 9 y 16) no han utilizado ningún marcador. La

mayoría de ellos son del género masculino (cuatro sujetos) y de menor edad (10-11 años).

Entre los marcadores iniciales más comunes se han destacado dos: “Érase una vez” y “una vez”...Por otro lado, los marcadores finales más utilizados han sido: “y al final”, “al final los tres pudieron ser felices”, “viven felices y comen perdices”, “fueron felices para siempre” y “fin”.

En este análisis, cabe destacar que el sujeto 18, aunque utiliza un marcador inicial y otro final, añade, además, una expresión, después del marcador final, poco común en el lenguaje escrito (“adiós”), lo cual indica que, en ocasiones, algunos alumnos no diferencian o tienen dificultades para diferenciar entre lenguaje oral y escrito, utilizando expresiones de lenguaje oral en textos escritos.

En cuanto al tipo de relación entre los episodios (Cfr. Gráfico 2), abunda la relación aditiva, que representa el 58% del total de relaciones establecidas. Le sigue, aunque con una frecuencia muy inferior a la aditiva (26%), la de tipo causal. Menos frecuente aún ha sido la relación temporal (16%). Por último, no aparece la relación por inserción, lo cual parece explicable, dada la dificultad intrínseca de construir este tipo de relación.

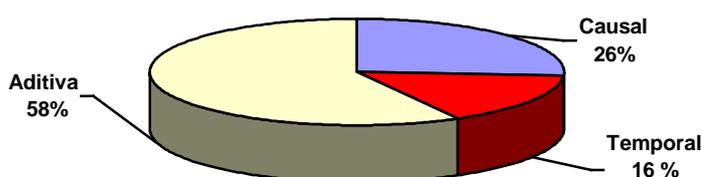


Gráfico 2. Tipos de relación establecida entre los episodios: estadísticos

La relación causal entre los episodios ha sido empleada por la mitad de los sujetos (4, 5, 6, 9, 10, 14, 16, 17 y 18). En cambio, la relación temporal sólo ha sido utilizada por seis sujetos (8, 9, 10, 13, 16, 18). De éstos, cuatro (sujetos 9, 10, 16 y 18) han establecido ambas relaciones entre los episodios.

3.2. Resultados sobre los elementos estructurales del episodio narrativo

A continuación, se dilucidan los resultados referidos a los elementos estructurales del episodio narrativo (Cfr. Tabla 3).

| Suj. | Escenario | | S. Inicial | | Respuesta | | Acción | | Consecuencia | | Reacción | |
|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 01 | 17 | 50 | 5 | 14,7 | - | - | 11 | 32,35 | 1 | 2,95 | - | - |
| 02 | 16 | 72,7 | 6 | 27,3 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 03 | 36 | 54,54 | 7 | 10,6 | - | - | 17 | 25,76 | 6 | 9,1 | - | - |
| 04 | 20 | 38,46 | 6 | 11,54 | 4 | 7,7 | 6 | 11,54 | 15 | 28,84 | 1 | 1,92 |
| 05 | 33 | 50 | 9 | 13,64 | 3 | 4,54 | 14 | 21,22 | 7 | 10,6 | - | - |
| 06 | 11 | 23,4 | 6 | 12,77 | - | - | 25 | 53,2 | 3 | 6,38 | 2 | 4,25 |
| 07 | 6 | 50 | 1 | 8,33 | - | - | 3 | 25 | 2 | 16,67 | - | - |
| 08 | 5 | 15,15 | 3 | 9,09 | - | - | 15 | 45,45 | 3 | 9,09 | 7 | 21,22 |
| 09 | 28 | 50,9 | 6 | 10,9 | - | - | 18 | 32,74 | 3 | 5,46 | - | - |
| 10 | 49 | 53,26 | 10 | 10,86 | 2 | 2,17 | 21 | 22,84 | 9 | 9,78 | 1 | 1,09 |
| 11 | 13 | 54,17 | 4 | 16,67 | - | - | 5 | 20,83 | 2 | 8,33 | - | - |
| 13 | 26 | 63,41 | 5 | 12,2 | - | - | 4 | 9,76 | 5 | 12,2 | 1 | 2,43 |
| 14 | 14 | 40 | 3 | 8,57 | - | - | 11 | 31,43 | 4 | 11,43 | 3 | 8,57 |
| 15 | 6 | 15,38 | 27 | 69,24 | 6 | 15,38 | - | - | - | - | - | - |
| 16 | 37 | 54,41 | 4 | 5,89 | 2 | 2,95 | 10 | 14,70 | 9 | 13,23 | 6 | 8,82 |
| 17 | 10 | 25,65 | 14 | 35,89 | - | - | 2 | 5,13 | 8 | 20,51 | 5 | 12,82 |
| 18 | 7 | 12,29 | 34 | 59,64 | 1 | 1,75 | 6 | 10,53 | 8 | 14,04 | 1 | 1,75 |
| Total | 334 | | 150 | | 18 | | 168 | | 85 | | 27 | |
| Media | 19,6 | 42,71 | 8,82 | 19,18 | 1,05 | 2,31 | 9,88 | 21,48 | 5 | 10,87 | 1,58 | 3,45 |
| | | % | | % | | % | | % | | % | | % |

Tabla 3. Elementos estructurales de los episodios narrativos: estadísticos

La categoría “*Escenario*” es la más frecuente y representa el 42,71% en el conjunto de elementos estructurales de la narración (Cfr. Gráfico 3). Concretamente, se ha obtenido una media de 19,64 proposiciones por texto. En esta

categoría se diferencian varios referentes: 1) presentación de un personaje principal o secundario; 2) localización de la o las escenas; 3) información adicional sobre el contexto; 4) estado habitual de un personaje.

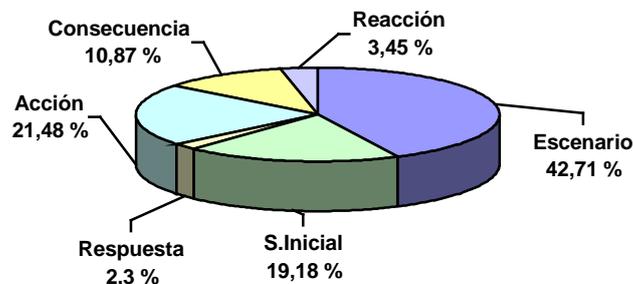


Gráfico 3. Porcentaje de proposiciones en los elementos estructurales de la gramática de la narración

El “*Suceso Inicial*”, pese a que tiene también una presencia destacada, sólo representa el 19,18% del total de categorías de la gramática de la narración, siendo bastante inferior a la categoría “*Escenario*” (42,71%).

Después del “*Escenario*”, la categoría más frecuente es la “*Acción*” (21,48 %), aunque la diferencia entre una y otra categoría es de casi el doble. Es más, sumando los porcentajes de las categorías “*Suceso Inicial*” y “*Acción*”, el resultado es inferior al porcentaje de la categoría “*Escenario*”.

La media de proposiciones en la categoría “*Consecuencia Directa*” (5 proposiciones por texto / 10,87 % del total de categorías) es mucho menor que la media de proposiciones en las categorías “*Escenario*”, “*Suceso Inicial*” o “*Acción*”.

Finalmente, es mínimo el número de proposiciones en las categorías “*Reacción*” y “*Respuesta interna*”. La media de proposiciones es de 1,58 en la categoría “*Reacción*” (3,45%), y en la “*Respuesta*” de 1,05 (2,3 %). Ocho sujetos (el 47%) no utilizan la categoría “*Reacción*” (Sujetos 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11 y 15). Mayor es la proporción de sujetos que no han utilizado en sus textos la categoría “*Respuesta Interna*” (Sujetos 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14 y 17), lo que supone el 64,7% del total de sujetos.

Se han detectado algunas diferencias en función del sexo, en algunos elementos del episodio. De los seis sujetos que han descrito

alguna “*Respuesta Interna*” (sujetos 4, 5, 10, 15, 16 y 18) cinco de ellos son mujeres (sujetos 5, 10, 15, 16 y 18). Del mismo modo, la proporción de proposiciones utilizadas en “*Escenario*” (71% frente a 29%) y en “*Suceso Inicial*” (72,7% frente al 27,3%) es superior en las chicas que en los chicos. No obstante, es de destacar, además, que de los sujetos que utilizan con mayor frecuencia la categoría “*Acción*” (mayor del 30%), excepto el sujeto 14, son chicos (sujetos 1, 6, 8 y 9). Lo mismo sucede con las categorías “*Consecuencia*” (sujetos 4, 7 y 17) y “*Reacción*” (sujetos 8 y 17).

3.3. Resultados sobre la cohesión textual

En general, los textos narrativos construidos por estos alumnos mantienen un cierto grado de cohesión, si bien algunos textos resultan difíciles de comprender, por la cantidad de nexos de cohesión erróneos o por carencia de puntuación. Así, se ha detectado una gran cantidad de nexos copulativos erróneos en la redacción del texto, principalmente la utilización de la conjunción copulativa “y” en fragmentos donde ésta no era necesaria o carecía de sentido.

Los nexos de cohesión más utilizados han sido los de referencia, que representan el 52,47% del total de nexos (Cfr. Gráfico 4). Les siguen muy de cerca los nexos conjuntivos, principalmente los copulativos, que representan el 40,9%. Por último, los nexos de cohesión menos utilizados han sido los lexicales, que sólo representan el 6,63%.

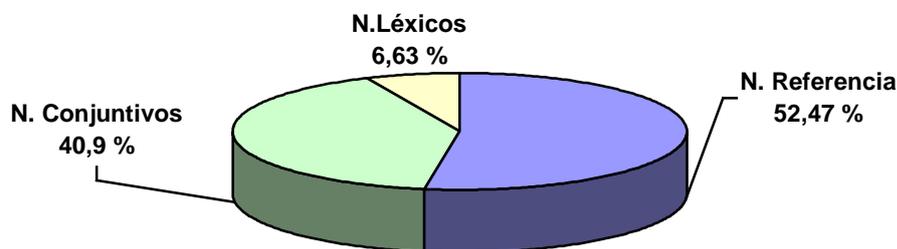


Gráfico 4. Nexos de cohesión utilizados

En un análisis más pormenorizado, se detectó lo siguiente:

1) Los nexos de referencia más utilizados han sido los personales (300 nexos) y los demostrativos (292), especialmente los determinantes que acompañan a nombres

comunes, y, dentro de ellos, los artículos, aunque también los pronombres personales y, en menor proporción, los pronombres posesivos. Sin embargo, es casi anecdótico el uso de nexos comparativos (2 nexos).

2) En lo que se refiere a los nexos conjuntivos, los nexos más utilizados, con una clara diferencia del resto (adversativos, causales y temporales), han sido los copulativos (principalmente y casi en exclusiva la conjunción “y”). Sin embargo, en ésta se detecta el mayor número de errores. Concretamente, de los 367 nexos copulativos contabilizados, 131 (35,7%) han sido utilizados de forma errónea, como se muestra en los siguientes ejemplos: a) “...lo mato y hiso tres montones y lo enterro y puso una bandera roja...” (Sujeto 3); b) “*Calenta estaba durmiendo mientras chufi jugaba con sus sueños para que se despertara y llevarlo a cazar*” (Sujeto 16). De este modo, el error más relevante, por su alta frecuencia, es la utilización de “y” para enlazar proposiciones que deberían ir separadas mediante cualquiera de los signos de puntuación (punto y seguido, dos puntos, punto y coma o coma simplemente), y para enlazar proposiciones que son independientes, o la utilización de una conjunción no apropiada.

3) Los nexos cohesivos menos frecuentes en los textos, en orden creciente, han sido: los nexos comparativos (2), los de colocación (5), los adversativos (11) y los de sustitución (15).

4) En los nexos léxicos, como la reiteración o la elipsis, el número de nexos erróneos, en ambos casos, es muy superior al de nexos léxicos correctos, lo cual significa que estos sujetos no los dominan. He aquí algunos ejemplos: a) *Reiteración incorrecta*: “La reina llena de envidia y de ira **manda** a una **ordena** a unos de sus cazadores” (texto 13); b) *Elipsis incorrecta*: “Erase una vez una mujer viuda () **tenia un hijo**” (texto 1). En este enunciado faltaría un nexo para que la frase tuviese sentido.

En cuanto al empleo de nexos como recurso para asegurar la cohesión, además de los copulativos, ya comentados anteriormente, aparecen otros, aunque no son muy frecuentes: a) *adversativos*: el más utilizado ha sido “pero”; b)

causales: “porque”, “como” y “pues”; c) *temporales*, los de mayor variedad: “antes”, “entonces”, “cuando”, “al día siguiente”, “al cabo de un rato”, “después”, “mientras”, “al poco tiempo”, “y luego”. Sin embargo, es de destacar que en la mayoría de los textos se utilizan los mismos nexos. Por ejemplo, en el texto 4, de los 11 nexos temporales que se utilizan, 7 de ellos son “entonces”. Algo muy parecido sucede con el sujeto 18: de los 11 nexos temporales que utiliza, 9 son el mismo nexo (“entonces”). No obstante, es de destacar, por su variedad, el uso de nexos temporales que hace el sujeto 16: “hasta que”; “de pronto”; “poco después”; “mientras”; “cuando”; “a lo último”; “después”; “ahora”. Sólo repite los nexos “mientras” y “poco después”.

En relación con la utilización correcta de los nexos de referencia, cabe señalar alguna diferencia entre chicos y chicas. Concretamente, de los seis sujetos que utilizan mayor cantidad de nexos de referencia demostrativos, cinco son chicas (sujetos 3, 10, 13, 15 y 18) y sólo hay un chico (sujeto 4) que tiene una frecuencia alta (25 nexos). Del mismo modo, también el sujeto 16, de género femenino, es el único que utiliza nexos comparativos.

En general, los sujetos no utilizan los nexos de referencia comparativos y, muy pocos, los adversativos y causales. Sin embargo, es algo más abundante la utilización de nexos temporales, pese a que se suelen repetir muy frecuentemente los mismos nexos a lo largo del texto. Por otro lado, es de destacar la escasa utilización de nexos léxicos, lo cual podría indicar lo difícil que resulta para estos sujetos su uso. Además, los que usan este tipo de nexos lo hacen de modo incorrecto, principalmente los nexos de reiteración y elipsis. Esto no ha ocurrido con los nexos lexicales de “colocación”, ya que los han utilizado correctamente, sin embargo sí se han detectado otro tipo de errores: a) “Y estaba en un **reino de castillo** lleno de **dragones**” (Sujeto 11); b) “Una vez estábamos en el **Futbol de la Escuela**... El **abrito pitaba** para el otro **equipo**, Entonces íbamos **perdiendo** 2-0. y hacían muchas **faltas** y no la **pitaba** y nuestro **portero**” (Sujeto 17). En este caso, se ha empleado simultaneidad de ítems que comparten un mismo campo léxico.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos, referidos a la producción de textos narrativos, permite establecer algunos resultados fundamentales, que corresponden a una caracterización de las habilidades narrativas en lengua escrita del alumnado, objeto de estudio. Estos resultados pueden ser un punto de partida para la intervención didáctica en el aula.

En el análisis de los textos los resultados completan los obtenidos sobre los procesos cognitivos y metacognitivos (García Guzmán, 2009; García y Salvador Mata, 2010), así como las disfunciones sintácticas (García Guzmán, 2010). Concretamente, el desconocimiento de los alumnos sobre la estructuración del texto influye en el producto escrito. De aquí que la mayoría de los episodios construidos sean incompletos, puesto que un gran número de proposiciones se refieren al “*Escenario*”, al “*Suceso Inicial*” o a la “*Acción*”, pero es muy reducido el número de proposiciones referidas a la “*Consecuencia Directa*”, “*Reacción*” o “*Respuesta Interna*” de los personajes. La escasa representación de estas categorías en los textos, puede deberse a que se requiere un análisis causal, en su dimensión de resultado (consecuencia) o de un análisis psicológico, en el caso de la “*Respuesta Interna*”, ambos de gran dificultad para estos sujetos. Por eso, si no se les ha instruido en estos aspectos de forma explícita, es difícil que los dominen, ya que la simple imitación de cuentos o historietas leídas no basta para adquirir estas capacidades.

Es destacable, además, la gran cantidad de sujetos que no introducen marcadores, inicial o final, en la narración. Esto corrobora sus carencias en habilidades narrativas, ya que estos marcadores aparecen, con una alta frecuencia, en cuentos e historietas. También puede indicar que estos alumnos leen poco o que desconocen cómo utilizar esos marcadores.

La relación que se establece entre los episodios es, principalmente, aditiva; en cambio, es infrecuente la relación temporal. Este resultado se relaciona, además, con el exceso de nexos conjuntivos para unir proposiciones.

En general, los textos narrativos construidos por estos alumnos tienen un cierto grado de

cohesión, si bien algunos de ellos resultan difíciles de comprender. En concreto, los sujetos utilizan gran cantidad de nexos de referencia, aunque son casi exclusivamente personales y demostrativos, mientras que los nexos comparativos están prácticamente ausentes. De ahí la ausencia de proposiciones adverbiales de comparación.

Los sujetos utilizan mucho los nexos copulativos, principalmente la “y”, si bien cometen muchos errores, especialmente el de colocar esta conjunción donde realmente debería haber algún signo de puntuación (“coma”, “punto y coma”) o delante de una proposición independiente. De otra parte, todos los textos adolecen de falta de signos de puntuación o, en algunos casos, su colocación es arbitraria.

En el texto aparecen otro tipo de conjunciones, como las temporales o las causales. Sin embargo, la mayoría de las veces, se usan las mismas conjunciones a lo largo del escrito.

Por otro lado, es escasa la utilización, por parte de los sujetos, de los nexos léxicos, ya que los pocos que los usan, lo hacen de un modo incorrecto, especialmente los nexos de reiteración y la elipsis. De este modo, se pone de relieve la carencia de estos sujetos en aspectos léxico-semánticos.

Se han detectado, igualmente, algunas diferencias entre sujetos, atendiendo a determinadas variables psicosociales:

- a) Las niñas dan mayor importancia a la descripción del escenario, al suceso inicial y a la respuesta interna. Por el contrario, los chicos se centran más en describir reacciones, acciones y consecuencias, categorías que son las menos frecuentes y las más difíciles de producir.
- b) Las chicas cometen menos errores en la utilización de nexos copulativos.
- c) Las niñas, a diferencia de los niños, utilizan correctamente algún tipo de conjunción adversativa o causal.
- d) Las chicas superan a los chicos en la utilización correcta de nexos léxicos de reiteración y colocación.
- e) Los sujetos de mayor edad utilizan más frecuentemente marcadores de cohesión.

f) Son frecuentes las diferencias encontradas en los textos narrativos, entre los sujetos con dificultades de aprendizaje y los que no las tienen, en algunos casos beneficiando a unos y en otros, a otros. Así, la mayor proporción de episodios incompletos corresponde a los sujetos que no tienen dificultades de aprendizaje. Igualmente, las proposiciones para describir acciones han sido producidas principalmente por alumnos sin dificultades de aprendizaje.

Los resultados generales de este estudio reflejan la importancia y necesidad de seguir trabajando en la mejora de la competencia narrativa de estos sujetos, sobre todo, incidiendo en la capacidad para crear episodios completos (que incluyan un suceso inicial, una acción y una reacción); ampliar el repertorio y variedad de nexos utilizados en sus textos y mejorar el dominio de los marcadores discursivos.

Finalmente, aunque el planteamiento y diseño de esta investigación responde a un estudio de carácter descriptivo e indagativo, más que explicativo, de los resultados aquí obtenidos se extraen una serie de temas o variables para considerar en futuras investigaciones (prospectiva de investigación): a) cómo inciden las prácticas lingüísticas informales y la asiduidad en la lectura sobre la calidad de sus narraciones; b) qué relación existe entre habilidades lingüísticas y rendimiento escolar; c) de qué modo el apoyo escolar y familiar influye en la adquisición de la competencia narrativa; d) cómo difieren las habilidades narrativas, en función del nivel socio-cultural de las familias. El estudio de estos factores ayudaría a conocer su incidencia en el desarrollo de la competencia narrativa de este alumnado y, por tanto, las claves para su mejora.

BIBLIOGRAFÍA

- Bamberg, M.G.W. (1987). *The acquisition of narratives: learning to use language*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M.G.W. (ed.) (1997). *Narrative development: six approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bliss, L.S., McCabe, A. y Miranda, A.E. (1998). Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31 (4), 347-363.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques. *Langue Française*, 38, 7-41.
- Dimino, J.A. y otros (1995). Synthesis of the Research on Story Grammar as a Means to Increase Comprehension. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11 (1), 53-72.
- García Guzmán, A. (2009). Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en el alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa. *Revista de Educación*, 309-330.
- García Guzmán, A. (2010). Análisis de las disfunciones sintácticas en la composición escrita de alumnos de etnia gitana con desventaja socio-educativa. *Revista Educación y Diversidad*, 4 (1), enero-junio, 45-61.
- García Guzmán, A. y Salvador Mata, F. (2010). *Cómo escriben los alumnos de etnia gitana. Implicaciones para la praxis educativa*. Madrid: EOS.
- García Soto, X.R. (1992). *Evolucion da cohesion nos relatos infantis*. Tesis doctoral: Universidad de Santiago de Compostela.
- García Soto, X.R. (1996). *Era unha vez un neno... Estudio da evolución da linguaxe de nenos galego-falantes*. Santiago: Sotelo Blanco.
- Junco, M. (1999). La evaluación del discurso narrativo escrito en el nivel elemental de enseñanza. *Milenio*, 3, 213-244.
- Kaczmarek, B.L.J. (1999). Extension of Luria's psycholinguistic studies in Poland. *Neuropsychology Review*, 9 (2), 79-87.
- Koza, W. (2009). Marcadores discursivos del español. Descripción y propuesta de detección automática. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 109-120.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lane, S.E. y Lewandowski, L. (1994). Oral and Written Compositions of Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12 (2), 142-153.
- Liles, B.Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185-196.
- Mandler, J.M. y Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology*, 9, 111-151.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.). *Gramática descriptiva de la*

- lengua española, Tomo III*. Madrid: Espasa Calpe.
- Matute, E., y Leal, F. (1996). ¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? *Lectura y Vida, septiembre*, 5-15.
- Montague, M., Maddux, C.D. y Dereshiwsky, M.I. (1990). Story Grammar and Comprehension and Production of Narrative Prose by Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 190-97.
- Montague, M. y otros (1991). Planning, procedural facilitation and narrative composition of junior high students with learning disabilities. *Learning Disabilities, Research and Practice*, 6, 219-224.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª edición)*. Madrid: Pearson Educación.
- Newcomer, P.L., Barenbaum, E.M. y Nodine, B.F. (1988). Comparison of the story production of LD, normal-achieving, and low-achieving children under two modes of production. *Learning Disability Quarterly*, 11 (2), 82-96.
- Paul, R., Hernández, R., Taylor, L. y Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (6), 1.295-1.303.
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19 (3), 251-269.
- Portilla-Revollar, C.C.H. (1995). Differences in story production between students with learning disabilities and normally achieving students under two modes of production. *Dissertation Abstracts International, Section-A: Humanities and Social Sciences*, 55 (10-A), 3.158.
- Price, G. (1982). *Narratology. The form and functioning of narrative*. New York: Mouton.
- Reyes, C. (2003). Visión panorámica de los estudios sobre la narración. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 15, 95-119.
- Ripich, D.N. y Griffith, P.L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (3), 165-173.
- Roth, F.P. y Speckman, N.J. (1986). Narrative discourse: spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8-23.
- Salvador Mata, F. (1999). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- Salvador Mata, F. (2003). Habilidades Narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: recuerdo (reconstrucción) de textos. *Enseñanza*, 21, 299-322.
- Salvador Mata, F. y Gallego, J.L. (2004). Comprensión de textos narrativos por alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza*, 17, 109-124.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition, en C.M. Wittrock, (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan (3ª ed.), pp., 778-803.
- Schultz, K. (2006). Qualitative research on writing. En C. MacArthur y S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford press, 357-402.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin, y Y.S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 443-466.
- Stein, N.L., y Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex, vol. 2, 53-120.
- Van Dijk, Teun A. (1972). Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics. The Hague: Mouton.
- Zevenbergen, A.A. (1997). Narrative development in socio-economically disadvantaged preschoolers. *Dissertation Abstracts International: Section-B: The Sciences and Engineering*, 57 (11-B), 7.254.

ARTÍCULO ORIGINAL

Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales

Lorena Delgado (*)

ldelgado@ambitcp.catsalut.net

Albert Fornieles ()**

albert.fornieles@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

Carme Costas (*)

carme.costas@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

Carme Brun-Gasca (*)

carme.brun@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN: En esta investigación se analizó la prevalencia de problemas emocionales y conductuales en niños en acogimiento residencial así como la influencia del tiempo de institucionalización. La muestra estuvo compuesta por 26 niños de ambos sexos en situación residencial y 45 niños que vivían con sus familias emparejados según edades y sexo. El instrumento de evaluación empleado fue el Behavior Assessment System for Children, BASC: autoinforme, formas padres y profesores. Se encontraron más problemas de conducta externalizada e internalizada, mayores dificultades de socialización y problemas de aprendizaje en los niños en acogimiento residencial. A mayor tiempo de institucionalización la agresividad, los problemas de conducta, y la percepción negativa hacia los profesores se incrementan y disminuye el ajuste personal.

PALABRAS CLAVE: Sistema de Protección a la Infancia, Maltrato Infantil, Acogimiento Residencial, Problemas Emocionales y Conductuales

Residential care: behavioral and emotional problems

ABSTRACT: The prevalence of emotional and behavioral problems affecting children in residential care as well as the influence of the institutionalization length were analyzed. The sample consisted of 26 children in residential care and 45 children living with their families paired according to age and gender. The data collection procedure used was the Behavior Assessment System for Children, BASC :self-report scale, teacher rating scale and parent rating scale. Children in residential care were found to have more behavioral and emotional problems, greater difficulties in adaptation, as well as more learning difficulties. The length of institutionalization time increases aggressiveness, behavioral problems, the negative view towards teacher and decreases personal adjustment.

KEY WORDS: Child Welfare, Child Abuse, Residential Care, Behavioural and Emotional Problems

(*) Departamento de Psicología Clínica y de la Salud. Universidad Autónoma de Barcelona

(**) Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias de la Salud Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción 14/03/2011 · Fecha de aceptación 28/10/2011
 Dirección de contacto:
 Lorena Delgado
 Psicóloga Clínica
 Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón
 CSMIJ Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil
 C/ Puig del Ravell, 10
 08760 Martorell- Barcelona. Spain
 Tel 93 774 21 08 Fax 93 776 95 23
 Cell. (+34) 605 275882

1. INTRODUCCIÓN

Comprender la relación existente entre la problemática social y la salud mental es clave tanto en la etiología de los problemas de salud mental como en su tratamiento.

Los procesos de acogimiento residencial y adopción constituyen un lugar tristemente privilegiado para comprender los efectos del riesgo psicosocial temprano (Johnson, Browne y Hamilton-Giachritsis, 2006). Diferentes investigaciones han señalado su influencia en déficit neuropsicológicos como memoria visual, atención y sistema de control e inhibición de respuestas (Pollak, et al, 2010; Stevens, Sonuga-Barke, Kreppner, Beckett, Castle, Colvert, 2008; Sullivan, et al. 2006).

Los procesos de institucionalización también se han relacionado con problemas en el sistema neuroendocrino que regula la conducta emocional (Fries, Shirtcliff y Pollak, 2008). En este sentido diferentes autores se centraron en la relación entre los trastornos del apego y la duración de la privación severa (Green y Goldwyn, 2002; Hornor, 2008; Rutter, Kreppner y O'Connor, 2001; Shechory y Sommerfeld, 2007; Zeanah, Sheeringa, Boris, Heller, Smyke y Trapani, 2004; Zeanah, Smyke, Koga y Carlson, 2005; Zegers, 2008).

La mayoría de los estudios señalan que los niños criados en instituciones tienen más problemas emocionales y conductuales así como mayores niveles de ansiedad y depresión (Gunnar y Van Dulmen, 2007; Kjelsberg y Nygren, 2004). Shechory y Sommerfeld (2007) señalaron que una estancia de más de dos años bajo tratamiento residencial se relacionaba con altos niveles de sintomatología internalizada como depresión y ansiedad. Sin embargo Simsek, Erol, Öztop y Münir (2007) destacaron la elevada prevalencia de problemas emocionales y conductuales en chicos criados en instituciones así como mayores puntuaciones en problemas exteriorizados frente a interiorizados.

Aunque estos déficit mejoran tras la adopción ciertos problemas continúan presentes en muchos de ellos (Gunnar y Van Dulmen, 2007; Iftene y Roberts, 2004; Tizard y Hodges, 2006).

La mayoría de los estudios anteriormente citados se han realizado con niños sometidos a carencias ambientales muy severas o con características seguramente diferentes a las que tenemos en España.

En nuestro país el modelo de atención especializado que surge a partir de los años 90 también ha sido implantado de manera muy desigual en las diferentes comunidades autónomas (Bravo y Del Valle, 2009). A pesar de la evolución que han experimentado en España otras medidas de protección alternativas al acogimiento residencial éste sigue desempeñando un papel fundamental y por ahora insustituible. En Cataluña, según datos del mes de diciembre de 2008, de los 7.450 niños con medida de protección de la D.G.A.I.A. (Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia) 2.516 (33,8%) residían en centros (Informe del Defensor de las Personas en Cataluña, 2009).

Los estudios citados también tienen el inconveniente de no diferenciar los efectos que produce el acogimiento residencial de aquellos que son producto de su situación previa de desamparo. Aunque estas experiencias tempranas de institucionalización son claramente un factor de riesgo muy importante para el desarrollo, los programas residenciales no necesariamente tienen que ser una experiencia negativa para todos los niños (Arteaga y del Valle, 2001; Berlin, 2001; Cabrera, 2007; García, de la Herrán e Imaña, 2007).

Hay que destacar que pese al alto riesgo de exclusión social que tienen los niños en acogimiento residencial (Martín y Dávila, 2008; Martín, de Bustillo Díaz, Rodríguez y Pérez, 2008; Martín y de Bustillo, 2009) y a la relevancia del tema se han realizado pocos estudios nacionales sobre la prevalencia de problemas emocionales y conductuales en esta población (Molina, Valle, Rebollo y Muñoz, 2011).

Según Cabrera (2007) la valoración que los propios menores tutelados hacen del servicio que reciben es positiva, aunque tiende a ser peor cuanto más tiempo lleve en los dispositivos de acogimiento residencial. El papel que ejerce la

propia institucionalización en el desarrollo del menor, y sobre todo en aspectos psicológicos y sociales, ha sido un controvertido objeto de debate. Fernández, Álvarez y Bravo (2003) se centraron en analizar el impacto de la institucionalización sobre la integración socio-laboral mientras que Palacios (2003) desestimó el efecto de esta variable en la integración social. Posteriormente (Arteaga y del Valle, 2001; Martín, Rodríguez y Torbay, 2007) destacaron el efecto modulador del tiempo de acogimiento sobre la eficacia de los programas de acogimiento residencial en la mayoría de áreas salvo en integración social y escolar. En este sentido, Fernández-Millán, Hamido-Mohamed y Ortiz-Gómez (2009) encontraron que el tiempo de acogimiento covaría de forma positiva con el comportamiento agresivo y los problemas escolares pero negativamente con adaptación social. Tal como indican Martín, Rodríguez y Torbay (2007) no se trata de limitar al máximo el tiempo de estancia sino de seleccionar en qué casos puede ser más favorable el empleo de dicha medida de protección frente a otras así como incrementar las oportunidades de acceso de estos niños a los diferentes recursos de protección posibles. Por otro lado, para que los programas de acogimiento tengan efecto debe existir un período mínimo de adaptación al nuevo contexto y el tiempo de estancia debe estar superdado a los objetivos planteados en el plan de trabajo.

Aunque el éxito en la educación es un factor crucial que determina los estilos de vida adultos e inserción social (Jackson y Martin, 1998) no existen datos sistemáticos ni estadísticos oficiales sobre el nivel educativo alcanzado a excepción de los estudios realizados en el Reino Unido (Casas Aznar y Boada, 2009). La invisibilidad estadística en la que se encuentran los niños y niñas tutelados bajo el paradigma de la normalización también incluye al ámbito educativo. En una revisión de los estudios realizados en España (Boada y Casas, 2010) se señala que los niños tutelados presentan más problemas de rendimiento académico, obtienen menos graduados en la ESO y que menos de un 6% llegan a cursar estudios universitarios. Al mismo tiempo es un hecho conocido que los jóvenes tutelados abandonan la escuela prematuramente cuando llegan a la edad adulta y deben emanciparse mucho antes que los jóvenes de su edad y dejar de estudiar.

Pachón, Fernández del Valle, Vizcarro, Llapart y Martín (1999) resaltaban que el 69% de

los niños tutelados en el momento del ingreso tenía un nivel de escolarización que no correspondía a su edad y en el 54% su nivel de motivación era bajo, debido a los largos períodos de absentismo escolar que habían tenido. Por otro lado Marín y Dávila (2008) señalaron cómo los niños tutelados son percibidos como más conflictivos y menos integrados en la escuela, tanto por sus iguales como por los profesores, aunque no encontraron diferencias en los problemas de aislamiento. Tal y como hemos comentado existe una escasez de investigación y programas orientados a la inclusión específicos para la población tutelada siendo el ajuste escolar uno de los mayores retos pendientes de Bienestar Social y Educación.

El objetivo de este estudio es examinar la prevalencia de problemas emocionales y conductuales en niños y niñas de Educación Primaria (7-12 años) en acogimiento residencial y determinar el efecto del tiempo de institucionalización en estos problemas. En este sentido las hipótesis que nos planteamos son las siguientes:

- (1) Se espera encontrar mayor presencia de problemas de conducta externalizada e internalizada, así como mayores dificultades de relación social y adaptabilidad en el grupo de acogimiento residencial en relación con el grupo control.
- (2) Se espera encontrar mayores niveles de trastornos de conducta externalizada en aquellos niños que lleven más tiempo en condición de institucionalización.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 26 niños de ambos sexos en situación residencial (edad media 10,08 años, DT:1,49, rango 7-12 años) y 45 niños que vivían con sus familias emparejados según edades y sexo.

La muestra del grupo en acogimiento residencial (AR) procedía de dos Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAES), ambos pertenecientes a entidades de iniciativa social concertados con la DGAIA (Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia). De estos niños, 21 residían en un centro de la

comarca del Baix Llobregat de 40 plazas y 5 residían en otro centro residencial de la comarca de l'Anoia de 20 plazas. Los niños en acogimiento residencial estaban escolarizados en Centros Educativos públicos de Infantil y Primaria (C.E.I.P.).

El grupo control (C) de niños que vivían con su familia estaba formado por 45 niños de su mismo sexo y nivel escolar que estaban escolarizados en 3 C.E.I.P. distintos de la comarca del Baix Llobregat.

En el grupo AR, el motivo de ingreso es distinto en cada caso siendo todos ellos causa de desamparo. Aunque en la mayoría existe solapamiento sobre el tipo de maltrato recibido el motivo principal había sido en un 69% por negligencia, 15% por maltrato físico, 8% por maltrato emocional, 4% por abuso sexual y en otro 4% no se disponía de este dato.

| | Sexo | | Edad | |
|------------------------------------|--|----------------|-----------------------------|---------------------------------|
| | $\chi^2 (1) = 6,24; p = .02$ Femenino | | $t (69) = 0,11; p = .913$ | |
| AR 36,6% (n=26) | 46,15 % (12) | 53,85% (14) | Media= 10,08 DT= 1,49 | Min= 7,417 Max=12,9 31 |
| Control 63,4% (n1=45) | 75,6% (34) | 24,4 % (11) | Media= 10,05 DT= 1,58 | Min= 7,41 Max=12,9 31 |
| Muestra Total 100% (n=71) | 0,65% (46) | 0,35% (25) | Media= 10,05 DT= 1,58 | Min= 7,41 Max=12,9 31 |

Tabla 1. Descripción de la Muestra

El período de desarrollo en el que se había producido la primera retirada de custodia era principalmente en edad escolar. En el 53% se trataba de familias monoparentales. El tiempo de institucionalización variaba de un máximo de 6 años 10 meses a un mínimo de 7 meses. El 63 % llevaba más de dos años en situación de acogimiento residencial.

En el 8% se había producido un fracaso de acogimiento en familia ajena y en un 19% había fracasado el acogimiento en familia extensa (con otros familiares). Para el 58% era su primer ingreso en un centro, el 23% había estado en un centro anterior y el 15% habían estado en dos centros antes del actual. Tan sólo en un caso hubo tres cambios de centro previos al ingreso en el CRAE actual.

Se había producido una separación de sus hermanos o de figuras significativas además de la separación de sus padres en el 65%.

El 54% de los padres, según informan los tutores, tenían un trastorno mental diagnosticado o había sospechas de ello pero no habían recibido un diagnóstico médico. En un 61% de los casos alguno de los padres era consumidor de sustancias o se tenía esta sospecha (alcohol u otros tóxicos). Sólo 6 niños (15%) habían tenido al menos un contacto previo con servicios de salud mental previo al ingreso en el centro pero en la mayoría no había existido un seguimiento continuado.

2.2 Instrumentos

Los datos biográficos sobre el tipo de crianza e historia social de cada niño se recogieron en un cuestionario creado ad hoc para esta investigación.

El educador social que hacía las funciones de tutor del menor era quien respondía el cuestionario.

Para la evaluación de los problemas emocionales y conductuales se ha utilizado el cuestionario Behavior Assessment System for Children, (BASC) de Reynolds y Kamphaus, (1992) adaptado a la población española con el título *Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes* (González, Fernández, Pérez y Santamaría, 2004). Evalúa la conducta adaptativa e inadaptativa, así como trastornos emocionales, de niños y adolescentes, tanto en el campo escolar como en el clínico y ofrece la posibilidad de recoger esa información de distintas fuentes: Padres, Profesores y Autoinforme. Los baremos están elaborados en puntuaciones T, las cuales se reflejan en un perfil para cada sujeto. Las puntuaciones tienen un significado distinto si se trata de escalas clínicas o de escalas adaptativas. La obtención de puntuaciones altas en las escalas clínicas representa características negativas o no deseables. En cambio, la obtención de puntuaciones altas en las escalas adaptativas representa características positivas y deseables. Las puntuaciones T de 30 o menos en las escalas adaptativas son clínicamente significativas, mientras que en las escalas clínicas lo son las puntuaciones a partir de 70 o más.

Las distintas escalas clínicas y adaptativas que incluye cada cuestionario se pueden apreciar más adelante (ver Tablas 2, 3 y 4).

Estas escalas se agrupan formando cuatro Dimensiones Globales en el cuestionario para padres y cinco en el cuestionario para profesores:

1) *Índice de severidad conductual (ISC)*: incluye las escalas Agresividad, Hiperactividad, Problemas de Atención, Atipicidad, Ansiedad y Depresión; 2) *Exteriorizar problemas*: incluye las escalas Agresividad, Hiperactividad, Problemas de Conducta; 3) *Interiorizar problemas*: formado por las escalas Ansiedad, Depresión y Somatización; 4) *Habilidades Adaptativas*: Adaptabilidad, Habilidades Sociales y Liderazgo; y 5) *Problemas escolares*: incluye los Problemas de Atención y Problemas Aprendizaje.

En el Autoinforme, existen cinco Dimensiones Globales:

1) *Desajuste clínico*: incluye las escalas Ansiedad, Atipicidad, Locus de Control; 2)

Desajuste escolar: formado por las escalas Actitud negativa hacia el colegio y Actitud negativa hacia los profesores; 3) *Ajuste personal*: Relaciones interpersonales con los padres, Confianza en sí mismo y Autoestima; 4) *Índice de síntomas emocionales (ISE)*: Ansiedad, Relaciones interpersonales, Autoestima, Estrés social, Depresión, Sentido de incapacidad; y 5) *La Tríada EAD*: formada por Estrés social, Ansiedad y Depresión.

Aunque el rango de edad de la prueba abarca desde los 3 hasta 18 años en este estudio se empleó el nivel 2 (6-12 años) en sus tres formas: Padres (P), Profesores (T) y Autoinforme (S). Los cuestionarios presentan un coeficiente de consistencia interna (α de Cronbach) entre 0,70 y 0,90 para la forma profesores, entre 0,70 y 0,80 para los padres y entre 0,70 y 0,80 para el autoinforme, según las escalas. Respecto a la fiabilidad test-retest, los estudios realizados con niños españoles obtuvieron valores similares a los originales indicando que las respuestas son consistentes a lo largo del tiempo (González et al., 2004).

2.3 Procedimiento

En el mes de diciembre del 2008 se contactó con la dirección del CRAE que contaba con mayor número de plazas. Este centro disponía de un perfil bastante heterogéneo de edades, que abarcaba de los 5 a los 16 años y donde predominaban los niños de ciclo de Primaria. Con el fin de homogeneizar la muestra, se seleccionaron exclusivamente los niños en ciclo de Primaria. Posteriormente se decidió ampliar el número de participantes y en el mes de mayo se contactó con la dirección de un segundo CRAE. Se excluyeron asimismo de la investigación a aquellos que en el momento de la evaluación llevaban menos de un mes en el centro residencial.

Para la obtención del grupo control se informó del proyecto al Equipo de Atención Psicopedagógica de la zona y éste nos facilitó el contacto con la dirección de todos los centros de la población. Los profesores y los padres que participaron en el estudio recibieron una información muy general sobre sus objetivos, indicándoles que se evaluarían aspectos emocionales y conductuales que presentaban niños de su población. El grupo de comparación se componía de niños del mismo sexo y nivel escolar escolarizados en tres C.E.I.P. de la zona. Se seleccionaron estos tres centros porque disponían

de un mayor número de plazas para niños en Acogimiento Residencial. Enviamos tantas solicitudes como alumnos por aula. En el primer C.E.I.P. se repartieron 200 cuestionarios y se obtuvo una respuesta del 15% (30 casos). Para incrementar la participación en los cursos de segundo, tercero y quinto de Primaria fue necesario contactar con otros dos centros escolares. En un segundo C.E.I.P. se obtuvo una respuesta del 12% (6 casos). En un tercer C.E.I.P., del 18% (9 casos).

Se procedió a la administración colectiva del BASC (forma S: auto-informe) en el propio centro escolar y centro residencial salvo en algún caso en el que se administró individualmente debido a las dificultades de comprensión. La administración se efectuó siempre por el mismo clínico siguiendo las instrucciones estandarizadas. Previamente a la aplicación se solicitó el consentimiento de los padres y tutores legales en el caso de que los niños estuvieran acogidos en un centro. En el Grupo AR los cuestionarios correspondientes a la forma padres fueron cumplimentados por el educador que realizaba funciones de tutor dentro del centro residencial y se complementó la información con la aportada por los profesores.

Los cuestionarios para padres y profesores se enviaron en un sobre cerrado a través del centro escolar con antelación al día de la aplicación. Sólo se incluyeron en la investigación a aquellos niños, cuyos padres/tutores legales habían entregado el consentimiento informado y disponían de las tres formas del cuestionario correctamente cumplimentadas. El análisis de datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows.

3. RESULTADOS

Con el fin de analizar la distribución de sexo y edad respecto a la condición de institucionalización se ha realizado una prueba χ^2 para la variable sexo, y una prueba de comparación de medias para la edad. Se ha encontrado una relación significativa del grupo con el sexo ($\chi^2_{(1)}=6,24$; $P=,02$). En la muestra existían más niños en el grupo de acogimiento residencial AR pero participaron más niñas en el grupo C de niños que vivían con sus familias (ver Tabla 1).

Grupo AR/C e interacción del sexo:

Se realizó un análisis de varianza 2x2 para estudiar las posibles interacciones del sexo con el grupo AR y C. Este mismo análisis se replicó para las versiones autoinforme, profesores y padres. En ningún caso las interacciones entre sexo y grupo fueron significativas. Por tanto interpretaremos en todos los casos los efectos principales de las dos variables independientes. Las medias, las desviaciones típicas y las diferencias significativas (marcadas con asterisco) de las variables sexo y grupo de pertenencia se pueden apreciar en las tablas 2, 3, 4. Por lo que respecta a la variable sexo, su efecto es significativo en las siguientes cuatro variables:

- (1) Retraimiento, en el cuestionario paterno ($F_{(1,59)}=5,78$; $p=,019$) (Tabla 2). Indicando que los padres o tutores, tienden a ver a los chicos más retraídos que a las chicas.
 - (2) Relaciones interpersonales, en el autoinforme ($F_{(1,64)}=4,43$; $p=,039$) (Tabla 3). Los chicos se muestran más contentos con sus relaciones interpersonales que las chicas.
 - (3) Habilidades adaptativas de la respuesta de los profesores ($F_{(1,58)}=4,06$; $p=,049$) (Tabla 4). Los profesores perciben a las chicas con mayores habilidades adaptativas que a los chicos.
 - (4) El índice F (tendencia a responder de forma excesivamente negativa) de los profesores ($F_{(1,58)}=4,89$; $p=,031$) (Tabla 4). En general los profesores tienden a ver de forma más negativa a los chicos que a las chicas.
- (1) Hipótesis 1.** Se espera encontrar mayor presencia de problemas de conducta externalizada e internalizada, así como mayores dificultades de relación social y adaptabilidad en el grupo de acogimiento residencial en relación con en grupo control.

Problemas externalizados e internalizados en las escalas del BASC versiones padres, profesores, autoinforme en función del Grupo AR/C:

Para conocer la presencia de problemas de conducta exteriorizada e interiorizada y las dificultades de relación social y adaptabilidad se realizaron comparaciones por grupo de pertenencia. Se observa que existen bastantes diferencias significativas en las tres formas de la prueba (Padres, Profesores, Autoinforme) tanto en problemas internalizados, exteriorizados como en adaptabilidad. Son las siguientes:

(a) Problemas exteriorizados:

En el cuestionario forma padres (Tabla 2) se pueden observar puntuaciones significativamente más elevadas en el grupo AR

en las siguientes escalas: Agresividad ($F_{(1,59)}=10,60$; $p=,02$), Problemas de conducta ($F_{(1,59)}=19,07$; $p<,001$) y en la dimensión global de Exteriorizar problemas ($F_{(1,59)}=10,42$; $p=,002$).

| BASC para padres | Grupo | | Sexo | |
|-------------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|----------------------|
| | Control n=(38) | AR n= (25) | Masculino n=(24) | Femenino n=(39) |
| * $\leq .05$ ** $p \leq .01$ | Media y (DT) | Media y (DT) | Media y (DT) | Media y (DT) |
| Escalas Clínicas | | | | |
| Agresividad | 50,24 (9,58)** | 62,48(16,57)** | 57,79 (13,29) | 53,44 (14,41) |
| Hiperactividad | 42,21 (9,38) | 48,68 (10,29) | 49,79 (10,49) | 46,56 (9,09) |
| Problemas de Conducta | 49,74 (10,25)** | 69,12(19,99)** | 63,29 (18,40) | 53,82 (16,24) |
| Problemas de atención | 49,11 (9,54)* | 58,08 (9,45)* | 56,08 (9,32) | 50,56 (10,61) |
| Atipicidad | 49,16 (10,18) | 46,00 (8,26) | 48,38 (10,16) | 47,62 (9,23) |
| Depresión | 53,18 (13,18) | 58,20(11,41) | 57,67 (11,89) | 53,64 (13,03) |
| Ansiedad | 51,97 (13,04) | 48,40 (10,16) | 49,79 (9,51) | 51,03 (13,43) |
| Retraimiento | 50,05 (9,90) | 51,08 (7,77) | 54,04 (8,92)* | 48,26 (8,53)* |
| Somatización | 52,03(11,14)** | 42,92 (6,05)** | 47,79 (13,25) | 48,79 (8,38) |
| Escalas Adaptativas | | | | |
| Adaptabilidad | 50,42 (9,56)** | 36,96 (11,98) ** | 41,54 (11,82) | 47,26 (12,42) |
| Habilidades sociales | 54,95 (8,31)** | 36,96 (9,63) ** | 43,63 (11,23) | 50,38 (12,65) |
| Liderazgo | 51,84(8,63)** | 40,36(10,05)** | 45,33 (8,09) | 48,49 (12,04) |
| Dimensiones Globales | | | | |
| Exteriorizar problemas | 49,00(10,49)** | 62,24(16,83) ** | 58,46 (14,93) | 51,67 (14,23) |
| Interiorizar Problemas | 53,42 (12,62) | 50,24(8,29) | 52,96 (9,88) | 51,67 (11,95) |
| Habilidades Adaptativas | 53,00(8,57)** | 35,60 (10,27) ** | 42,29 (10,04) | 48,44 (13,51) |
| ISC Síntomas Comportamentales | 50,16 (12,14) | 55,24 (11,63) | 54,63 (10,31) | 50,67 (12,99) |
| Índice F | 0,24 (0,751)* | 0,84 (1,43)* | 0,46 (0,94) | 0,50 (1,02) |

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas (DT) de las variables dependientes segmentadas por sexo y grupo. Cuestionario BASC para padres

En el índice F (tendencia a responder de forma excesivamente negativa) también se encuentran diferencias significativas ($F_{(1,59)}=6,11$; $p=,016$) (Tabla 2) indicando que los tutores del centro residencial perciben de forma más negativa a los chicos institucionalizados frente a los padres.

En el cuestionario forma profesores (Tabla 3) el grupo de AR obtiene puntuaciones más elevadas en Agresividad ($F_{(1,58)}=17,39$; $p<,001$), Hiperactividad ($F_{(1,58)}=25,74$; $p<,001$), Problemas de conducta ($F_{(1,58)}=12,87$; $p=,001$) y en la Dimensión global de exteriorizar problemas ($F_{(1,58)}=19,33$; $p<,001$) que está formada por las tres escalas anteriores.

| BASC para profesores | Grupo | | Sexo | |
|-----------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Control n=(38) | AR n=(25) | Masculino n=(24) | Femenino n=(39) |
| *≤ .05 **p ≤.01 | Media y (DT) | Media y (DT) | Media y (DT) | Media y (DT) |
| Escalas Clínicas | | | | |
| Agresividad | 47,4 5 (8,27)** | 61,96 (16,66)** | 56,64 (16,77) | 50,95(11,78) |
| Hiperactividad | 44,74 (7,10)** | 58,12 (11,33)** | 54,48 (11,62) | 47,13 (9,85) |
| Problemas de Conducta | 48,21 (11,06)** | 63,48 (18,04)** | 59,16 (19,07) | 51,05 (12,87) |
| Problemas de atención | 44,97 (8,41)** | 56,16 (11,46)** | 53,16 (11,79) | 46,97 (10,04) |
| Problemas de aprendizaje | 48,19 (9,20)* | 56,00 (12,04)* | 52,60 (12,40) | 50,32 (10,12) |
| Atipicidad | 45,81 (13,25)** | 59,24(16,71)** | 57,20 (19,72) | 47,47 (11,64) |
| Depresión | 48,54 (9,72)** | 64,16 (18,72)** | 58,44 (15,63) | 52,26 (15,66) |
| Ansiedad | 49,05(10,62)* | 56,84 (12,63)* | 54,56 (12,75) | 50,66 (11,22) |
| Retraimiento | 46,51 (8,19) | 50,60 (10,02) | 50,40 (9,99) | 46,74 (8,19) |
| Somatización | 53,70 (15,43) | 52,20 (11,89) | 53,28 (13,93) | 53,47 (14,42) |
| Escalas Adaptativas | | | | |
| Adaptabilidad | 54,46(8,59)** | 38,48 (13,20)** | 42,36 (13,11) | 51,66 (11,87) |
| Habilidades sociales | 56,89(9,98)** | 44,76 (11,35)** | 47,48 (11,76) | 55,11 (11,28) |
| Liderazgo | 51,81(8,48)** | 45,72 (7,27)** | 46,56 (9,91) | 50,95 (9,74) |
| Hábito de estudio | 52,81(8,48)** | 42,12 (8,57)** | 44,76 (9,14) | 50,87 (9,73) |
| Dimensiones Globales | | | | |
| Exteriorizar problemas | 46,76 (8,93)** | 62,36(16,00)** | 57,72 (16,48) | 49,84 (11,88) |
| Interiorizar Problemas | 50,78 (11,11)* | 60,20 (14,48)* | 54,68 (18,05) | 53,98 (12,59) |
| Problemas Escolares | 46,62 (8,84)** | 56,88 (11,67)** | 51,84(15,24)* | 48,92 (10,06)* |
| Habilidades adaptativas | 55,68 (9,18)** | 42,08 (10,77)** | 44,88 (12,00)* | 53,58 (10,39)* |
| ISC Síntomas | 46,03 (9,52)** | 61,92 (16,14)** | 57,88 (16,35) | 49,00 (12,71) |
| Índice F | 0,30 (0,77) | 0,84 (1,55) | 1,00*(24) | 0,21 (38) |

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas (DT) de las variables dependientes segmentadas por sexo y grupo. Cuestionario BASC para profesores

(b) Problemas internalizados:

Se pueden observar puntuaciones más elevadas en el grupo AR en las siguientes escalas clínicas del autoinforme (Tabla 4): Estrés social ($F_{(1,64)}=9,25$; $p=,003$), Depresión ($F_{(1,64)}=9,67$; $p=,003$), Sentido de Incapacidad ($F_{(1,64)}=14,40$; $p<,001$) y en el índice de síntomas emocionales ISE ($F_{(1,64)}=13,05$; $p=,001$). Las puntuaciones son significativamente más bajas en cambio en la escala adaptativa de Autoestima ($F_{(1,64)}=6,25$; $p=,015$).

En el cuestionario forma profesores (Tabla 3) también obtienen mayores puntuaciones en dos de las escalas que conforman la tetrada EAD como son las escalas de Depresión ($F_{(1,58)}=13,97$; $p<,001$), y Ansiedad ($F_{(1,64)}=5,93$; $p=,018$).

Sin embargo es el grupo C el que obtiene mayores puntuaciones en la escala de Somatización ($F_{(1,59)}=16,78$; $p<,001$), del cuestionario forma padres (Tabla 2).

| | Grupo | | Sexo | |
|-----------------|-------------------|---------------|---------------------|--------------------|
| | Control n=(38) | AR n=(25) | Masculino n=(24) | Femenino n=(39) |
| *≤ .05 **p ≤.01 | Media y (DT) | Media y (DT) | Media y (DT) | Media y (DT) |

| Escalas Clínicas | | | | |
|-----------------------------|------------------------|------------------------|---------------------|-----------------------|
| Actitud negativa colegio | 50,56 (8,80)** | 63,08 (16,48)** | 56,65 (15,58) | 54,04 (12,17) |
| Actitud negativa profesores | 50,78 (11,70)* | 58,79 (14,56)* | 53,48 (14,16) | 53,61 (12,90) |
| Atipicidad | 50,00 (10,50)* | 63,50(12,65)** | 57,83 (13,87) | 53,13 (12,30) |
| Locus de Control | 49,73 (13,72) | 56,17 (9,916) | 53,55 (11,49) | 51,26 (13,45) |
| Estrés social | 50,76 (9,75)* | 60,17 (11,51)* | 54,61 (8,45) | 53,74 (12,50) |
| Ansiedad | 49,29 (11,55) | 54,83 (11,262) | 51,13 (11,46) | 51,22 (11,91) |
| Depresión | 51,44(9,80)* | 61,21(13,58)* | 56,70 (12,11) | 53,91 (12,12) |
| Sentido de Incapacidad | 53,07(10,95)** | 64,71(12,55)** | 56,96 (13,63) | 57,20 (12,41) |
| Escalas Adaptativa | | | | |
| Relaciones interpersonales | 47,89 (11,10) | 42,96 (15,16) | 49,13(9,97)* | 44,70 (13,83)* |
| Relaciones con los padres | 46,96 (12,25) | 44,29 (12,97) | 44,09 (16,19) | 47,00 (10,20) |
| Autoestima | 48,64 (10,85)* | 40,46 (14,42)* | 44,26 (12,07) | 46,57 (13,10) |
| Confianza en si mismo | 48,93 (11,10) | 45,04 (10,64) | 46,57 (11,25) | 48,09 (11,00) |
| Dimensiones Globales | | | | |
| Desajuste clínico | 49,80(12,62)** | 60,13 (11,63)** | 55,13 (12,60) | 52,52 (13,49) |
| Desajuste escolar | 51,07 (10,78)** | 62,87 (15,63)** | 56,17 (15,12) | 54,67 (13,20) |
| Ajuste personal | 47,47 (11,52)* | 40,71 (9,94)* | 44,70 (11,54) | 45,33 (11,44) |
| ISE Síntomas Emocionales | 51,09 (13,21)** | 63,04 (11,07)** | 54,22 (15,31) | 55,76 (12,95) |
| Índice F | 0,24 (0,75) | 0,84 *(1,14) | 0,46 (0,94) | 0,50 (1,02) |

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas (DT) de las variables dependientes segmentadas por sexo y grupo. Cuestionario BASC Autoinforme.

(c) Habilidades adaptativas y dificultades de relación social:

En el cuestionario forma padres (Tabla 2) el grupo AR obtiene puntuaciones significativamente menores en las siguientes escalas: Adaptabilidad ($F_{(1,59)}=19,57$; $p<,001$), Habilidades sociales ($F_{(1,59)}=49,97$; $p<,001$) y Liderazgo ($F_{(1,59)}=19,19$; $p<,001$) así como en la dimensión global de Habilidades adaptativas ($F_{(1,59)}=42,86$; $p<,001$) que incluye a las tres escalas anteriores.

En el cuestionario forma profesores (Tabla 3) el grupo AR obtiene puntuaciones más bajas en Adaptabilidad ($F_{(1,58)}=26,55$; $p<,001$), Habilidades sociales ($F_{(1,58)}=14,42$; $p<,001$) y en las dimensiones globales de Habilidades adaptativas ($F_{(1,58)}=21,61$; $p<,001$).

También se pueden observar puntuaciones significativamente inferiores en el autoinforme (Tabla 4) en la escala Autoestima ($F_{(1,64)}=6,25$; $p=0,015$) y Ajuste personal ($F_{(1,64)}=4,67$; $p=0,035$) junto a un mayor Desajuste clínico ($F_{(1,64)}=7,69$;

$p=,007$) y Desajuste escolar ($F_{(1,64)}=10,52$; $p=,002$). Es de destacar que el Desajuste clínico parece saturado principalmente por la propia percepción de Atipicidad, ya que en las otras escalas que conforman este índice (Ansiedad y Locus de control) no se encontraron diferencias significativas.

(d) Problemas de aprendizaje y adaptación escolar:

El grupo AR obtiene más dificultades en la escala Problemas de Atención (ver Tabla 2 y Tabla 3) de los cuestionarios de la forma padres ($F_{(1,59)}=8,63$; $p=,005$) y profesores ($F_{(1,58)}=13,73$; $p<,001$). También obtiene peores resultados en la escala de Problemas de aprendizaje ($F_{(1,58)}=6,99$; $p=,010$) y en la dimensión global de Problemas escolares ($F_{(1,58)}=11,80$; $p=,001$) (Tabla 3) del cuestionario profesores.

En el autoinforme (Tabla 4) el grupo de niños en AR tiene una visión más negativa de la escuela ($F_{(1,64)}=12,35$; $p=,001$) y de los profesores ($F_{(1,64)}=5,23$; $p=,026$) que sus iguales.

(2) Hipótesis 2. Se espera encontrar mayores niveles de trastornos de conducta externalizada en sujetos que lleven más tiempo en condición de institucionalización.

Con el fin de analizar la influencia del tiempo de institucionalización se llevaron a cabo modelos de regresión simples. Se analizó la asociación entre el tiempo de acogimiento, medido en meses, y la variabilidad de las escalas de los cuestionarios. Puesto que no se trata de datos secuenciales, no es preciso realizar el test Durvin-Watson para verificar el supuesto de independencia (Navarro y Domènech, 2008).

La variable sexo no ha resultado significativa en ningún caso. En la Tabla 5 presentamos los análisis de regresión lineales entre el tiempo de institucionalización y las variables dependientes que resultaron significativas: Problemas de Conducta y Agresividad (del cuestionario padres) y Actitud Negativa hacia los Profesores y Ajuste Personal (del autoinforme).

Como se puede observar en las pendientes de las regresiones, un mayor tiempo en acogimiento residencial se asocia a mayores problemas de conducta y agresividad, una mayor percepción negativa de los niños hacia los profesores de la escuela y un menor ajuste personal.

| Escalas del BASC | a (95% CI) Constante | b (95%CI) | R ² | F(p) |
|---|----------------------|-------------------|----------------|-------------|
| Padres. Problemas de conducta | 53,62 (37,25 ÷69,99) | ,388 (,03 ÷,75) | ,176 | 4,91 (.037) |
| Padres. Agresividad | 50,15 (36,46 ÷63,83) | ,309 (,01 ÷,61) | ,162 | 4,45 (,046) |
| Autoinforme. Actitud negativa a los profesores | 48,72 (36,56 ÷60,87) | ,256 (,01 ÷,52) | ,148 | 4,01 (,05) |
| Autoinforme: Ajuste personal | 47,17 (38,80 ÷55,55) | -,164 (-,35 ÷,02) | ,131 | 3,32 (,08) |

Tabla 5. Efecto del tiempo de Institucionalización.

4. DISCUSIÓN

Basándose en los resultados encontrados en la presente investigación se confirman las dos hipótesis planteadas al inicio de la misma. En el grupo AR se encontraron mayores niveles de conducta externalizada corroborando estos datos los resultados de investigaciones previas (Gunnar y Van Dulmen, 2007; Kjelsberg y Nygren, 2004; Simsek et al., 2007). Las diferencias en escalas Problemas de Conducta y Agresividad de ambos cuestionarios (padres y profesores) son significativas. También se hallaron diferencias en la escala Hiperactividad del cuestionario profesores. Por otro lado las diferencias encontradas en problemas de atención

confirmarían que estos procesos se encuentran muy relacionados con las experiencias de riesgo psicosocial temprano y dificultades de regulación emocional (Stevens et al., 2008). Según sus educadores y profesores, los niños en Acogimiento Residencial tienen niveles más elevados de conducta externalizada. Los niños del grupo AR, a su vez, perciben peor a sus profesores y a la institución escolar.

En nuestro estudio realizado en Educación Primaria también se encontraron mayores niveles en sintomatología interiorizada en el grupo AR tanto en el autoinforme como en el cuestionario de la forma profesores. Se observa que los mejores informadores de sintomatología interiorizada son

los propios chicos y en segundo lugar los profesores frente a los tutores de la residencia. El Sentido de Incapacidad y la propia Percepción de Atipicidad son las dos escalas donde existen mayores diferencias, seguidas de Estrés Social, Depresión y Problemas de Autoestima.

Los niños bajo AR son percibidos por los adultos con menos habilidades adaptativas y mayores problemas de aprendizaje, sin embargo no encontramos diferencias en la percepción que tienen ellos mismos de la calidad de sus relaciones interpersonales y con sus padres.

En la escala Somatización del cuestionario padres son los niños criados en su familia los que tienen mayor problemática. Este dato coincide con el estudio de Barcons, Fornieles y Costa (2011) realizado con una metodología similar en adopción internacional. Sería interesante confirmar si los niños institucionalizados expresan en menor medida sus problemas emocionales con somatizaciones o los resultados se deben a un artificio del instrumento de evaluación.

En relación al efecto del tiempo de institucionalización nuestros resultados son coherentes con los resultados encontrados por Fernández-Millán et al. (2009) en una muestra con una franja de edades más amplia (4-18 años) aunque no hemos encontrado una relación entre la sintomatología interiorizada y el tiempo de institucionalización como apuntaban otros autores (Shechory y Sommerfeld, 2007).

Lo que se observa en nuestro estudio es que, a mayor tiempo en situación de acogimiento residencial, la valoración hacia los maestros y otras instituciones educativas se vuelve más negativa a la vez que se incrementan los problemas de conducta y agresividad evaluados por los tutores de la institución. Esto es especialmente significativo, ya que según Martín y Dávila (2008) el apoyo social percibido de los contextos extrafamiliares es el que tiene mayor incidencia positiva en la adaptación de los menores.

A mayor tiempo de acogimiento también se disminuye el Ajuste Personal del niño. Esta dimensión global está conformada por escalas (relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo y autoestima) que pueden tener gran influencia en el desarrollo de los aprendizajes. El tratar de mantener a un niño en su

misma comunidad, aún cuando deba dejar el domicilio familiar para ingresar en una residencia, evitaría los sentimientos de desarraigo, la pérdida del grupo de amigos del barrio y los frecuentes cambios de centro escolar.

Los resultados deben ser interpretados con cautela por diversos motivos. En primer lugar, por la escasa representatividad de la muestra. En segundo lugar, por la dificultad de clasificar el tipo de maltrato sufrido en función del cuestionario de datos biográficos entregado a los educadores por solapamiento entre los tipos de abusos. En tercer lugar, no se solicitó a los padres de los alumnos información sobre su nivel socioeconómico lo que puede haber sesgado los resultados. Finalmente hay que destacar que dado el carácter voluntario del estudio, puede que los padres más implicados y voluntariosos con la escuela sean los que hayan contestado mayoritariamente.

A partir de los datos hallados es lógico pensar que se requieren posteriores estudios para profundizar en si esta problemática hallada en niños de Primaria se presenta en edades más tempranas y si se mantiene o aumenta en la adolescencia. Estudiar estas alteraciones desde un punto de vista evolutivo permitiría evaluar en qué momento la aplicación de programas educativos pueden tener mayor efecto.

También se requieren investigaciones sobre la relación del tipo de apego y la existencia de problemas conductuales y emocionales tanto en la infancia como en la adolescencia así como el desarrollo de instrumentos para evaluar el apego validados para la población española (O'Connor y Gerard Byrne, 2007)

Cabe destacar también la utilidad del BASC, de creciente implantación en España, como herramienta para la valoración de problemas emocionales y conductuales, ya que puede emplearse en un amplio rango de edad y con diferentes informantes.

Siendo el ajuste escolar uno de los retos pendientes de los programas de acogimiento residencial (Casas Aznar y Boada, 2009; Martín et al., 2008), es importante destacar que las políticas sociales que influyan en la adecuación del tiempo de acogimiento residencial a los objetivos marcados en el plan de trabajo individual así como programas de inclusión social específicos para niños tutelados, tendrían efectos tanto en su

ajuste a la escuela como en la posterior integración social. En este sentido irían cambios legislativos que favorezcan la adopción nacional, el acogimiento familiar, la creación de otro tipo de recursos alternativos a los centros residenciales, como los acogimientos familiares profesionalizados, y el desarrollo de programas para familias monoparentales o padres con enfermedad mental.

El desarrollo de los programas de colaboración entre Servicios Sanitarios y Centros Residenciales de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia (D.G.A.I.A.) permitiría un mejor tratamiento institucional de estos chicos especialmente vulnerables.

El modelo actual normalizador, alejado de la antigua "institución de menores", parece limitado para acoger a todos aquellos niños y niñas que requieren de una acogida temporal. La creación de centros terapéuticos especializados en menores con distintas problemáticas (trastornos de comportamiento, enfermedad mental) y el incremento en la colaboración interdisciplinar entre personal sanitario (no necesariamente como estructura interna de los centros) y educativo parece ser otro de los retos del sistema de protección.

Los trastornos del comportamiento constituyen un problema importante dentro del sistema de protección de la infancia y adolescencia pero también para el sistema educativo. Las políticas desde los Ministerios de Educación y Sanidad que favorezcan la inserción de programas para realizar un trabajo coordinado sobre los trastornos de comportamiento, podrían tener efectos preventivos sobre la retroalimentación de percepciones negativas entre profesores y alumnos. También el desarrollo de experiencias ya existentes basadas en la asignación de recursos educativos alternativos a la enseñanza tradicional, para alumnos con retrasos en los aprendizajes y/o problemas conductuales, podrían tener un efecto mediador sobre estos problemas.

BIBLIOGRAFÍA

Arteaga, A. B. y del Valle, J. F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13 (2), 197-204.

Barcons, N., Fornieles, A. y Costa, C. (2011). Adopción internacional: Evaluación de la conducta adaptativa e inadaptativa de menores adoptados

en España. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 123-132.

- Berlin, I. N. (2001). Critical collaboration in the treatment of attachment disturbed children and adolescents in residential care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 19 (2), 1-12.
- Boada, M. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI. Facultad de educación UNED*, 13, 117-138. Recuperado el 1 de enero 2011 de URL <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2010-13-2-5050&dsID=Documento.pdf>
- Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. su papel en la protección infantil. *Papeles Del Psicólogo*, 30 (1), 42-52.
- Cabrera, M. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 25.
- Casas Aznar, F. y Boada, C.M. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21 (4), 543-547.
- Defensor de las personas de Cataluña. Informe extraordinario Junio 2009. La protección de la infancia en situación de alto riesgo social en Cataluña. Recuperado el 1 de diciembre de 2010 de URL <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/.../Informe%20Protecció%20Infància.pdf>
- Fernandez, J., Alvarez, E. y Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 235-249.
- Fernández-Millán, J. M., Hamido-Mohamed, A. y del Mar Ortiz-Gómez, M. (2009). The influence of residential care on abandoned minors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2) 715-728. recuperado el 1 Diciembre 2010 de URL www.investigacion-psicopedagogica.org
- Fries, A. B. W., Shirtcliff, E. A. y Pollak, S. D. (2008). Neuroendocrine dysregulation following early social deprivation in children. *Developmental Psychobiology*, 50 (6), 588.
- García, C., de la Herrán, A. e Imaña, A. (2007). Investigación sobre el acogimiento residencial como medida de protección, una valoración desde jóvenes ex-residentes y sus familias. *Indivisa, Bol. estud.Ivest.*, (8), 27-42.
- González, J., Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004). Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC. TEA Ediciones.

- Green, J. y Goldwyn, R. (2002). Annotation: Attachment disorganisation and psychopathology: New findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 835-846.
- Gunnar, M. R. y Van Dulmen, M. H. M. (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and Psychopathology*, 19 (01), 129-148.
- Hornor, G. (2008). Reactive attachment disorder. *Journal of Pediatric Health Care*, 22 (4), 234-239.
- Iftene, F. y Roberts, N. (2004). Romanian adolescents: Literature review and psychiatric presentation of romanian adolescents adopted in romania and in canada. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 13 (4), 110.
- Jackson, S. y Martin, P. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569-583.
- Johnson, R., Browne, K. y Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence, & Abuse*, 7 (1), 34-60.
- Kjelsberg, E. y Nygren, P. (2004). The prevalence of emotional and behavioural problems in institutionalized childcare clients. *Nordic Journal of Psychiatry*, 58 (4), 319-325.
- Martín, E. y Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20 (2), 229-235.
- Martín, E., de Bustillo Díaz, M.C., Rodríguez, M. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela. *Psicothema*, 20 (3), 376.
- Martín, E. y de Bustillo, M. C. (2009). School adjustment of children in residential care: A multi-source analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (2), 462-470.
- Martín, E., Rodríguez, T. y Torbay, Á. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothema*, 19 (3), 406-412.
- Molina, F., Valle, J., Rebollo, F., Jesús, M., Muñoz, B., María, I. et al. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23 (1), 1-6.
- Navarro, J.B. y Domènech, (2008). Modelos de Regresión lineal. Bellaterra: Laboratori d'Estadística Aplicada.
- O'Connor, T. G. y Gerard Byrne, J. (2007). Attachment measures for research and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 12 (4), 187-192.
- Pachón, C., Fernández del Valle, J., Vizcarro, M., Llapart, V. y Martín, C. (1999). Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección. Recuperado el 1 de diciembre de 2010 de URL <http://www.dulac.org/PDFs/resinvmenores.pdf>.
- Palacios, J. (2003). Instituciones para niños: Protección o riesgo? institutions for children: Protection or risk? *Infancia y Aprendizaje*, 26 (3), 353-363.
- Pollak, S. D., Nelson, C. A., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Wewerka, S. S., Wiik, K.L., Fern, K.A., Loman, M.M. y Gunnar, M.R. (2010). Neurodevelopmental effects of early deprivation in post-institutionalized children. *Child Developmental*, 81 (1), 224-236.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). *BASC: Behaviour assesment system for children*. Circle Pines, MN: American Guidance Services .
- Rutter, M. L., Kreppner, J. M. y O'Connor, T. G. (2001). Specificity and heterogeneity in children's responses to profound institutional privation. *The British Journal of Psychiatry*, 179 (2), 97-103.
- Shechory, M. y Sommerfeld, E. (2007). Attachment style, home-leaving age and behavioral problems among residential care children. *Child Psychiatry and Human Development*, 37 (4), 361-373.
- Simsek, Z., Erol, N., Öztop, D. y Münir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in turkish orphanages compared with community controls. *Children and Youth Services Review*, 29 (7), 883-899.
- Stevens, S. E., Sonuga-Barke, E. J. S., Kreppner, J. M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Hawkins, A. y Rutter, M. (2008). Inattention/Overactivity following early severe institutional deprivation: Presentation and associations in early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (3), 385-398.
- Sullivan, R., Wilson, D.A., Feldon, J., Yee, B.K., Meyer, U., Richter-Levin, G., Avi, A., Toosry, M., Gruss, M., Bock, J., Helmeke, C. y Braun, K. (2006). The international society for developmental psychobiology annual meeting symposium: Impact of early life experiences on brain and behavioural development. *Developmental Psychobiology*, 48 (7), 583-602.
- Tizard, B. y Hodges, J. (2006). The effect of early institutional rearing on the development of eight year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19 (2), 99-118.

Zeanah, C. H., Scheeringa, M., Boris, N. W., Heller, S. S., Smyke, A. T. y Trapani, J. (2004). Reactive attachment disorder in maltreated toddlers. *Child Abuse & Neglect*, 28 (8), 877-888.

Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F. y Carlson, E. (2005). Attachment in institutionalized and

community children in romania. *Child Development*, 76 (5), 1015-1028.

Zegers, M. A. M. (2008). Attachment and problem behavior of adolescents during residential treatment. *Attachment & Human Development*, 10 (1), 91-103.

ARTÍCULO ORIGINAL

Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio

Leandro Navas Martínez

leandro.navas@ua.es

Facultad de Educación. Universidad de Alicante

Victoria Marco Rico

Conservatorio Profesional de Música. Alicante

Francisco Pablo Holgado Tello

pfolgado@psi.uned.es

Facultad de Psicología. UNED. Madrid

RESUME: El objetivo de este estudio es conocer las metas académicas de los estudiantes y comprobar si ellos generaban metas de ejecución de manera espontánea (Brophy, 2005). Participaron 209 estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Alicante (España), el 55,5% eran chicos y el resto chicas, con una edad media de 17,25 años, quienes respondieron a una cuestión de respuesta abierta. Las respuestas fueron sometidas a un análisis cualitativo. Los resultados indicaron que: 1) cuando se les pide a los estudiantes describir sus metas con sus propias palabras, no suelen aludir a metas de ejecución espontáneamente, y 2) las metas de dominio o aprendizaje, junto a las metas de logro, se revelan como las mayoritarias en este grupo de alumnos.

PALABRAS CLAVE: Motivación Académica, Metas de Dominio, Metas de Ejecución, Conservatorio, Música

Performance goals: your non students in Conservatory

ABSTRACT: The aim of this research was to know the academic goals of students and check whether they generated performance goals spontaneously or not (Brophy, 2005). The participants were 209 students of the Professional Conservatory of Music of Alicante (Spain). The 55,5% were males and the rest women, with an average age of 17.25 years old. All of them answered an open-ended question. Their answers were submitted to a qualitative analysis. These were the results: 1) when students are asked to describe their goals with their own words, they do not mention performance goals spontaneously, 2) mastery and achievement goals show themselves to be the majority goals in this group of students.

KEY WORDS: Academic Motivation, Mastery Goals, Performance Goals, Conservatory, Music

Fecha de recepción 11/04/2011 · Fecha de aceptación 17/11/2011
Dirección de contacto:
Francisco Pablo Holgado Tello
Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento
Facultad de Psicología. UNED
Juan del Rosal, 10
28040 – MADRID

1. INTRODUCCIÓN

La teoría de orientación a meta es una de las más relevantes a la hora de tratar la motivación. Una primera propuesta de esta teoría distinguía entre la orientación a metas de dominio y la

orientación a metas de ejecución. La orientación a metas de dominio se centra en el interés por el aprendizaje o por el desarrollo de nuevas habilidades que llevan al sujeto a una mejora personal. La orientación a metas de ejecución, por su parte, se caracteriza por el interés por demostrar competencia o habilidad y cómo será juzgada la habilidad del individuo por los demás (Ames, 1992; Dweck y Legett, 1988; Harter, 1981; Maehr y Midgley, 1991; Midgley, Anderman y Urdan, 1998; Nicholls, 1984).

Según Valle, G. Cabanach, González-Pianda, Núñez, Rodríguez y Rosario (2009), a esta primera propuesta inicial le siguió el enfoque tridimensional (Elliot, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Middleton y Midgley, 1997; Phan, 2008; Skaalvik, 1997) que incluye la distinción entre tendencias de aproximación y de evitación en las metas de ejecución (Bartels, Magun-Jackson y Kemp, 2009) y que, posteriormente, deriva en los modelos 2x2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b), que distingúan cuatro tipos de metas, contemplando las tendencias de aproximación y evitación, tanto dentro de las metas de dominio o aprendizaje como de las metas de ejecución o rendimiento.

Desde este último planteamiento (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a, 2000c; Pintrich y Schunk, 1996) se puede construir una matriz bidimensional, que permite clasificar las metas de dominio y las de ejecución y sus respectivas versiones de aproximación-evitación, que recoge la investigación sobre motivación de logro desde sus inicios (Atkinson, 1957; Elliot, 1997; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953), y que también tiene en cuenta las perspectivas sociocognitivas posteriores (Covington y Roberts, 1994; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Higgins, 1997).

Así, según Pintrich y Schunk (1996), las metas de dominio-aproximación se caracterizan por el dominio de la tarea, logrando su aprendizaje y comprensión profunda, mediante el uso de criterios de automejora y progreso. Las metas de dominio-evitación, por su parte, se basan en la evitación de errores de comprensión o de no dominio de la tarea, llevando a cabo criterios como no cometer errores o no hacer mal dicha tarea. Con respecto a las metas de ejecución-aproximación, los individuos que las persiguen se centran en sentirse superiores a los demás, mejores en una

tarea en comparación al resto, a través de la utilización de criterios normativos como conseguir las mejores notas o ser el mejor de la clase. Finalmente, los sujetos con orientación a metas de ejecución-evitación se centran en evitar la inferioridad en comparación con los demás, mediante el uso de criterios normativos como evitar obtener las peores notas o ser el peor de la clase.

Partiendo de esa matriz bidimensional, los investigadores de la teoría de la meta están generalmente de acuerdo en que las metas de dominio son más productivas que las metas de ejecución, y que las metas de aproximación son más productivas que las metas de evitación. Sin embargo, ha surgido una controversia sobre si las metas de ejecución-aproximación deberían ser consideradas productivas, al menos en ciertas circunstancias y, por lo tanto, habría que recomendar a los profesores que las desarrollaran en sus estudiantes como complementos deseables para las metas de dominio-aproximación. Los intentos de centrar la atención en este aspecto se complican por los diferentes modos a través de los cuales los investigadores han inducido o evaluado las metas de ejecución-aproximación y, más particularmente, en el modo en el que éstos orientaban a los estudiantes a compararse entre ellos. Brophy (2005) propone que, en vez de continuar la expansión de la definición de metas de ejecución, los teóricos de la meta deberían retirar paulatinamente el término y categorizar las metas como algo diferente, quizá contrastando más directamente las metas de dominio con las metas de la validación de la capacidad de un sujeto (Grant y Dweck, 2003) y tratando la presencia o la ausencia de comparaciones sociales como un factor secundario.

Siguiendo a Brophy (2005), la extensa corriente de la investigación sobre la teoría de la meta, que ha inducido objetivos de actuación, o los ha incluido en cuestionarios de respuesta cerrada, ha producido resultados coherentes. Sin embargo, los pocos estudios disponibles en la materia sugieren que los estudiantes raramente generan objetivos de actuación espontáneamente. Se ha observado que los estudiantes con cierta disposición hacia orientaciones de metas de ejecución-aproximación en el presente presentan riesgo de desplazarse hacia orientaciones de metas de ejecución-evitación en el futuro, y las respuestas de los estudiantes a las escalas de metas de ejecución-aproximación reflejan mejor sus

historias pasadas de logros en el dominio que los estados de motivación, que probablemente ejerzan efectos posteriores en los subsecuentes logros. Por lo tanto, más que caracterizar potencialmente metas productivas no controladas como metas de ejecución-aproximación (que conllevan comparaciones sociales), los teóricos de las metas deberían caracterizarlas como metas de resultado o utilizar otros términos que enfatizan el logro pero no así la competición. Particularmente, deberían evitar sugerir el apoyo de los profesores en relación a las metas de ejecución-aproximación, que implican comparaciones entre iguales (Brophy, 2005).

La cuestión es la siguiente: ¿qué dicen los estudiantes cuando les piden describir sus metas con sus propias palabras? Sorprendentemente, muy pocos investigadores se han planteado esta cuestión. Brophy (2004) encuentra únicamente cuatro estudios que permitieron a los estudiantes expresar sus orientaciones de meta con sus propias palabras. Dos de ellos fueron realizados en los años 80 por investigadores que no se centraron específicamente en las metas de los estudiantes (Anderson, Brubaker, Alleman-Brooks y Duffy, 1985), y los otros dos fueron realizados por investigadores cuyo trabajo se basaba en la teoría de la meta (Lemos, 1996; Urdan, 2001; Urdan, Kneisel y Mason, 1999). Todos estos estudios planteaban cuestiones sobre el grado en que los estudiantes generan espontáneamente y actúan sobre las orientaciones de metas de dominio y, especialmente, de metas de ejecución, en sus vidas escolares diarias. Los resultados de estos trabajos sugieren que, cuando se les permitió describir sus metas con sus propias palabras, los estudiantes raramente mencionaban metas de ejecución de manera espontánea. Así pues, es posible que aspiren a aprobar el examen o a obtener un determinado nivel, pero prácticamente no hablan sobre demostrar su habilidad o parecer bueno en comparación con sus compañeros. Los teóricos de las metas y otros muchos investigadores de la motivación pueden encontrar difícil aceptar esta conclusión, ya que el predominio de los paradigmas experimentales de la psicología social y, especialmente, el extendido uso de las escalas Likert para evaluar las orientaciones de meta, han creado la percepción de que los estudiantes

generan, de forma rutinaria, metas de ejecución, que implican el deseo para demostrar que se es mejor que los compañeros. La limitada evidencia existente, sin embargo, no apoya esta conclusión.

El objetivo de este trabajo es conocer las metas académicas que persiguen los estudiantes, al tiempo que se pretende contrastar el planteamiento de Brophy (2005) cuando afirma que los alumnos raramente generan metas de ejecución de manera espontánea. De forma más específica, a partir de los trabajos de Brophy (2004) y Lemos (1996), se plantea la siguiente hipótesis: los estudiantes no generan metas de ejecución de manera espontánea.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron un total de 209 alumnos ($n = 209$) del Conservatorio Profesional de Música de Alicante (España), que fueron seleccionados por muestreo incidental. El 55,5% eran hombres y el resto mujeres. Sus edades oscilaban entre los 12 y los 62 años ($M = 17,25$; $DT = 5,46$). El 19,6% cursaba primer curso, el 15,3% segundo, el 12,9% tercero, el 14,4% cuarto, el 23,4% quinto y el 14,4% sexto. En la Tabla 1, se muestra el porcentaje de participantes según el instrumento musical que estudiaba.

2.2. Instrumento

A los sujetos se les planteó por escrito la siguiente pregunta de respuesta abierta: “*Por orientación a meta se entienden los propósitos o razones que tiene una persona para hacer algo y, también, refleja los criterios mediante los cuales evalúa cómo hace la tarea y el éxito o el fracaso en la misma. ¿Qué metas te orientan a ti en los estudios del Conservatorio?*” En este punto, debe clarificarse que la doble definición de orientación de meta, que incluye los propósitos o razones así como los criterios de evaluación de una persona en relación a una determinada tarea, se extrajo de Pintrich (2000a, 2000b, 2000c); sin embargo, se planteó una única cuestión a los estudiantes: “*¿Qué metas te orientan a ti en los estudios del Conservatorio?*”

| <i>Instrumento musical</i> | <i>f_a</i> | <i>%</i> | <i>% acumulado</i> |
|----------------------------|----------------------|----------|--------------------|
| Violín | 11 | 5,3 | 5,3 |
| Piano | 39 | 18,7 | 23,9 |
| Saxo | 20 | 9,6 | 33,5 |
| Flauta | 22 | 10,5 | 44,0 |
| Trombón | 10 | 4,8 | 48,8 |
| Guitarra | 2 | 1,0 | 49,8 |
| Oboe | 16 | 7,7 | 57,4 |
| Percusión | 12 | 5,7 | 63,2 |
| Tuba | 6 | 2,9 | 66,0 |
| Trompeta | 16 | 7,7 | 73,7 |
| Clarinete | 33 | 15,8 | 89,5 |
| Trompa | 9 | 4,3 | 93,8 |
| Viola | 5 | 2,4 | 96,2 |
| Violoncello | 4 | 1,9 | 98,1 |
| Fagot | 2 | 1,0 | 99,0 |
| Canto | 1 | 0,5 | 99,5 |
| Contrabajo | 1 | 0,5 | 100,0 |

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentajes por instrumentos musicales

2.3. Procedimiento

Tras obtener la autorización de la dirección del centro profesorado el horario para aplicar el instrumento. Los alumnos completaron el mismo en su aula habitual y dentro del horario de clases. Los estudiantes fueron instruidos en que la participación era voluntaria, que sería salvaguardado su derecho a la intimidad, que no había respuestas buenas o malas y que respondieran con la máxima sinceridad. El encuestador estuvo presente en todo momento y atento a resolver posibles dudas, insistiendo a los alumnos en que dejaran a un lado la doble definición de orientación de meta y se centrasen en responder la única pregunta que se les formulaba: “¿Qué metas te orientan a ti en los estudios del Conservatorio?”

2.4. Variables

Las variables consideradas fueron las respuestas de los participantes a la pregunta planteada.

2.5. Diseño y análisis de datos

El diseño se ajusta a las características de los diseños no experimentales por encuesta no estructurada. Los datos obtenidos a través del

cuestionario de respuesta abierta fueron analizados, de forma cualitativa, mediante el programa informático AQUAD 6.

3. RESULTADOS

Tras la lectura y análisis de las respuestas de los participantes, se establecieron tres códigos inferenciales (música, titulación y salidas laborales), que se componen de segmentos o unidades textuales para el análisis cualitativo.

El código música [*música*] contiene todos aquellos segmentos textuales que hacen referencia al alumnado que afirma estudiar en el Conservatorio porque le gusta la música: “*En un futuro, poder vivir de la música, porque es la carrera que más me gusta desde siempre*” [estudiante 090] o “*Porque es algo que me gusta mucho, y me gustaría dedicarme a la música en un futuro*” [estudiante 044]. Dentro de él, se establecen dos subcódigos. El subcódigo dominio [*dominio*] contiene todos aquellos segmentos que hacen referencia al alumnado que afirma estudiar en el Conservatorio porque le interesa profundizar en los conocimientos musicales y/o perfeccionar su técnica y expresividad instrumental: “[...] *Para perfeccionar mi nivel de oboe* [...]” [estudiante 064] o “*Aumentar mis conocimientos musicales, en general, y mejorar mis posibilidades técnicas*

en la práctica instrumental [...] [estudiante 091]. El subcódigo hobby [hobby] contiene las unidades textuales que hacen referencia al alumnado que considera los estudios del Conservatorio como una actividad con la que disfruta, pero que no constituye su primera prioridad académica o profesional: “[...] Sobre todo, estudio música en el Conservatorio porque me gusta, aunque no será a lo que me dedicaré en un futuro” [estudiante 009] o “[...] A mí me gusta la música, pero no quiero hacer Grado Superior, sino la carrera de Biología en la Universidad.[...]” [estudiante 053].

El código titulación [titulación] agrupa a los segmentos que hacen referencia al alumnado que nombra, explícitamente, la obtención de un título, como meta que lo orienta a estudiar en el Conservatorio, como por ejemplo: *“Tener un título, llegar a ser profesional, conseguir mi meta” [estudiante 078] o “[...] para que los estudios de música que tenga me puedan dar un título que refleje lo que sé. [...]” [estudiante 099]. Se establecen dos subcódigos (trabajo y trampolín). El subcódigo trabajo [trabajo] hace referencia al alumnado que afirma que una meta que lo orienta a estudiar en el Conservatorio es la de obtener un título que lo habilite a un futuro trabajo en el mundo de la música: “[...] Además, me gustaría dedicarme profesionalmente a ello: acabar el Superior y poder entrar en alguna orquesta o, si no pudiese, dar clases en un Conservatorio” [estudiante 080] o “Quiero terminar el grado superior para poder dedicarme a la música y poder ser profesora de oboe” [estudiante 095]. El subcódigo trampolín [trampolín] agrupa todas aquellas unidades textuales que hacen referencia al alumnado que afirma que una meta que lo orienta a estudiar en el Conservatorio es la de obtener un título, que le pueda servir como un mérito adicional, a la hora de optar a un futuro trabajo fuera del ámbito musical, como por ejemplo: “Mi meta es conseguir un título de pianista para poder complementar mis posibles futuros trabajos, ya que, tal vez, en alguno tenga ventaja si domino el piano” [estudiante 055] o “Conseguir otra carrera*

aparte de la que quiero estudiar. La música me ayudará mucho en un futuro” [estudiante 065].

Finalmente, el código salida laboral [salidlab] contiene todos aquellos segmentos textuales que hacen referencia al alumnado que afirma estudiar en el Conservatorio con el fin de poder trabajar, en un futuro, en el mundo de la música: *“Lo que quiero conseguir estudiando en el Conservatorio es prepararme lo más posible, para llegar a ser lo que más me gusta y trabajar en lo que considero mi pasión” [estudiante 087] o “En un futuro, poder vivir de la música, porque es la carrera que más me gusta desde siempre” [estudiante 090].*

En este punto, se quiere dejar claro que, aunque pueda parecer que el código salida laboral [salidlab] y el subcódigo trabajo [trabajo] hacen referencia a la misma respuesta del alumnado, no es así, ya que el segundo se incluye como un apartado del código titulación [titulación], abarcando, de este modo, las respuestas de los estudiantes cuya meta principal de estudiar en el Conservatorio se basa en la obtención de una titulación que los habilite para ejercer en el campo de la música, mientras que, mediante el código salida laboral [salidlab], se hace referencia a los alumnos cuya meta es poder vivir de la música en un futuro, pero que no expresan, en ningún momento, su objetivo de obtener titulación alguna.

En la Tabla 2, se muestran los códigos considerados tras el proceso de codificación de las respuestas a la pregunta del cuestionario.

Como se puede observar en la mencionada tabla, más de la mitad del alumnado (el 54,1%) dice estudiar en el Conservatorio porque le gusta la música, y un porcentaje similar habla de la posibilidad de encontrar un futuro trabajo en este ámbito (el 52,2%). Por otra parte, más de la tercera parte (37,3%) hace referencia a la obtención de una titulación, como uno de sus objetivos al estudiar en dicho centro.

| TEMAS | CÓDIGOS | SUBCÓDIGOS |
|---------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1. Metas | 1.1 música (54,1%) | 1.1.1 dominio (44,9%) |
| | | 1.1.2 hobby (6,2%) |
| | 1.2 titulación (37,3%) | 1.2.1 trabajo (21,1%) |
| | | 1.2.2 trampolín (2,9%) |
| | 1.3 salidlab (52,2%) | |

Tabla 2. Códigos y subcódigos considerados

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo era conocer las metas académicas que persiguen y las metas que poseen los estudiantes para contrastar la afirmación de Brophy (2005), cuando señala que los alumnos raramente generan metas de ejecución de manera espontánea.

En relación con las orientaciones de meta de los estudiantes, tras analizar los resultados obtenidos en sus respuestas abiertas, coincidimos con autores como Brophy (2004) o Lemos (1996) en el sentido de que, cuando se les pide a los estudiantes que describan sus metas con sus propias palabras, raramente mencionan metas de ejecución de forma espontánea.

Según Brophy (2005), esta baja incidencia de metas de ejecución es deseable desde varios puntos de vista, ya que permite poner el énfasis sobre conceptos como aprendizaje colaborativo y comunidad de aprendizaje, dejando a un lado la competición entre iguales. De esta manera, este autor afirma que no deberíamos sugerir que los profesores animen a sus estudiantes a formular metas de ejecución-aproximación si, así, nos referimos a las metas de logro que incluyen un componente de comparación entre compañeros. Por lo tanto, de aquí se deduce que, tanto los estudiantes individualmente como la clase en su conjunto, mejorarán si se centran en alcanzar las metas curriculares de forma individual o colaborativa, más que en competir unos con otros.

Con respecto a las metas académicas que los estudiantes dicen perseguir, son de destacar las siguientes. En primer lugar, más de la mitad del

alumnado dice estudiar en el Conservatorio porque le gusta la música, de los que un 44,9% afirma estudiar en el mismo por el interés de continuar profundizando en los conocimientos musicales y/o perfeccionando la técnica y expresividad musical de su instrumento. Centrarse en el aprendizaje, mejorar el aprendizaje, centrarse en la tarea por sí misma y sentir que se mejora o que se progresa son características de las metas de dominio-aproximación (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Elliot y Thrash, 2002; Gonida, Voulala y Kiosseoglou, 2009; Pintrich, 2000a, 2000c; Pintrich y Schunk, 1996; Senko y Harackiewicz, 2004). Así, se puede concluir que las metas de dominio se encuentran presentes en estos alumnos.

En segundo lugar, más de la mitad de los estudiantes habla de la posibilidad de encontrar un futuro trabajo en este ámbito y una tercera parte hace referencia a la obtención de una titulación como uno de sus objetivos al estudiar. Querer obtener un trabajo o una titulación supone desear alcanzar un logro, rentabilizar el rendimiento actual en el futuro en el mismo sentido que se concluye en otros trabajos que hablan de metas de rendimiento (González, 2008; González, Torregrosa y Navas, 2002; Hayamizu y Weiner, 1991; Navas, Soriano, Holgado y López, 2009). En este sentido, y tal y como se desprende de las respuestas de los alumnos a la cuestión planteada, se debe puntualizar que, tanto la meta de conseguir una titulación como la de obtener un trabajo en el futuro son consideradas metas de logro sin ningún componente de comparación entre iguales. Por lo tanto, las tratamos como metas de dominio, y no como metas de ejecución, al tratarse de objetivos de mejora y logro personal, dejando a un lado las comparaciones sociales.

Es decir, las metas de dominio o aprendizaje, junto a las metas de logro, se revelan como las mayoritarias en este grupo de alumnos. Estos resultados se pueden justificar, ya que los alumnos, en principio, se encuentran motivados para el estudio en el Conservatorio. Al tratarse de una actividad extraescolar, el estudiante, supuestamente, no está obligado a llevarla a cabo, con lo que la curiosidad por conocer nuevos aprendizajes, así como el interés por profundizar, perfeccionar y superarse en sus conocimientos teóricos e instrumentales, constituirán importantes orientaciones de meta en este contexto educativo.

Finalmente, tomando en consideración los resultados obtenidos en esta investigación, proponemos alguna sugerencia al profesorado de Conservatorio, con el fin de promover una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras haber confirmado la idea de Brophy (2005) de que las metas de ejecución más que surgir de manera espontánea son inducidas por los elementos de las escalas Likert usados para evaluar las metas, los docentes de Conservatorio deberían enfocar las actividades que propongan dentro y/o fuera del aula desde un punto de vista más colaborativo, dejando a un lado la competición entre los estudiantes, favoreciendo, así, en los mismos, el seguimiento de metas de aprendizaje o dominio.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, C. (1992). Classrooms, Goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology, 84*, 261-271.
- Anderson, L., Brubaker, N., Alleman-Brooks, J. y Duffy, G. (1985). A qualitative study of seatwork in first-grade classrooms. *Elementary School Journal, 86*, 123-140.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Bartels, J.M., Magun-Jackson, S. y Kemp, A.D. (2009). La regulación volicional y la autorregulación del aprendizaje: un estudio de las diferencias individuales en la motivación de logro aproximación-evitación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*, 7 (2), 605-626.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brophy, J. (2005). Goal Theorists Should Move on From Performance Goals. *Journal of Educational Psychologist, 40* (3), 167-176.
- Covington M. V. y Roberts, B. (1994). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. En P.R. Pintrich, D.R. Brown y C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 157-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C.S. y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95* (2), 256-273.
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 243-279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A. y McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliot, A. y Thrash, T. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 804-818.
- Gonida, E. N., Voulala, K. y Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*, 53-60.
- González, A. (2008). Las metas y el futuro: Su importancia para la motivación académica. *Revista de psicología general y aplicada, 61* (3), 285-299.
- González, C., Torregrosa, G. y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 13* (1), 69-87.
- Grant, H. y Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 541-553.
- Harackiewicz, J., Barron, K. y Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they

- adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300 - 312.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Lemos, M. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 151-171.
- Maehr, M. L. y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26 (3/4), 399-427.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Middleton, M. J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.
- Midgley, C., Anderman, E. y Urdan, T.C. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P. y López, M. (2009). Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas: perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*, 6 (2), 17-29.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experiences, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Phan, H.P. (2008). Metas de logro, el entorno del aula, y el pensamiento reflexivo: Un marco conceptual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16, 6 (3), 571-602.
- Pintrich, P. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Senko, K. y Harackiewicz, J. (2004). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Urdan, T. (2001). Contextual influences on motivation and performance: An examination of achievement goal structures. En F. Salili, C. Chiu, y Y. Hong (Eds.), *Student motivation: The cultures and context of learning* (pp. 171-201). Nueva York: Kluwer/Plenum.
- Urdan, T., Kneisel, L. y Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal structures. In T. Urdan (Ed.), *The role of context* (pp. 123-158). Stamford, CT: JAI.
- Valle, A., G. Cabanach, R., González-Pienda, J., Núñez, J., Rodríguez, S. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7 (3), 1.073-1.106.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Touriñán López, J.M. y Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Oleiros (A Coruña): Netbiblo. 426 páginas. ISBN: 978-84-9745-925-9

María Pilar Moragón Arias
mariapilarmoragon@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 31/03/2012 - Fecha de aceptación 13/04/2012
Dirección de contacto:
María Pilar Moragón Arias
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

El libro *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*, constituye una obra densa e intensa, con todas las connotaciones positivas que pueden tener estos atributos. Sus autores son dos profesores e investigadores muy acreditados en el ámbito de la Pedagogía y de la Teoría de la Educación que casi no necesitan presentación: Rafael Sáez Alonso, profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid, y José Manuel Touriñán López, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, quien en esta Revista ha dejado muchas páginas magistrales que delatan su amor y pasión sin condiciones por la Educación. Ambos aúnan sus experiencias profesionales, científicas y personales para ahondar en la comprensión de la Teoría de la Educación y en la construcción de la Pedagogía.

El libro fundamenta la mirada pedagógica con un sentido profesional y de investigación, consiguiendo el paso de un epistemología general de la ciencia a una epistemología aplicada a la ciencia educativa, al conocimiento de la educación, lo que permite construir una bien elaborada pedagogía de corte epistemológico, desarrollando los principios de la metodología de la investigación educativa

desde la epistemología general. Siempre entendiendo la “metodología científica” aplicada a la investigación educativa en un sentido comprensivo, como relación, interacción y complemento de técnicas, actitud, epistemología y método científico. Se considera básico el pluralismo metodológico, que es algo que reclama la investigación en educación por su propia especificidad: la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue. Los nueve capítulos de que consta esta obra, sustentados en abundantes y oportunas referencias bibliográficas, agrupan metodología, disciplina académica, estudio, investigación, racionalidad administrativa y mirada pedagógica. En el mundo globalizado en el que estamos inmersos, la Teoría de la Educación afronta una problemática compleja que requiere una sólida base y potencia científicas para poder establecer unos parámetros claros acerca del conocimiento de la educación, construyendo conceptos con significación intrínseca al ámbito de la *educación*.

Los cuatro primeros capítulos son de la autoría específica de Rafael Sáez Alonso y se dedican precisamente a establecer los principios de la metodología de la investigación educativa a partir de los principios de la epistemología general. El exhaustivo y clarificador recorrido histórico por la evolución del concepto científico desde la Antigüedad clásica a las corrientes más actuales, los convierte en un valioso tratado

sobre metodología de la ciencia, que puede ser útil para cualquier docente de cualquier disciplina o área de conocimiento que desee sustentar sus bases epistemológicas, y no sólo de aquel que se dedique propiamente a la investigación educativa, que precisa de un conocimiento teórico apropiado para gobernar y comprender el campo de la educación.

La metodología de investigación centra el interés del libro como componente de la *mirada pedagógica*, dado que toda disciplina que posee una autonomía funcional –y el conocimiento de la educación la tiene– debe focalizar la realidad que estudia, configurando una mentalidad específica que ha de hacerse evidente en esa “mirada” hacia el objeto de estudio e intervención. Por eso debe construirse sólidamente esa mirada pedagógica a la que hace alusión el título, respetando el carácter y sentido que son inherentes al propio significado de la educación: la investigación sobre la educación debe afrontarse como un problema y objeto de la Pedagogía, no de otras disciplinas más o menos afines, porque cada ciencia debe definir el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a su trabajo. Toda disciplina científica debe, por tanto, *focalizar* la realidad que estudia, configurando su propia mentalidad, su propia *mirada*.

Los capítulos 5 al 9, de autoría de José Manuel Touriñán López, se orientan a reconsiderar la epistemología pedagógica desde el conocimiento de la educación para establecer los principios sustantivos de la investigación pedagógica. Al centrarse en la construcción del conocimiento de la educación es preciso referirse a corrientes, disciplinas, mentalidades y focalizaciones pedagógicas. Precisamente, el estudio de las focalizaciones desde el punto de vista de la metodología y para el análisis teórico, es novedoso y valioso para avanzar en el desarrollo de la Teoría de la Educación; si ésta se entiende como nivel de análisis y como disciplina académica, aquél permite

centrar el esquema conceptual de estudio y análisis de la disciplina, no en el propio contenido que la disciplina investiga, o en la metodología entendida meramente como instrumento o recurso, sino en los problemas propios de la Teoría de la Educación y en los problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la Pedagogía.

A tenor de las conclusiones de los diferentes capítulos del libro, se pueden definir seis focalizaciones que pueden ayudar a la configuración de esa *mirada pedagógica*:

* la primera focalización es que la Pedagogía es y genera conocimiento de y sobre la educación, y este conocimiento sólo será válido si sirve para educar, estableciendo los principios básicos de educación y de intervención pedagógica.

* la segunda focalización parte del hecho de que el conocimiento de la educación puede quedar parcelado en disciplinas y que la educación puede ser parcelada en ámbitos, dado el crecimiento notable que se produce en este campo, lo que permite orientarse a descubrir, inventar e innovar en educación como ámbito de actividad.

* la tercera de las focalizaciones se centra en que la Pedagogía constituye ámbitos de educación aptos para el conocimiento, la enseñanza, la investigación y la intervención, porque no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio propio con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito de la propia educación, que entenderla como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o concebirla como una actividad práctica.

* la cuarta focalización desarrolla la afirmación de que la Pedagogía permite “conocer” la educación, lo cual se lleva a cabo mediante el proceso de transformación de la información en

conocimiento, y de este conocimiento en educación: y ello se hace a través de un modelo de investigación que debe ajustarse a la complejidad del objeto de conocimiento, y que generará conocimiento teórico, tecnológico y práctico.

* la quinta focalización afirma el carácter disciplinar de la investigación educativa, a pesar de que la racionalidad administrativa y la racionalidad epistemológica no siempre se resuelvan en una convergencia que haga compatibles los ámbitos disciplinares, de fomento de la investigación y de la formación universitaria.

* la sexta y última focalización redonda en la complejidad de la educación, y por ello su conocimiento tiene que reflejar esa complejidad: conocimiento especializado, abierto, prescriptivo, plural desde el punto de vista metodológico, con correspondencia entre método y objeto de investigación, y ajustado a los principios de objetividad, complejidad del objeto, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación.

Dado que la educación es siempre educación en valores, que marcan su sentido y su carácter, que se ejerce por medio de agentes que se ocupan de una área determinada de intervención, y que supone la intervención técnica en distintos niveles, los autores proponen una *Pedagogía Tecnoaxiológica* o, con mayor aproximación, una *Pedagogía Mesoaxiológica*. La intervención educativa requiere no sólo dominar el conocimiento pedagógico, sino también legitimar pedagógicamente el área cultural desde la que se interviene, para convertir el área en instrumento y meta de la educación: así, la *Pedagogía Mesoaxiológica* será pedagogía del medio o ámbito de la educación, ya que cada área cultural ha de ser

valorada como educación y construida como ámbito de educación.

La propuesta de los autores va en la línea de consolidar a la Teoría de la Educación, además de como un nivel de análisis epistemológico, como una disciplina académica sustantiva; epistemológicamente tiene la forma de conocimiento de la Pedagogía, y se identifica, en el plano ontológico, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de la educación que se quiere conocer, que es el de la intervención pedagógica general: la Teoría de la Educación es una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, es decir, debe ocuparse de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general.

Para los autores, se deben potenciar cuatro áreas de investigación en el campo de la Teoría de la Educación, para consolidarla como disciplina sustantiva y para asentar su peso en el currículum formativo de los profesionales de la educación:

- * el conocimiento de la educación: la educación como objeto de conocimiento y la construcción del conocimiento pedagógico.
- * el estudio de la función pedagógica como función de los profesionales de la educación, función especializada y específica.
- * los procesos de intervención pedagógica y la relación educativa, desarrollando pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica.
- * el estudio de las dimensiones generales de la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos de educación,

que deben ser focalizados con una mirada pedagógica.

En suma, este excelente trabajo recorre un fascinante camino, el de la construcción de la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, de la metodología y de las focalizaciones para alcanzar plenamente la *mirada pedagógica*. Los fundamentos epistemológicos del conocimiento pedagógico generan una pedagogía de corte

epistémico que va más allá de las epistemologías aplicadas. La importancia de la racionalidad en la construcción del conocimiento de la educación, queda acreditada a través de esa densa e intensa aproximación a la *Teoría de la Educación*, al *Conocimiento Pedagógico* y a la *Investigación Educativa* con un sentido disciplinar, por medio de la *Metodología Científica*, de las *Focalizaciones* y, sobre todo, de la *Mirada Pedagógica*.

González Bertolín, A. y cols. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief. 161 páginas. ISBN: 978-84-15204-12-1

Ernesto López Gómez
elopezgeducacion@gmail.com
U.N.E.D.

Fecha de recepción 19/11/2011 · Fecha de aceptación 09/01/2012
Dirección de contacto:
Ernesto López Gómez
Departamento de Didáctica, Organización Escolar
Didácticas Especiales
U.N.E.D.

Nos enfrentamos, en el sentido más literal del término, con una obra en cuyo título encontramos tres grandes conceptos o *ideas* de la realidad educativa: aprendizaje, competencia y educación obligatoria. Lo más interesante es el nexo de unión que les une o bien antecede. Así, *Educación obligatoria* se intuye que es contextual, “*en la*” educación obligatoria, mientras que *aprendizaje* y *competencias* pareciera que adquieren una especial relación desde el nexo *por* lo que nos descubre una relación causal: las competencias como medios o pretexto para aprender.

Este enfoque de las competencias es controvertido por su escasa claridad y confusión en relación a las metas o fines educativos. Sus críticas son diversas, sí destaca la que aduce que en el enfoque por competencias el diseño y la configuración de los contenidos educativos se basan más en la inserción laboral y los parámetros de mercado que en el desarrollo del conocimiento por la validez del aprendizaje mismo. Esto es obvio debido a que sus comienzos se sitúan en el ámbito de las organizaciones y se ha producido un trasvase desde los recursos humanos de la empresa a los sistemas educativos, si bien es cierto que pocas dudas quedan de que en el discurso actual el

aprendizaje por competencias “es la nueva perspectiva que viene progresivamente imponiéndose en la educación del siglo XXI como la más adecuada para la sociedad compleja e incierta en la que vivimos conocida como del conocimiento” (p.11).

Así y desde esta premisa los autores, en su gran mayoría profesores de la Universidad Católica de Valencia, dibujan un esquema de libro-manual de gran interés para la formación del profesorado. Una posible enunciación de los contenidos que se abordan nos sitúa en torno a temáticas que van desde la finalidad de la educación obligatoria hasta qué son las competencias y cómo se aprende por ellas, su lugar en la legislación actual, cómo programar la enseñanza por competencias, el lugar de la evaluación y, finalmente, la pertinente referencia a la formación del profesorado. Este contenido se estructura en torno a los siguientes seis capítulos: *Las finalidades de la educación obligatoria y el aprendizaje por competencias* (pp. 13-34), *La concepción de competencias y sus implicaciones para la educación obligatoria* (pp. 35-54), *Las competencias básicas en la LOE. Un análisis crítico* (pp. 55-78), *Propuesta para desarrollar un programa didáctico por competencias básicas* (pp. 79-106), *La evaluación de las competencias. Una tarea compleja* (pp. 107-128), *El perfil del profesorado de educación obligatoria para el aprendizaje basado en competencias* (pp. 129-150).

Además de esta enumeración concreta, al uso descriptivo del contenido de los capítulos,

optaremos por indicar las siguientes ideas clave del conjunto de la obra. En primer lugar destacamos la identificación del desarrollo de la dignidad de la persona como el fundamento de la acción educativa, donde “el pleno desarrollo de la personalidad en sus aspectos más intelectuales es indisociable del conjunto de relaciones afectivas, sociales y morales de la escuela” (p.19).

Igualmente interesante resulta el concepto de competencia propuesto desde seis características esenciales que lo definen: “aprendizajes adquiridos en contextos, presentan un carácter complejo, se manifiestan en desempeños, son evaluables, apunta a la transversalidad y requiere del aprendizaje durante toda la vida” (p.26).

Especialmente significativa es la referencia a las competencias básicas tal y como vienen reformuladas en la legislación española y europea donde la explicitación y descripción de cada una de ellas es sumamente clara. Es de gran valor y sentido la propuesta de programación del proceso de enseñanza que nos presentan, esto es cómo desarrollar las competencias básicas, y la referencia a la evaluación del nivel de logro desde el

desarrollo de tareas, rúbricas, portafolios, pruebas escritas y orales, observación y mapas conceptuales.

Por último, se aborda el perfil del profesorado que se necesita para formar por competencias, encontrando de fondo la idea de que la calidad del sistema educativo depende en gran medida de contar con un profesorado formado lo que implica, además, esforzarse por atraer, desarrollar y retener a los mejores profesores, según avalan diversos informes internacionales. En efecto, son pocas las dudas de que la educación está en manos del personal que la atiende, de los profesores.

Con todo, se encuentra el lector ante una obra ligera, no por su relevante contenido pero sí por su tono, esencialmente divulgativo y didáctico. Está destinada, intuimos, a estudiantes universitarios y futuros profesores ya que cada capítulo se acompaña de pautas para la autoevaluación, glosario, fragmentos de textos relevantes y prácticas de aplicación. De igual forma puede resultar de gran interés para profesores ya en ejercicio y en general, para un público animado a profundizar en la temática que la obra aborda: el aprendizaje por competencias en la educación obligatoria.

Gairín, J. (Coord.) (2011). La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias. Santiago de Chile: Santillana. 266 páginas. ISBN: 978-956-8986-01-8

Marina A. García Garnica
mgarnica@ugr.es
Universidad de Granada

Fecha de recepción 02/03/2012 · Fecha de aceptación 20/03/2012
Dirección de contacto:
Marina A. García Garnica
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja, s/n
18071 GRANADA

Los centros educativos son entidades cada vez más complejas que requieren cambios llevados a cabo desde la propia organización y que den respuesta a sus necesidades y problemáticas. La dirección se convierte en esta situación en un elemento imprescindible que debe actuar como motor del cambio y la mejora, desempeñando labores que deben ir más allá de la gestión, siendo capaz de asumir el liderazgo que le corresponde.

La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias recoge la visión de distintos especialistas de doce países iberoamericanos acerca de la situación actual de la dirección y la organización de centros educativos en sus respectivos países.

En este libro coordinado por Joaquín Gairín Sallán (Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona) se refleja la labor de hasta veinticinco investigadores, que han trabajado a lo largo de varios meses junto a profesionales de la educación y la gestión de centros escolares, para mostrar desde distintas perspectivas la situación de la dirección en diferentes países de Iberoamérica, entre los que figura España.

La realización de esta obra está vinculada a la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) y su finalidad responde a uno de los principios de la misma: incrementar el intercambio de experiencias y la difusión del conocimiento sobre la gestión educativa para favorecer la profesionalización de la dirección y el funcionamiento de los centros escolares.

El libro que aquí se reseña está compuesto por siete capítulos que se detallan a continuación.

El capítulo primero plantea los condicionantes que limitan y favorecen el desempeño profesional de los directores. Partiendo de cuatro tipologías de condicionantes (personales, contextuales, profesionales y del sistema) se lleva a cabo un análisis de las similitudes y diferencias que existen al respecto en cinco sistemas educativos iberoamericanos (España, Portugal, Bolivia, Venezuela y Cuba), acercándonos a la realidad del ejercicio de la dirección en cada uno de los casos estudiados.

De otra parte, el capítulo dos propone un modelo de dirección basado en competencias, como forma de encarar desde un perfil directivo capacitado y profesional la creciente complejidad de los centros educativos. Se presenta así un trabajo de investigación llevado a cabo en varios países de Iberoamérica que tiene como objetivo generar un listado de competencias que resulten fundamentales para desempeñar la labor directiva de forma eficaz, partiendo de un

enfoque funcional, revisiones legislativas y la opinión de expertos en la materia.

Los capítulos tres y cinco están centrados en la dirección y las TICs; así mientras el primero ofrece una perspectiva más teórica de la cuestión, el segundo muestra experiencias de integración de las nuevas tecnologías en dos países de la región (Cuba y Uruguay).

En la actualidad vivimos en una sociedad del conocimiento en que resulta fundamental el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación. La inclusión de las TICs en el ámbito social es un fenómeno que afecta a nivel mundial y sus continuas transformaciones hacen mella no sólo en el panorama social sino también en el educativo. La incorporación de las nuevas tecnologías a la escuela debe suponer una ampliación de las oportunidades de enseñanza y gestión. Se sabe a ciencia cierta que tienen un gran potencial pedagógico cuando son bien empleadas por los docentes; pero en lo que en este capítulo se insiste es en el hecho de que pueden resultar también un instrumento valioso en manos de la dirección, no sólo para aumentar la eficiencia de la gestión sino para liderar la integración de las TICs innovando en lo pedagógico y organizativo.

El capítulo cuarto aborda la dinámica del centro escolar haciendo hincapié en varios elementos fundamentales en la misma: el clima, la cultura organizativa, el liderazgo y la dirección; todos estos factores están estrechamente relacionados y son muy relevantes para que cualquier organización funcione con eficacia y eficiencia. A lo largo de este capítulo se realiza una revisión teórica de estos conceptos apoyada en las concepciones de diferentes autores y complementada con dos investigaciones que aportan evidencias empíricas.

El capítulo seis plantea el estudio de casos como alternativa metodológica que bien podría ser empleada por los directivos para abordar la gestión de los centros escolares. Este método permite profundizar en el análisis de temas concretos en contextos complejos como son los entornos educativos, siendo por tanto un recurso metodológico de gran valor analítico y descriptivo para comprender la dinámica de los mismos. A modo de ejemplo de la utilidad de esta metodología en el ámbito escolar, se incluyen dos estudios de casos en los que lo verdaderamente interesante, además del caso en sí mismo y los resultados, es la metodología utilizada.

Para concluir, el último capítulo está centrado en la importancia de la formación continua de los directivos para afrontar con éxito el contexto complejo y cambiante de los centros educativos. Para que una escuela sea eficaz y capaz de lograr sus metas son necesarias personas preparadas y competentes a cargo de la dirección. Por otra parte la nueva realidad de los centros hace necesarias nuevas metodologías formativas y de desarrollo profesional, centradas en el aprendizaje permanente e indirecto a través de comunidades o redes de aprendizaje.

En definitiva, este libro resulta de gran interés en lo referente a la dirección escolar, puesto que afronta esta temática desde un plano teórico y práctico, abordando en cada capítulo aspectos relevantes de la misma (condicionantes, competencias, liderazgo, formación...) y mostrando la situación en la que se encuentra en distintos países de Iberoamérica. Además, permite y facilita tanto el intercambio de conocimiento y experiencias como el aprendizaje de otros modelos directivos.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

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.

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 pape, 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 tan 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

- 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.