

E

E

E

E

E

E

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 11 (2)
Octubre 2013

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 AINS COW
University of Manchester, Inglaterra
Dra. 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 GALLEGO 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
Universidade 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 Andiana 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 Waneen 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
Dra. D^a María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo
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 11 (2), Octubre de 2013

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. *Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación*..... 7

CABERO ALMENARA, J., LLORENTE CEJUDO, M^aC., VÁZQUEZ-MARTÍNEZ, A.I. y ALDUCIN-OCHOA, J.M. *El opencourseware en las universidades andaluzas* 33

CAMPOS GARCÍA, A., RODRÍGUEZ-PINAL, M^aD. y PÉREZ-FABELLO, M^aJ. *Aprendizaje del idioma gallego mediante la mnemotecnia de la palabra clave, en personas bilingües, altas y bajas en control de imagen*..... 50

FULLANA NOELL, J., PALLISERA DÍAZ, M., COLOMER FELIU, J., FERNÁNDEZ PEÑA, R. y PÉREZ BURRIEL, M. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la Universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de Grado de la Universidad de Girona*..... 60

GÓMEZ RIJO, A. *Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de Educación Física* 77

HERNÁNDEZ ORTIZ, H. *La evaluación de la falacia de la conjunción en estudiantes de la Universidad del Caribe* 86

GONZÁLEZ SEIJAS, R.M^a, LÓPEZ LARROSA, S., VILAR FERNÁNDEZ, J. y RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. *Estudio de los predictores de la lectura* 98

MÉNDEZ-GIMÉNEZ A. y FERNÁNDEZ-RÍO, J. *El diseño de cuentos motores en la formación inicial del profesorado asturiano. Análisis de las creencias de los estudiantes desde la perspectiva construccionista* 111

ORTEGA BECERRA, M^a.A., ZURITA ORTEGA, F., CEPERO GONZÁLEZ, M., TORRES CAMPOS, B., ORTEGA BECERRA, M.A. y TORRES GUERRERO, J. *La percepción e insatisfacción corporal en el alumnado de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén* 123

OTERO URTAZA, E., NAVARRO PATÓN, R. y BASANTA CAMIÑO, S. *Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad* 140

PALLARÈS PIQUER, M. *El sistema educativo finlandés como base de la formación del profesorado. Actitudes de los equipos docentes de Secundaria hacia un modelo educativo exitoso* 158



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

PANADERO CALDERÓN, E. y ALONSO TAPIA, J. <i>Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones</i>	172
RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA SÁIZ, M ^ª S. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. <i>Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas</i>	198
RAPPOPORT, S., MONARCA, H. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. <i>Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires</i>	211
RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R.M. <i>Percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio de caso</i>	226
RODRÍGUEZ, D., LUCERO, M. y MONTANERO, M. <i>Análisis del discurso síncrono y asíncrono en entornos virtuales de aprendizaje universitario</i>	243
MATENCIO LÓPEZ, R.M ^ª , MIRALLES MARTÍNEZ, P. y MOLINA SAORÍN, J. <i>Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de Educación Primaria de la región de Murcia</i>	257

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

El porcentaje de rechazo de artículos es del 77%.

SUMMARY

ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 11 (2), October 2013

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



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

TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. *Intercultural education, yes or no: between catchall and reductionist simplification, the sense of education* 7

CABERO ALMENARA, J., LLORENTE CEJUDO, M^aC., VÁZQUEZ-MARTÍNEZ, A.I. and ALDUCIN-OCHOA, J.M. *The opencourseware in the andalusian universities* 33

CAMPOS GARCÍA, A., RODRÍGUEZ-PINAL, M^aD. and PÉREZ-FABELLO, M^aJ. *Galician language learning using key word mnemonic in bilingual speakers with low or high image control* 50

FULLANA NOELL, J., PALLISERA DÍAZ, M., COLOMER FELIU, J., FERNÁNDEZ PEÑA, R. and PÉREZ BURRIEL, M. *Reflective teaching and learning methodologies at University. A research based on undergraduate students' perceptions at University of Girona* 60

GÓMEZ RIJO, A. *Satisfaction of basic psychological needs in relation to the enjoyment and motivation in Physical Education classes* 77

HERNÁNDEZ ORTIZ, H. *The evaluation of the conjunction fallacy in students from Universidad del Caribe* 86

GONZÁLEZ SEIJAS, R.M^a, LÓPEZ LARROSA, S., VILAR FERNÁNDEZ, J. and RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. *Study of the predictors of reading* 98

MÉNDEZ-GIMÉNEZ A. and FERNÁNDEZ-RÍO, J. *Designing motor stories in initial teacher training in Asturias. Students' beliefs analysis from the constructionist perspective* 111

ORTEGA BECERRA, M^a.A., ZURITA ORTEGA, F., CEPERO GONZÁLEZ, M., TORRES CAMPOS, B., ORTEGA BECERRA, M.A. and TORRES GUERRERO, J. *The body perception and insatisfaction in the students of Secondary Education in Jaén city* 123

OTERO URTAZA, E., NAVARRO PATÓN, R. and BASANTA CAMIÑO, S. *Country holidays and the 'Institución Libre de Enseñanza'. History and present* 140

PALLARÈS PIQUER, M. *The finnish educational system as the basis of teacher training. Attitudes of Secondary teaching teams towards a successful educational system* 158

PANADERO CALDERÓN, E. and ALONSO TAPIA, J. <i>Self-assessment effects review: empirical evidence about its implementation using self-grading, rubrics and scripts</i>	172
RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA SÁIZ, M ^a S. and GARCÍA JIMÉNEZ, E. <i>Self-assessment, peer assessment and co-assessment: conceptualization and practice in spanish higher education institutions</i>	198
RAPPOPORT, S., MONARCA, H. and FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. <i>Difficulties in school careers as students, families and teachers in Buenos Aires city</i>	211
RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R.M. <i>Professors' perceptions of the training model in the European Higher Education Area. A case study</i>	226
RODRÍGUEZ, D., LUCERO, M. and MONTANERO, M. <i>An analysis of the synchronous and asynchronous discourse in university virtual learning environment</i>	243
MATENCIO LÓPEZ, R.M ^a ., MIRALLES MARTÍNEZ, P. and MOLINA SAORÍN, J. <i>Intercultural education practices developed by teachers of Primary School in the region of Murcia</i>	257

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

The rejection rate of this journal amounts to 77%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL – COLABORACIÓN ESPECIAL

Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación

José Manuel Touriñán López

Josemanuel.tourinan@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: Los derechos humanos de tercera generación, derechos culturales, centrados en la identidad y la diversidad, son el fundamento de la educación intercultural como respuesta a la interacción cultural en la sociedad pluralista, multiétnica y democrática. La educación siempre ha tenido que responder al problema de la formación respecto de la identidad y la diversidad y la diferencia. En el siglo XXI hablamos de mundialización, transnacionalidad y de glocalización como referentes de la interacción cultural, pero eso no cambia en nada el hecho de que la educación tenga que formar a las personas en el lugar en el que viven, atendiendo a la individualización y a la socialización. Identidad, diversidad y territorialidad convergen en cada orientación formativa temporal. El sentido de la educación exige mantener sin ambigüedad la vinculación entre el yo y todo lo demás, conjugando la identidad, la diversidad y la diferencia en cada acción educativa. En el contexto académico se puede afirmar que “interculturalidad” es un término que no añade nada al concepto de educación bien entendida, pero también se puede afirmar que la interculturalidad es el significado necesario de la relación educativa como relación de alteridad, como relación con el otro. Mi propuesta es defender el sentido intercultural de la educación como una cualidad de toda actuación educativa y como un sentido vinculado al principio educativo de la diversidad y la diferencia.

PALABRAS CLAVE: Educación Intercultural, Educación para el Desarrollo Cívico, Identidad, Diversidad, Significado de Educación, Concepto de Educación

Intercultural education, yes or no: between catchall and reductionist simplification, the sense of education

ABSTRACT: The third generation human rights, cultural rights, focusing on identity and diversity, are the foundation of the intercultural education as a response to cultural interaction in the pluralist, multiethnic and democratic society. Education has always had to respond to the problem of the formation concerning the identity and the diversity and the difference. In the 21st century we speak of mondialization, transnationality and of glocalization like referents of the cultural interaction, but anything of this does not change at all the fact that the education have to form every person in the place in which they live, attending to the individualization and socialization. Identity, diversity and territoriality converge in each temporary formative orientation. The sense of the education demands to keep without ambiguity the links between the self and everything else (the other), combining the identity, diversity and difference in each educational action. In the academic context we can say that “interculturality” is a term that does not add any at all to the concept of education well understood, but it also can be affirmed that the interculturality is the necessary meaning of the educational relationship like a relationship of alterity, namely, as related to the other. My proposal is to preserve

the intercultural sense of education as a quality of all educational act and as a sense linked to the educational principle of diversity and difference.

KEY WORDS: Intercultural (Cross Cultural) Education, Education for Civic Development, Identity, Diversity, Meaning of Education, Concept of Education

Fecha de recepción 29/07/2013 · Fecha de aceptación 01/10/2013

Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López

Facultade de Ciencias da Educación. Campus Sur

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La Sociedad Española de Pedagogía celebró en Valencia, entre los días 13 y 16 de septiembre de 2004, su XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, en torno al tema *La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad* (SEP, 2004a). En este congreso tuve el honor de ser designado presidente de la primera sección, de contenido conceptual sobre el tema “*Interculturalismo, globalidad y localidad. Estrategias de encuentro para la Educación*”. Para el desarrollo del contenido de trabajo de las aportaciones conceptuales a esta sección, elaboré un texto bajo el título “*Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación*” (Touriñán, 2004). Este trabajo defiende la importancia de los derechos de tercera generación, como derechos de carácter cultural socio-identitario que están conformados por el valor de la identidad y el sentido de la diversidad y la diferencia con carácter transnacional, de manera que es posible matizar en los derechos de tercera generación el sentido territorial y de subsidio propio de los derechos sociales, de segunda generación, porque la transnacionalidad y la glocalización son condiciones inherentes de aquellos (Touriñán, 2004, p. 42).

Entre el 17 y el 20 de septiembre de 2008, la Sociedad Española de Pedagogía celebró en Zaragoza el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, en torno al tema “*Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*” (SEP, 2008). En este congreso tuve de nuevo el honor de ser designado

presidente de la primera sección, de contenido conceptual sobre el tema “*Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada*”. Ese tema fue propuesto por mí y aprobado en los órganos colegiados de la SEP como título de la primera sección y para el desarrollo del contenido de trabajo de las aportaciones conceptuales la sección, elaboré un texto bajo el mismo título “*Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada*” (Touriñán, 2007). Ese trabajo defiende:

- * la educación para la convivencia pacífica como ejercicio de educación en valores
- * los valores guía de los derechos de la persona humana, como fundamento de la educación para la convivencia pacífica que es una parte del derecho “a” y “de” la educación
- * los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida
- * la formación para la convivencia ciudadana como responsabilidad compartida y derivada en procesos formales, no formales e informales de intervención educativa
- * la realización de la formación para convivencia pacífica ciudadana como ejercicio de educación en valores correspondientes al desarrollo cívico

La relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica”, obliga a defender que la propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con lo que contribuye al desarrollo del ser humano en un contexto cada vez más diverso que obliga a conjugar lo universal, lo próximo ambiental y lo

singularmente personal en cada respuesta que aglutina identidad, dignidad y pluriculturalidad. Defenderemos, por tanto, que la educación intercultural es un ejercicio de elección de valores: en la comunicación intercultural, necesariamente, tenemos que elegir valores (Tourinián, 2006 y Tourinián, 2008a).

Atendiendo a esta relación, la educación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva a asumir la relación con el otro, y tiene sentido axiológico, porque la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores; y dado que los valores son cognoscibles y estimables, son enseñables y son elegibles y realizables, la educación en valores y la educación intercultural se convierten en objetivos de la formación para la convivencia pacífica.

Precisamente por eso podemos mantener que la formación para la convivencia pacífica tiene que realizarse como ejercicio intercultural de educación en valores: es un ejercicio de elección de valores, nos lleva a asumir la relación con el otro y nos ejercita en el uso y construcción de experiencia axiológica relativa a la relación de convivencia con el otro, como ejercicio específico de respeto al límite de elasticidad de la tolerancia, en un espacio convivencial que está específicamente delimitado, enmarcado o definido.

Si la relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica” es como estamos diciendo, la convivencia ciudadana se nos presenta como la relación “educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico”: es una convivencia calificada como pacífica y, en tanto que ciudadana, es una convivencia especificada, es decir, cumple las condiciones de la convivencia y, además, es relativa a un espacio de convivencia que le es propio –el espacio cívico, ciudadano–, que no es sólo un espacio del individuo formado en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con y frente al Estado, pero con el otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades. La responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como

agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo (Tourinián, 2008b).

La relación “educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico” exige entender que, al construir desarrollo cívico, estamos enfatizando la importancia de la participación y la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias para los asuntos sociales en un marco legal territorializado que implica a diversas y plurales organizaciones. Y así las cosas, tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo con el otro en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero con el otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que la educación ciudadana no sea primariamente educación política, sino formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa que tiene que generar líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado, es decir, como focos de formación y desarrollo cívico (Tourinián, 2009 y 2010).

En nuestro contexto cultural se da por sentado que el tema de la interculturalidad es una de las cuestiones de más actualidad. Y es cierto que las circunstancias del desarrollo civilizatorio actual, atendiendo a las constantes de mundialización y globalización y movilización, acentúan el interés por la interculturalidad. De ahí se sigue que la interculturalidad sea un problema de nuestro tiempo. Pero de ahí no se debe concluir que la experiencia intercultural no se ha dado en otras épocas. Salvando las diferencias históricas, todos los libros que hablan del desarrollo de civilizaciones y culturas reconocen que en todos los choques de culturas es posible plantear el problema del interculturalismo e incluso desconociendo el concepto se ha actuado interculturalmente. Sin ir más lejos, en nuestro entorno cultural occidental, el helenismo de la Grecia de Alejandro, es una forma de interculturalidad desarrollada sin reconocimiento del término. Y así ha sido a lo largo de muy diversos momentos, aunque nada de ello anula la

trascendencia del problema educativo de la interculturalidad hoy y que en aras de esa trascendencia se haya propiciado la ambigüedad semántica del término “educación intercultural” (Tourinán, 2012).

En el contexto académico se puede afirmar que ‘interculturalidad’ es un término que no añade nada al concepto de educación bien entendida, pero también se puede afirmar que la interculturalidad es el significado necesario de la relación educativa como relación de alteridad, como relación con el otro. Hoy estamos en condiciones de defender el sentido intercultural como una cualidad de toda educación y como un sentido vinculado al principio de la diversidad y la diferencia. Y para ello he agrupado el contenido del trabajo en tres bloques:

- * Ambigüedad semántica de “educación intercultural”
- * La educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se nos plantea como reto
- * El sentido de la educación como vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo

2. AMBIGÜEDAD SEMÁNTICA DE ‘EDUCACIÓN INTERCULTURAL’

Muy diversos estudios en torno al concepto de migración, ciudadanía, identidad, derechos, sociedad global, raza y etnicidad están abogando por la necesidad de reconceptualizar acerca de la educación intercultural y permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos han llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente (Tourinán, 2006). Los estudios antes mencionados buscan, de manera desapasionada, la respuesta intercultural –encuentro a través de la educación–, en el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas. La idea de fondo es llegar a entender que hemos estado utilizando conceptos cargados de inclusores que

condicionan desfavorablemente el contexto social. En este sentido, es significativo recordar que el término “gente de color” o el término “diversidad cultural”, por ejemplo, no tienden generalmente a incluir a aquellos que se autoidentifican como blancos. “Gente de color” implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. “Culturalmente diversos” implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, respecto de la interculturalidad, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión o, alternativamente, exclusión. Lo cual quiere decir que en el debate de la interculturalidad hemos estado utilizando el concepto “intercultural” con matices ajenos a la interculturalidad (Tourinán, 2004).

En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Tourinán, 2006):

- * El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- * La aparición de una nueva clase social marginal, constituida por el conjunto de personas en situación migratoria que carecen de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- * La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo bajo la bandera de los derechos universales del hombre.
- * La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y nuestros allegados en situación transnacional gracias al desarrollo del tercer entorno, la mundialización, la globalización y los avances de la civilización científico-técnica.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo (Tourinián, 2004). Lo que permanece es el interculturalismo como tarea. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del “otro” y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional.

Parece obvio que la educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, desde la exclusión y negación de los “otros”. Es necesario repensar la interculturalidad, porque nos hemos centrado en la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura (Ortega, 2004 y 2013). Pero también es cierto que la educación intercultural no significa, sin más, respetar la cultura del otro, ni es cualquier interacción cultural y personal con el otro, porque yo no soy el otro ni tengo que confundirme, mimetizarme o perder mi identidad por identificarme con el otro. En la concordancia de valores y sentimientos respecto del otro puedo generar *actitudes de reconocimiento* o no de su persona y de sus actos, *de aceptación* o no de posibles compromisos con él, *de acogida* o no de sus decisiones y proyectos y *de entregarme* positiva o negativamente a la construcción de la relación con el otro. Y todo eso lo hago,

porque decido hacerlo y actúo en un contexto real de convivencia y relación que modifica la premiosidad de mis necesidades en cada situación. Tan importante como prestar atención a “el otro” en la relación es no olvidarse de “lo otro” que forma parte de nuestro marco de acción y convivencia. La relación con el otro no puede hacer desaparecer lo que me identifica como “yo”, me diferencia del otro y de “lo otro” y constituye la diversidad social, cultural y personal (Tourinián, 2012; Rodríguez Genovés, 2000).

Desde la perspectiva conceptual, la interculturalidad ha sido justificada en relación a los conceptos de paz, emigración, convivencia y sostenibilidad. Pero debe quedar claro que, desde la perspectiva del sentido intercultural de la educación, estos son conceptos que se articulan en relación con la interculturalidad desde la educación, de manera circunstancial; todos ellos son circunstancias presentes o ausentes en grado en la definición del sentido intercultural de la educación, pero no son condiciones suficientes o necesarias (Tourinián, 2012).

Puede haber interculturalidad sin emigración, porque la interculturalidad no se identifica con las relaciones de migración, pues un sujeto, en su entorno y en la interacción con otro sujeto de ese mismo entorno, puede negar la aceptación y reconocimiento de ese otro como ser digno e igual sujeto de derechos, en tanto que persona humana en un entorno social, con independencia de su origen (es el caso, por ejemplo del desprecio hacia un hablante de lengua deprimida en situaciones de diglosia).

Tampoco se identifica con la convivencia, porque hay convivencia sin interculturalidad, si bien no es el mismo tipo de convivencia, porque puede haber formas de convivencia que tratan asimétricamente las diferencias, tal sería el caso de convivencia en países que respetan a minorías diferentes, pero consolidadas, dentro de una concepción multicultural que no propugna el interculturalismo.

Asimismo, hay paz sin interculturalidad y esto se confirma por la posibilidad de relaciones bilaterales, internacionales y

multiculturales que permiten la convivencia pacífica, con programas de integración y asimilación, sin interculturalidad.

De la misma manera, podemos asegurar que es posible trabajar para la sostenibilidad sin acudir a una relación condicional o de causa-efecto con la interculturalidad. Es obvio que la cooperación al desarrollo puede fomentar la sostenibilidad desde la idea de solidaridad, multilateralidad e internacionalidad, vinculando la cooperación al desarrollo desde la voluntad de formar para que cada pueblo aprenda a usar tecnología a través de la solidaridad o en interés económico, sin apoyar el interculturalismo, sólo por razones de colonialismo o de dependencia.

La multiculturalidad es una característica del contexto que rodea a la interculturalidad, pero no se confunden, ni se identifican. La multiculturalidad es un postulado que se mantiene como consecuencia de la mundialización, de la transnacionalización y de las posibilidades de defensa de la diversidad cultural en un mundo globalizado que entiende el papel del conocimiento en el desarrollo. Ahora bien, ni el multiculturalismo, ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos que hay que seguir en ese contexto ideológico. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. En este sentido, mientras que el interculturalismo profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la penetración cultural, el multiculturalismo, en palabras de Sartori, se contrapone al pluralismo y hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, porque entiende que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, no por su valor, sino por el simple hecho de existir, lo cual quiere decir, desafortunadamente, que el multiculturalismo debe aceptar proteger y fomentar la deferencias con independencia de su valor intrínseco y evitar la evolución natural del choque de civilizaciones o culturas (Sartori, 2001; Romay, 2002; Gimeno, 2001; Touriñán, 2012). La asimilación, la segregación, el

multiculturalismo de respeto a las minorías consolidadas en un territorio y la integración de diferencias son fórmulas que están presentes en la interacción cultural territorializada y que tienen fundamento legal.

Y de este modo, salimos al paso de propuestas interculturalistas “ingenuas” que, en su afán de defender la penetración de culturas, entienden que lo intercultural supone *relativistamente* aceptar que cualquier tradición es buena, porque se perpetra y perpetúa en un país, incluso si esa tradición va en contra del desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Sería contradictorio en los términos aceptar como intercultural la perpetuación de la ablación de clítoris, porque es la tradición en un país, o el mantenimiento de la desigualdad de derechos para la condición femenina o la defensa de regímenes totalitarios fundamentalistas que, de un modo u otro, sojuzgan la dignidad humana de los otros. La propuesta intercultural no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

De lo que llevamos dicho se sigue que educación intercultural implica pensar en el otro y no sólo en su cultura, pero pensar en el otro quiere decir entenderlo como persona en su singularidad y, tomando como principio la convivencia y el carácter integral de la educación, es posible afirmar que, en ese caso, lo procedente es no crear *educaciones especiales*, que, además de no servir, no tienen razón pedagógica, porque en Pedagogía se trata de educar, sin adjetivos, sin parcelaciones:

“No es necesaria ni útil la educación intercultural tal y como se nos ha hecho entender. Y no es necesaria porque un programa de educación –sin adjetivización alguna– es capaz por sí sólo de solucionar el problema de la convivencia y aceptación de personas de distinto origen y condición. Se tratará por tanto de conocer y saber cómo en un sistema aplicativo de educación se integra la solución a la (...//...) diferencia, y en definitiva, la aceptación del

otro. Este será a partir de aquí nuestro objetivo: demostrar que con un proceso educativo coherente, cualquier parcelación que de la educación se ha hecho entre nosotros y en estos últimos años, es absurda e insuficiente. La educación intercultural entre ellas (...//...) en primer lugar porque es la educación del hombre la que debe dar respuesta a los problemas sociales y para ello no es necesario crear problemáticas educativas en aras de las novedades sociales, simplemente, porque lo que crean las pedagogías atomizadas son falsos problemas que por lo mismo, por ser falsos, no poseen solución; en segundo lugar, porque el sentido de lo novedoso obedece la mayoría de las veces al desconocimiento” (Colom, 2013, pp. 147, 148 y 149).

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES UN EJERCICIO DE EDUCACIÓN EN VALORES QUE SE NOS PLANTEA COMO RETO

Asumiendo lo dicho en el epígrafe anterior, es posible defender que la educación intercultural no es un cajón de sastre ni una simplificación reduccionista; como toda educación, la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores y este postulado se fundamenta en dos proposiciones (Tourrián, 2006):

- * La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores
- * El sentido axiológico de la comunicación intercultural.

En esta propuesta se asume que la comunicación intercultural prepara para la convivencia cualificada y especificada, porque aquella nos lleva al reconocimiento del lugar del otro y de lo otro y la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro. En esta propuesta, los valores derivados de los derechos humanos de tercera generación se consolidan como fundamento de la educación para la diversidad, la identidad y la territorialidad, tres conceptos que se plasman respectivamente en la

interculturalidad, la convivencia y el desarrollo cívico.

Este pensamiento nos permite defender que, no sólo la comunicación intercultural tiene sentido axiológico y necesariamente tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, sino que, precisamente por eso, la educación intercultural se convierte en un ejercicio de educación en valores.

3.1. La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores: Ajustes, enfoques, modelos y variables culturales que identifican singularidades en la interacción

Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad que implica reconocimiento y aceptación del otro como ser digno con el que interacciono.

La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético fundado en los valores guía de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo y en las cualidades personales de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad y cooperación (Tourrián, 2003).

La comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores, pero no toda elección de valores es acorde con el sentido intercultural. En el encuentro entre dos o más culturas pueden surgir *diversos tipos de ajuste*:

- * **ELIMINACIÓN-DOMINACIÓN** total o parcial de los elementos de una de las culturas sobre la otra, o de alguno de sus elementos culturales respectivos. Este ajuste, conduce en general a la puesta en marcha de modelos segregacionistas, asimilacionistas y compensatorios de deficiencias de la cultura sometida.

* **ACOMODACIÓN-PARALELISMO** entre grupos culturales que defienden la integración política, practican la tolerancia y aceptan la identidad cultural de minorías étnicas consolidadas. Este ajuste genera los llamados con propiedad modelos multiculturales.

* **INTERPENETRACIÓN-FUSIÓN** de culturas que, partiendo del principio de integración política, cultural y cívica respecto de las minorías culturales, da lugar al nacimiento de una nueva cultura “intercultural”. Este tercer tipo de ajuste es el que da lugar ordinariamente a modelos interculturales propiamente dichos.

Esta tipología se ha venido manteniendo en los debates en torno a la interculturalidad debido a su utilidad explicativa y, recientemente, con afán de precisar más el papel protagonista de la cultura en los encuentros entre grupos culturales distintos, se está consolidando en el ámbito de la interpretación pedagógica el concepto de *enfoque*, para hacer referencia a los tipos de ajustes culturales. En este sentido, M. Bartolomé distingue tres enfoques fundamentalmente en el ámbito de la interacción entre culturas (Bartolomé, 1997 y 2001):

* Propensión a la *afirmación hegemónica* de la cultura del país de acogida. Este enfoque genera modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.

* Propensión al *reconocimiento de la pluralidad* total o parcial respecto de los elementos culturales de cada grupo. Este enfoque genera los modelos multiculturales.

* Propensión a la *convivencia intercultural global* que favorece la integración cultural y política de las diferencias. Este enfoque genera los modelos interculturales.

El repaso general de la literatura en el tema permite afirmar que, bajo el consenso general, subyace un supuesto que debe ser explicitado. En nuestra opinión, la cuestión clave de los enfoques y ajustes en el

encuentro entre culturas está en cómo se tratan las diferencias y, si esto es así, es posible agrupar los enfoques respecto de esa variable en dos grandes grupos de *modelos* (Tourinán, 2004 y 2006):

* *Propuestas que tratan asimétricamente las diferencias culturales.* Este tipo de propuestas generan modelos de asimilación, segregación, compensación, contraculturalidad y radicalismo identitario y fundamentalista.

* *Propuestas que tratan simétricamente las diferencias culturales.* Este tipo de enfoque genera modelos multiculturales de acomodación paralela de culturas, modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad cultural.

Ajustes, enfoques y modelos derivados constituyen un entramado conceptual que afecta a nuestras proposiciones en el ámbito de la interculturalidad, sin que ello oculte el sentido básico de la relación intercultural como comunicación.

En términos generales, la comunicación intercultural se identifica con procesos de interacción, tanto verbales, como no verbales, que se dan entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes en situaciones de diversidad. Las *variables culturales* que identifican singularidades en la comunicación intercultural, desde una perspectiva centrada en esta, son (Tourinán, 2004):

* Las diferencias y las semejanzas entre culturas, porque los paradigmas de interpretación son diferentes dependiendo de las culturas (la idea de comunicación y educación no es la misma en Occidente que en Oriente).

* Los conflictos que surgen simultáneamente entre comunicación y cultura, porque la disparidad de niveles sociales y educativos de los sujetos que participan en los intercambios de información obligan a los participantes a intentar llegar a un consenso para superarlos.

- * El control de la comunicación de la cultura, que se ve reforzada por el estatus de los interlocutores y por el contexto de la comunicación, en la misma medida que una información transmitida por un teórico o un experto en una materia determinada propicia la aprobación inmediata de un sujeto no especializado en el tema.
- * El impacto ejercido en la comunicación por el desarrollo tecnológico, pues, la globalización tiende a favorecer el uso de la tecnología de la comunicación como sinónimo de cultura e instrumento de poder.
- * La necesidad de introducir mecanismos de cambio que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y la inclusión en el ámbito de los derechos de tercera generación, que siempre están afectando, por cuestiones de transnacionalidad y glocalización, al valor de la territorialidad.

Desde el punto de vista de la comunicación intercultural, conviene recordar que las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permiten afirmar la permanencia de *cinco fenómenos esenciales* para la construcción de estrategias en la comunicación intercultural (Touriñán, 2006):

- * La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de los nuevos medios de comunicación.
- * El resquebrajamiento de los patrones de identificación de grupo y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales.
- * La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.
- * La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos para alcanzar felicidad, coherencia y concordancia del grupo.

- * El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.
- * Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad, ejercicio nunca terminado y en constante evolución.

Nuestro postulado es que, necesariamente, tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, de tal manera que la educación intercultural se convierte en un ejercicio de elección de valores.

3.2. El sentido axiológico de la comunicación intercultural

Por derivación de lo anterior, si tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, se sigue que esta tiene sentido axiológico porque:

- * El interculturalismo es un ejercicio de tolerancia.
- * La educación intercultural es un modo de fortalecimiento personal y de grupo.
- * La educación intercultural es promotora de innovación.
- * La interculturalidad es una propuesta axiológica.

En las sociedades abiertas y pluralistas el sentido límite de la tolerancia nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (Borman, Danzig y García, 2012). El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre

los condicionamientos culturales. Como dice Morin, el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una “tierra-patria” de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad (Morin, 2002). Tan cierta es esta reflexión que el “sesgo radical”, en palabras de Víctor Pérez Díaz, es la defensa de la libertad de las personas, que es el reto de la tradición occidental para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en esa dirección garantizando la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales (Pérez Díaz, 2002, p. 134; Pérez Díaz, 1997; Dehesa, 2002).

Estamos convencidos de que repensar el interculturalismo es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias de encuentro a través de la educación, porque, como hemos dicho anteriormente, la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que *hay que buscar la convergencia entre diversidad, identidad y localización territorializada, acudiendo a los conceptos de interculturalidad, convivencia y desarrollo cívico*. El encuentro se favorece a través de la educación, si se propician orientaciones de glocalización, principios de integración e inclusión y propuestas de cooperación (Tourinán, 2004).

El acercamiento intercultural para el fortalecimiento de la persona y del grupo requiere seguir una *estrategia de tres pasos en la comunicación intercultural* (Tourinán, y Olveira, 2007):

* DESCENTRALIZACIÓN. Con este concepto nos remitimos a la distancia que el profesional tiene que establecer con respecto a él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura y de subculturas (religiosa, institucional, profesional, ética, nacional, etc.). En este recorrido

se producirá una apropiación del principio de relatividad cultural: todas las culturas son esencialmente iguales a pesar de sus diferencias; están todas adaptadas a un contexto ecológico, económico, tecnológico y social dado; son el escenario del discurrir de una historia concreta.

* PENETRACIÓN EN EL SISTEMA DEL OTRO. Para entender al otro, hay que penetrar en su sistema; situarse en su lugar. Las minorías que están asentadas en un país desde hace muchos años han sufrido aculturación; como resultado de la evolución dinámica y de la implicación de los sujetos en la realidad, la introducción para los jóvenes en el sistema se realiza a partir del descubrimiento de nuevas identidades constituidas a partir de dos o más códigos culturales y de las estrategias identitarias que intentan integrar los códigos en conflicto. La penetración se orienta a la apropiación de la cultura del otro, lo cual implica:

- tolerar los diferentes aspectos
- descubrir los marcos de referencia únicos
- ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura, de la otra realidad

* NEGOCIACIÓN-MEDIACIÓN. Negociar supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo, para concluir un negocio. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes. El profesorado será el encargado directo de jugar este rol de mediador entre la escuela, los niños y la familia, tanto para la elaboración de los programas adaptados como para ayudar y resolver dificultades escolares. Mediante la negociación, el educador tiene que descubrir el campo común donde cada uno se encuentra y donde se es capaz de reconocer al otro (su identidad, sus valores fundamentales, etc.).

Asumiendo que el interculturalismo no es un cajón de sastre, ni una propuesta ingenua, ni una propuesta en el vacío, sino una propuesta que implica compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad, tal como hemos expuesto en el epígrafe 2, es obvio que el conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local (Huntington, 2001). Es necesario que la educación forme para asumir la convivencia y para resolver el conflicto, sin embargo la carga a favor del problema como compromiso de voluntades no debe hacernos olvidar que el problema analizado es, también, un problema de legitimidad, de responsabilidad compartida y de compromiso axiológico, que se manifiesta en una actitud específica: la actitud intercultural (Sáez, 2006). Y precisamente por eso hoy en día se mantiene que el siglo XXI no será el siglo del poder ejecutivo, ni del poder legislativo; será, preferentemente, el siglo del poder judicial. Si esto es así, es legítimo preguntarse, frente a la inmigración o a la invasión cultural: ¿con qué derecho se exige un derecho nuevo de una minoría cultural en un territorio de acogida que puede conculcar derechos reconocidos constitucionalmente en ese territorio? (Touriñán, 2006). Conviene recordar aquí, como dice el profesor Otero Novás, que, a la vista de los textos internacionales, no es discriminación racial la política que distingue entre derechos de los ciudadanos y no ciudadanos, ni la que limita o regula la concesión de ciudadanía; limitar los derechos de la inmigración no está proscrito por ninguna norma internacional, ni viola los convenios que condenan la discriminación racial (Otero Novas, 2001).

La propuesta formativa intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad, el desarrollo, la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación, que son valores y cualidades derivadas de los derechos humanos. Estamos obligados a distinguir entre integración

territorial de las diferencias culturales desde el marco legal vigente en el territorio de referencia y la inclusión transnacional de la diversidad, porque la diversidad trasciende el límite territorial (Touriñán, 2010).

La educación intercultural es una propuesta axiológica, porque la concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de esta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación. El interculturalismo tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio, o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de pensar y códigos de expresión diferentes, sin hacer de eso una propuesta ingenua, construida en el vacío existencial o como cajón de sastre. La globalidad, la localidad y la pluridimensionalidad son los elementos que caracterizan el movimiento intercultural y favorecen la consecución del objetivo propuesto de respetar diversidad e identidad al mismo tiempo en espacios culturales territorializados (Ruiz, 2003; Sabariego, 2002).

Desde esta perspectiva, quien dice intercultural, dice necesariamente interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad; también dice reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que se refieren a los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con otros y en la aprehensión del mundo, reconocimiento de las interacciones donde intervienen los múltiples registros de una misma cultura y de las interacciones entre los sujetos culturalmente diferentes, identificados en el espacio y en el tiempo. La educación intercultural es, por tanto, compromiso axiológico, no solo porque el interculturalismo es un ejercicio de tolerancia, un modo de fortalecimiento personal y de grupo y promotor de innovación, sino porque, asumiendo que la interacción es el elemento fundamental, como propuesta axiológica, lo estructural de la interacción somos yo, el otro y lo otro en el contexto territorial, actuando como agentes, con procesos y medios para obtener productos específicos. Y si esto es así, todo

indica que lo que se dice de la educación intercultural también se dice de cualquier acción educativa, en tanto que educación.

Como ya hemos dicho, el interculturalismo no es un cajón de sastre, ni una propuesta ingenua, ni una propuesta en el vacío, sino una propuesta que implica compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad en cada territorio. Y si consideramos lo expuesto, se sigue que la *educación intercultural tiene que ser entendida como un sentido general de educación en valores en relación con el otro y lo otro: uso y construcción de experiencia axiológica para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometer, decidir, sentir y realizar.*

4. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN COMO VINCULACIÓN ENTRE EL YO, EL OTRO Y LO OTRO EN CADA ACTO EDUCATIVO

En la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece no solo entre el yo y el otro, sino más concretamente entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, es decir, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*. El sentido de la educación es lo que la cualifica. Los agentes actúan y sus acciones tienen sentido de acción (relación fines-medios) y sentido de vida (relación decisión-proyectos-metas), como ya sabemos, pero además, tienen el sentido propio del significado de la acción que realizamos: a la acción educativa le corresponde un sentido que es inherente al significado de ‘educación’ (Tourinán, 2013). El significado de la educación está conformado por los rasgos de carácter y de sentido. El carácter determina el significado de ‘educación’, el sentido, derivado de las vinculaciones de agentes en cada acto educativo, cualifica el significado de ‘educación’.

El carácter de la educación nace de la complejidad *objetual* de educación. Es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación: la condición fundamentante de los valores en la educación, la doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación y la doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción.

El sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo; en cada situación concreta nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros y generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura. Por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde su propia condición humana, podemos hablar de la condición humana individual, social, histórica y de especie, porque el ser humano se adapta, acomoda y asimila su condición desde un mundo simbolizado. Nuestros hábitos creadores y simbolizantes nos permiten interpretar la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso (Tourinán, 2012). En nuestros días, el carácter de la educación se establece como carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

La vinculación entre el yo, el otro y lo otro es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al “yo”, “el otro”, y “lo otro” en cada caso concreto de actuación. El sentido de la educación se establece en nuestros días como sentido intercultural, permanente, glocal (global y local al mismo tiempo) y de formación general, profesional o vocacional (Tourinán, 2011).

Si no se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la

realidad y de la existencia, no abarcaremos la condición de agente en su extensión, porque mi derecho 'a' y 'de' la educación es un derecho legal y legítimamente encuadrado en un marco legal territorial (Tourinán, 2012, cap. 1). Si no se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, el agente pierde su ubicación de sujeto situado en el mundo (Tourinán y Sáez, 2012, cap. 9). Sin esa reserva, no distinguiremos entre integración territorial de las diferencias culturales y la inclusión transnacional de la diversidad en cada agente de la educación:

* Entre el yo y el otro siempre se da una relación de convivencia como interacción de identidades en un marco territorial. El sentido de convivencia es de desarrollo cívico territorial y planetario. El principio básico de la convivencia es la socialización territorializada y precisamente por eso es principio de educación vinculado al sentido de ésta. El sentido de la educación es, en nuestros días, glocal. La educación no tiene que ser, ni de corte localista, ni de corte globalista. No se trata de pensar localmente para actuar globalmente y hacer a todos a la imagen de "mi localidad nacional", ni se trata de pensar globalmente para actuar localmente y hacer todos a la imagen de un mundo uniforme sin raíces identitarias culturalmente diversas. Dese la perspectiva de la relación del yo y el otro, *el sentido de la educación es glocal* (una dirección con doble sentido, pensamos globalmente y actuamos localmente, pero también pensamos localmente y actuamos globalmente).

* Entre el yo y lo otro siempre se da una relación cultural permanente, porque la realidad es inagotable y tenemos que interpretarla en cada acción. El tiempo y el espacio se vinculan a la formación permanente, porque la actividad de aprendizaje y educación, ya sea reglada o actividad en torno al tiempo libre, va más allá del tiempo escolar y de los procesos formales de intervención escolar; el perfeccionamiento progresivo es posible a lo largo de la vida de las personas y precisamente por eso perfeccionamiento y progresividad son principios de educación vinculados al sentido de ésta. La

progresividad se vincula con las vivencias, por medio de la experiencia de vida; el perfeccionamiento progresivo adquiere un significado y valoración distinta en cada etapa del desarrollo humano (infancia-adolescencia-juventud-madurez-senectud); un significado distinto según la vivencia personal. Mantenemos recuerdos de vivencias pertenecientes a diversas etapas de la vida. Y no se vive con la misma intensidad el tiempo en cada momento. Desde la perspectiva de la relación entre el yo y lo otro *el sentido de la educación es permanente*: la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para "aprender a ser", "aprender a hacer", "aprender a aprender" y "aprender a vivir juntos".

* Entre el otro y lo otro se da siempre desde la perspectiva del yo una relación de diversidad y diferencia, porque el yo se distingue de todo lo demás. *El sentido de la educación es intercultural* desde la perspectiva de la relación con el otro y lo otro. Es una relación marcada por el principio educativo de la diversidad y la diferencia, porque cada uno es como es y cada cosa es lo que es, aunque puedan ser cambiados en la interacción. Buscamos la diversidad y la diferencia sin convertirlas en desigualdad. Y precisamente por eso la diversidad y la diferencia son principios de educación vinculados al sentido de ésta. El sentido intercultural de la educación debe ser entendido, dentro del conjunto "educación", como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometer, decidir y realizar. Asumir este principio de cualificación y sentido de la educación exige comunidad de metas y viabilidad armónica entre hombres y culturas.

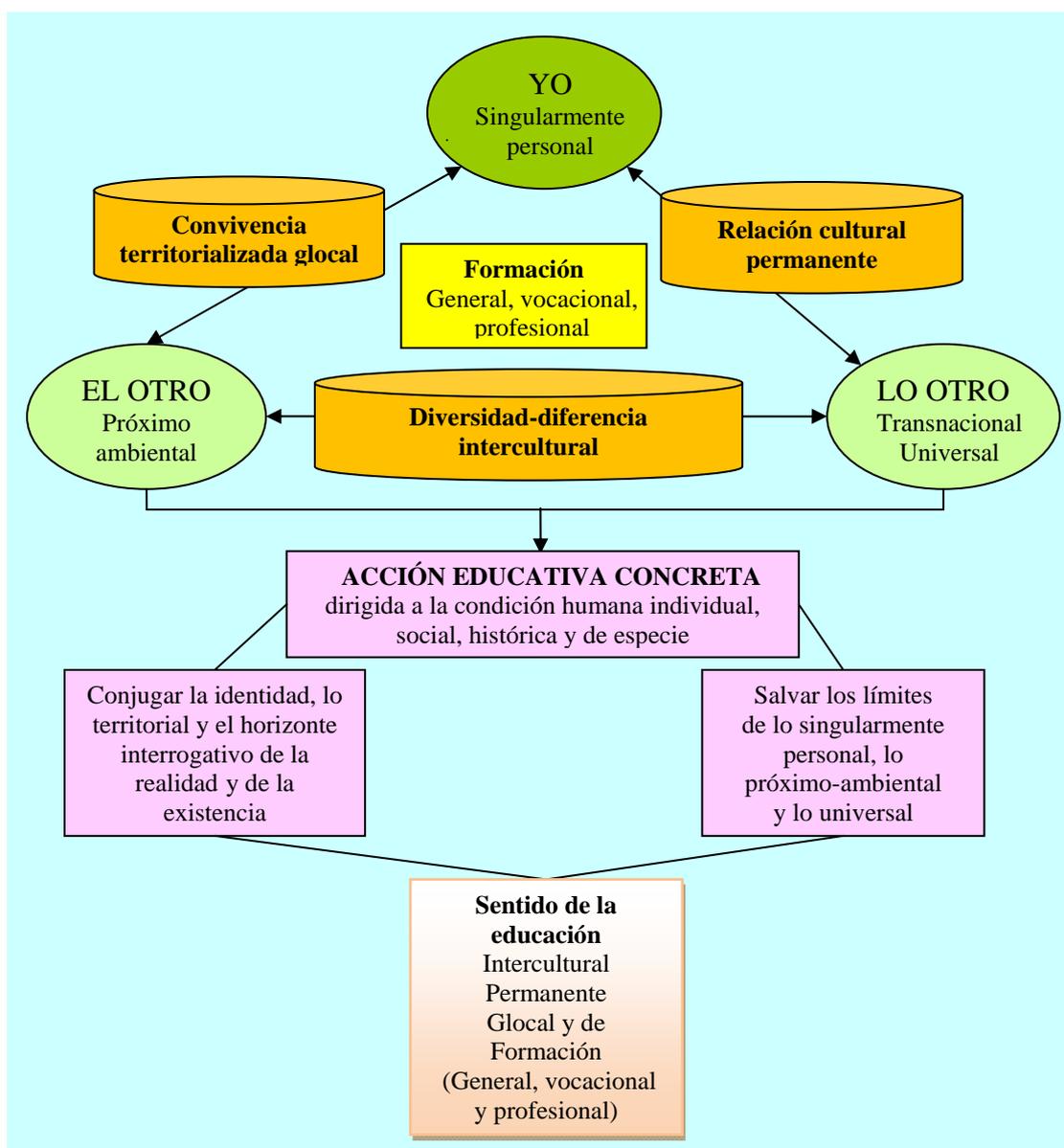
* Entre el yo, el otro y lo otro se da siempre la relación de formación que afecta a la condición humana, de manera general, vocacional o profesional. La actividad profesional está sometida a constantes modificaciones que dependen de los procesos

de transformación provocados por el avance del conocimiento. La innovación y la puesta al día son retos de los profesionales que se asumen dentro del concepto de educación continua como perfeccionamiento profesional. Cualquier área cultural puede ser instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse. Pero el área no es solo instrumento de educación profesional. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos educar “con” el área cultural, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional. Desde la perspectiva de la relación entre el yo, el otro y lo otro, *el sentido de la educación es de formación general, vocacional y profesional*. Es siempre sentido de formación interesada. Porque nadie está obligado a ir en la formación más allá de su interés, pensando en la profesión y en la vocación, y nadie está obligado a lograr todo en la formación general, porque en cada educando hay un límite a su capacidad de interesarse en concreto por cualquier tema. Formación e interés son principios de educación vinculados al sentido de ésta.

Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación. En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro, de manera que se genera en la educación el sentido intercultural, permanente, glocal y de formación (sea general, vocacional o profesional) para

conjugar la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia y para salvar los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, tal como reflejamos en el Cuadro 1.

El sentido de la educación está vinculado en cada acto educativo a la respuesta formativa que, en cada momento cultural, se da a la condición humana individual, social, histórica y de especie. El sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento socio-histórico. Esto es así y, precisamente por eso, tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo determinante del significado y derivado de la complejidad objetual de ‘educación’), pero no necesariamente toda educación es de Matemáticas o de Física o de Literatura o de Artes. Y de la misma manera, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido permanente, intercultural, glocal y general, vocacional o profesional (que es cualificación del significado, aplicable a cada materia escolar educativa). El sentido es cualificación general de cada acto educativo y por tanto toda educación tiene sentido intercultural que se desarrolla de manera concreta en la orientación formativa temporal para la condición humana en cada territorio. Y esto se aplica a todas y cada una de las cualificaciones de sentido de la educación. El sentido intercultural de la educación, como cualquier otra cualificación del sentido, pertenece a toda la educación y genera un principio educativo de ámbito general que no es patrimonio exclusivo de ninguna parcela educativa.



Cuadro 1. Sentido de la educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. Fuente: Touriñán (Dir.), 2012, p. 54. Elaboración propia

4.1. El sentido intercultural de la educación es el principio educativo de la diversidad y la diferencia

Atendiendo a las distinciones realizadas en los dos epígrafes anteriores de este trabajo, podemos decir que, cuando hablamos de educación intercultural, estamos hablando de educación en valores y, atendiendo a la definición del sentido de la educación que acabamos de hacer, *cuando hablamos de educación intercultural, estamos pensando en una cualificación del significado de la educación que conforma la*

orientación del modelo de intervención educativa.

El sentido de lo intercultural es el principio educativo de diversidad y diferencia, porque el sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. La encrucijada de la educación del ser humano implica conjugar en cada acción su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia; cada individuo afronta como reto la

convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que pueda articular en cada acción lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal. La vinculación intercultural entre el yo el otro y lo otro es la vinculación de la diversidad y la diferencia porque cada uno es como es y cada cosa es lo que es, aunque puedan ser cambiados en la interacción.

“La educación intercultural debe ser entendida, por tanto, como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia dentro del conjunto ‘educación’” (Tourinán, 2012). Asumir este principio de cualificación y sentido de la educación exige comunidad de metas y viabilidad armónica entre hombres y culturas.

Se puede hablar de la educación intercultural como logro del sentido intercultural en cada educando, porque en cada educando se da la relación entre el yo, el otro y lo otro. Educación intercultural es uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometer, decidir, sentir y realizar para ello.

Si nuestras reflexiones son correctas, la aplicación a la interculturalidad de los conceptos de educación en valores y de sentido de la educación, nos permite afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación intercultural, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la diversidad cultural que representan el otro y lo otro, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia; y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación intercultural, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica

intercultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica intercultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación (Tourinán, 2010).

Desde esta perspectiva, el sentido intercultural de la educación es un problema de educación en valores orientado a la convivencia y la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del ser humano como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias, que son los más radicalmente contrarios al interculturalismo.

Para nosotros, y frente a los fundamentalismos, esta propuesta exige, entre otras cosas, el respeto a la diversidad y a la inclusión como derechos de tercera generación. Se comprende, desde esta perspectiva, que la UNESCO, en su estudio detallado y programático acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, proponga las *siguientes claves conceptuales para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales* (UNESCO, 1997 y 2002):

- * Aceptar la diversidad creativa
- * Favorecer el capital humano
- * Fomentar la innovación productiva
- * Impulsar la cooperación al desarrollo
- * Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad
- * Promover la interculturalidad y la integración cultural
- * Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura
- * Generar redes culturales
- * Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa
- * Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas.

Así las cosas, la propuesta de interculturalidad para la convivencia nos obliga a *estructurar las metas generales de la educación para la diversidad en tres grandes grupos* (Tourrián, 2008a):

- * Aceptar que la idea de la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos y, por consiguiente, habrá que promover un cambio de actitudes hacia el diferente cultural en los centros escolares y en el conjunto de la sociedad.
- * Promocionar y respetar los aspectos culturales de procedencia diversa y plural más allá incluso del propio territorio, lo cual implica propiciar un cambio de modelo en la educación intercultural.
- * Mantener actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan situarse con el otro en una sociedad multicultural, pluralista y abierta.

4.2. El sentido de la educación está marcado en cada territorio

Desde la perspectiva de la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acto concreto, *la educación es uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar, haciendo integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora en cada caso*. El sentido de la educación, dado que nace de la respuesta a la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acción, se asocia a la idea de formación para la convivencia pacífica en un territorio, porque la convivencia exige la convergencia de identidad, diversidad y territorialidad.

El sentido de la educación está marcado territorialmente por el marco legal de cada país concreto. Esta exigencia es especialmente significativa en las sociedades abiertas actuales, porque el sentido de permanencia, de convivencia, de

interculturalidad y de formación se vinculan a la orientación formativa temporal concreta de cada país para la condición humana individual, social, histórica y de especie y no todos los países están dispuestos a asumir al mismo nivel las exigencias del sentido de la educación, porque decisión técnica y decisión política tienen criterios distintos.

Cualquier país no mantiene el mismo nivel de desarrollo social y su compromiso político con los derechos del ser humano está condicionado a su situación particular e histórica. Como ya se ha dicho en el epígrafe 2, ni el multiculturalismo, ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos que hay que seguir en un contexto social. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. La asimilación, la segregación, el multiculturalismo de respeto a las minorías consolidadas en un territorio y la integración de diferencias son fórmulas que están presentes en la interacción cultural territorializada y que tienen fundamento legal, bien porque se profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la interacción cultural, o bien porque se hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión asumiendo que las diferencias deben ser discriminadas positivamente con independencia de su valor intrínseco.

La orientación formativa temporal en cada territorio responde concretamente con alguna de esas fórmulas. Cabe la posibilidad ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación, aunque no sean compatibles con el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso nos encontramos con un problema *práxico* cuya solución excede a la competencia pedagógica.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código

científico, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas que hay que conseguir. Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apunta a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia profesional, en las finalidades educativas y en la intervención pedagógica.

Es seguro que a los padres y a los representantes de los diversos grupos políticos les gustaría que los educandos eligiesen lo mismo que ellos en todo momento (resultado). Pero con fundamento de elección técnica es correcto afirmar que lo importante es que los educandos sepan elegir (proceso). Que elijan lo mismo que nosotros depende del rigor del conocimiento teórico, técnico o práctico que les inculcamos y de sus necesidades, circunstancias y nuevos bienes que se vayan creando.

Es derecho de los padres e instituciones, como humanos con racionalidad práctica, proponer objetivos subsidiarios de la educación. Pero pretender que cualquier tipo de propuesta se convierta en real objetivo subsidiario de la intervención equivale a negar el derecho del educando a elegir su propia vida, conculcando su condición de agente y anulando la competencia de experto que la investigación pedagógica prueba.

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación (Touriñán, 2012). La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad

y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación “consigo mismo”, con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada.

La solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

El reto de la educación derivado del sentido intercultural consiste en pensar y creer en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal o local, uniformizadas, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar “desplazamientos” entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, le dotan de competencias para ello.

La educación se reconoce, de este modo, como un problema de educación en

valores orientado a la convivencia y, desde esta perspectiva, la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias, que son los más radicalmente contrarios a la convivencia pacífica intercultural. La propuesta de educación para la convivencia nos obliga a estructurar las metas generales de la educación para la diversidad atendiendo a los siguientes criterios desde cada territorio (Tourrián, 2006):

- * El respeto a las demás nacionalidades y al sentido de territorialidad
- * La consideración de la diversidad creativa de las culturas
- * El respeto a las diferentes estructuras de convivencia
- * El derecho de todos a la comunicación y al desarrollo de las mentalidades (en igualdad de condiciones)
- * El derecho a participar, a identificarse local y globalmente en la cultura y en la vida social y política
- * El derecho a combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque el yo, multifacético, está inevitablemente abierto a influencias procedentes incluso de fuera de su contorno
- * El derecho a una cultura transnacional que supera el marco territorializado y capacita a las personas para combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural.
- * El derecho a disfrutar de modelos de integración territorial de las diferencias culturales y de propiciar la creación de modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad, es decir, modelos que aúnen la diversidad cultural y la inclusión como forma

genuina de fortalecimiento personal y de grupo, que no es lo mismo que fortalecimiento de mi grupo.

4.3. El sentido de la educación converge en la formación para la convivencia como desarrollo cívico intercultural, desde la perspectiva de los derechos de tercera generación

Desde la perspectiva del sentido de la educación, cualquier acto educativo tiene que realizarse ajustándose a las cualificaciones que corresponden al significado de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y al sentido (intercultural, permanente, glocal y general, vocacional o profesional). La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera, son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de “educación” aplicado a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales, conviviendo, y es capaz de trascender el entorno físico de su propia comunidad, abriéndose a nuevas posibilidades transnacionales y glocales.

Hoy sabemos que más de una tercera parte de los jóvenes internautas españoles, entre 10 y 18 años, ha publicado y administra un perfil en una red social y un 35% tiene más de uno, lo que sitúa a este último grupo como usuarios avanzados de este tipo de herramientas de comunicación 2.0. Así, podemos afirmar que más del 70% de los menores internautas españoles son usuarios habituales de redes sociales, una herramienta que utilizan para afianzar sus relaciones sociales 'reales' y cuyo uso resta tiempo al ocio tradicional, entre otros. Este es uno de los datos que arroja el estudio “*Menores y Redes Sociales*” elaborado por los profesores de la Universidad de Navarra Xavier Bringué y Charo Sádaba para el Foro Generaciones

Interactivas de Fundación Telefónica (Bringué y Sádaba, 2012).

Hoy también sabemos de la efectividad de hacer cómplices a la ciudad y a la educación para encauzar de manera accesible, receptiva y flexible la responsabilidad compartida en la educación, tal como pone de manifiesto en sus actividades diarias y en sus elaboraciones pedagógicas a través de sus congresos la *Red estatal de ciudades educadoras*, que ya integra a 427 municipios –la mitad españoles– de 35 países (IEDP, 1997; RECE, 2011).

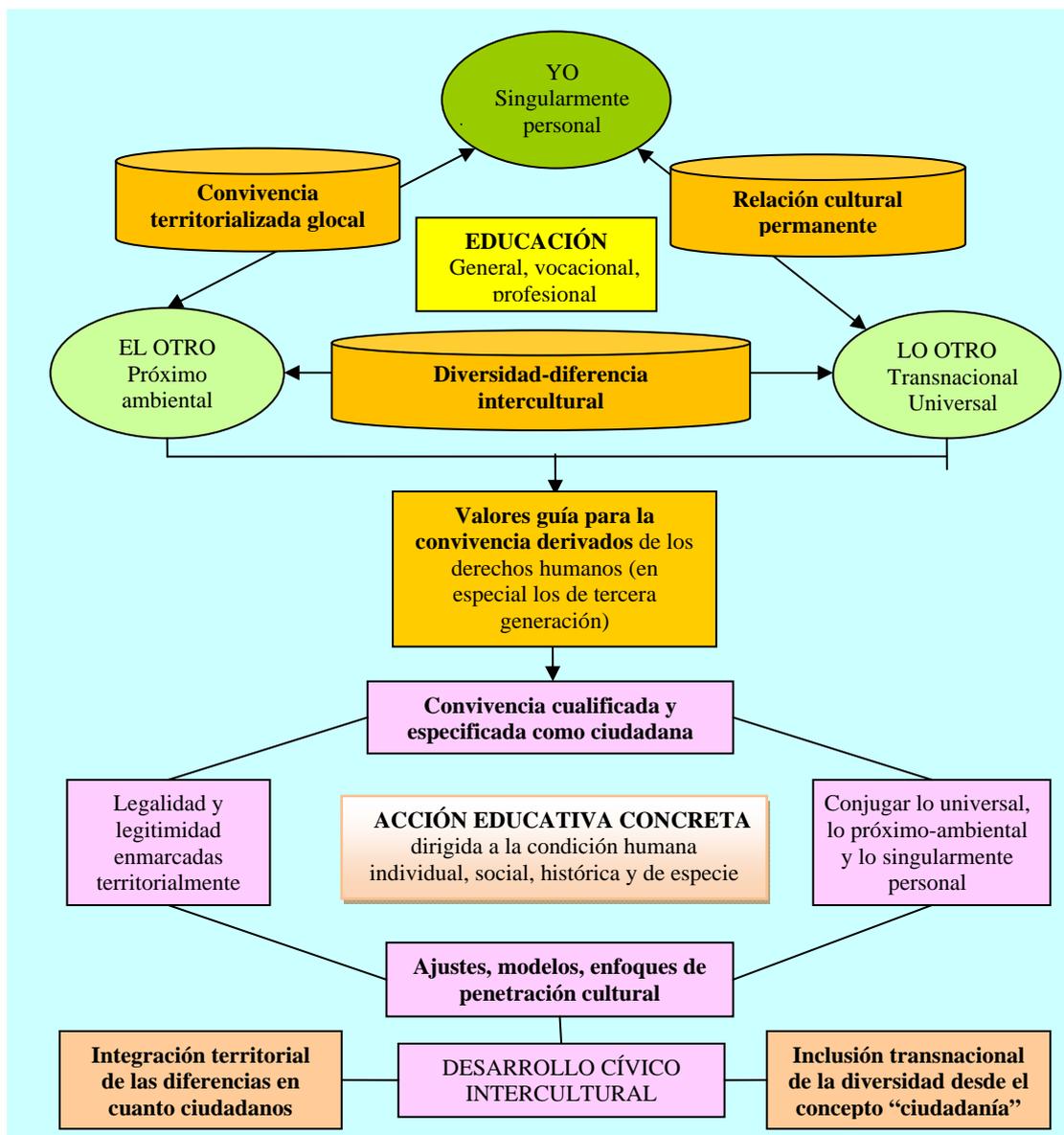
El significado de lo social se ha enriquecido en nuestros días, no sólo por el componente ético, sino también debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren el subsidio del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil (Cortina, 1995 y 1997; Kymlicka, 2003; Gil Cantero, 2008, Pérez Alonso-Geta, 2013).

En este nuevo desafío, la formación para la convivencia ciudadana tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación; y esto exige replantear los problemas en la sociedad civil desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. Las propuestas de glocalización (que implican doble sentido de dirección global y local) no buscan la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de

desarrollo, identidad y diversificación (Tourinán, 2006).

El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambia el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista y multiétnica. El interculturalismo es una cuestión de derechos y un compromiso de voluntades respecto de la educación que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de tolerancia en cada territorio, sin olvidar que, como ya se ha dicho en el epígrafe 3.2, la diversidad trasciende el límite territorial.

Desde el sentido de la educación, cada acto educativo potencia el significado de la formación para el desarrollo cívico como formación para la convivencia ciudadana, porque el desarrollo cívico es capacidad de convivencia ciudadana y la convivencia ciudadana es relación comprometida entre la identidad y la diversidad en un marco territorial; un marco territorial legalizado en el que el reconocimiento del otro y de lo otro no responde a patrones naturales, sino a ajustes, modelos y enfoques de penetración cultural, con el objetivo de hacer integración territorial de las diferencias en cuanto ciudadanos y de propiciar la inclusión transnacional de la diversidad desde el concepto desarrollo cívico que trasciende las fronteras territoriales de la comunidad particular de cada grupo. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica en la sociedad pluralista. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que participa en la construcción de la sociedad democrática *propiciando la convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural*, tal como reflejamos en el siguiente cuadro:



Cuadro 2. Convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural
Fuente: Touriñán, 2012, p. 54. Elaboración propia

5. CONSIDERACIONES FINALES: EL DESARROLLO CÍVICO INTERCULTURAL ES TERRITORIAL Y PLANETARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS DE CUARTA GENERACIÓN

De lo establecido en los epígrafes 2, 3 y 4 se sigue que:

* El sentido de la educación, dado que nace de la respuesta a la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada

acción, se asocia a la idea de formación para la convivencia pacífica en un territorio, porque la convivencia exige la convergencia de identidad, diversidad y territorialidad.

* Se puede hablar de la educación intercultural como logro del sentido intercultural en cada educando, porque en cada educando se da la relación entre el yo, el otro y lo otro. Educación 'intercultural' quiere decir uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo

otro, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometer, decidir, sentir y realizar para ello.

* El sentido de la educación es cualificación general de cada acto educativo y por tanto toda educación tiene sentido intercultural que se desarrolla de manera concreta en la orientación formativa temporal para la condición humana en cada territorio. Y esto se aplica a todas y cada una de las cualificaciones de sentido de la educación. El sentido intercultural de la educación, como cualquier otra cualificación del sentido, pertenece a toda la educación y genera un principio educativo de ámbito general que no es patrimonio exclusivo de ninguna parcela educativa.

* Desde el sentido de la educación, cada acto educativo potencia el significado de la formación para el desarrollo cívico como formación para la convivencia ciudadana, porque el desarrollo cívico es capacidad de convivencia ciudadana y la convivencia ciudadana es relación comprometida entre la identidad y la diversidad en un marco territorial; un marco territorial legalizado en el que el reconocimiento del otro y de lo otro no responde a patrones naturales, sino a ajustes, modelos y enfoques de penetración cultural, con el objetivo de hacer integración territorial de las diferencias en cuanto ciudadanos y de propiciar la inclusión transnacional de la diversidad desde el concepto de desarrollo cívico, porque la identidad, la diversidad y la diferencia trascienden las fronteras territoriales de la comunidad particular de cada grupo.

Desde una perspectiva pedagógica, la tarea de formar para el desarrollo cívico es un reto que exige hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son

los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias del *desarrollo cívico* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades (Tourriñán, 2010).

Tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo con el otro, lo otro y las instituciones, en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero siempre consigo mismo y con el otro y lo otro, en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que lo que procede es que la formación para la convivencia ciudadana no sea reducida a educación política, ni a educación cívica instrumentalizada, sino que se identifique como formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa. La educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico. Ni es educación política (enseñar a entender el derecho, los derechos y la política), ni es educación cívica identificada con la propaganda de valores constitucionales más afines a un determinado gobierno.

La interculturalidad, la convivencia, y el desarrollo cívico son cuestiones actuales impregnadas de valores. Su aprendizaje, junto con la manera de asumirlos y comprometerse con ellos, marca el sentido inherente al significado de 'educación' y afecta a la diversidad y la diferencia, la

identidad y la territorialidad o localización. La cuestión tradicional de la individualización y la socialización en la educación se resuelve en nuestros días atendiendo a los conceptos de interculturalidad (que implica los principios de diversidad y diferencia), convivencia (que implica el principio de identidad) y desarrollo cívico (que es una convivencia cualificada y especificada en un marco territorial e implica convergencia de identidad, diversidad y localización).

Todo parece indicar que la focalización pertinente no es orientarse sin más miramientos hacia la diversidad y la diferencia, que son los principios que rigen el sentido intercultural de 'educación'. Tampoco se trata de trabajar aisladamente la identidad, que es el eje de la convivencia en el que interaccionamos con el yo, el otro y lo otro. Lo que procede es afrontar el desarrollo cívico como la convergencia de individualización y socialización dentro del espacio territorial enmarcado legal y legítimamente. En perspectiva pedagógica, el desarrollo cívico aparece así como la conjunción de individualización y socialización dentro del marco legal territorializado. Para mí, la focalización consiste en analizar la relación entre el sentido intercultural de educación (diversidad-diferencia), la convivencia cualificada y especificada (identidad) y el desarrollo cívico (convergencia de identidad, diversidad y territorialidad).

La cuestión no es el derecho a una cultura universal o local, uniformantes, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto del sentido intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar "desplazamientos" entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, le dotan de competencias para ello.

Ahora bien, si esto es así en las sociedades pluralistas, ¿por qué tengo que

ver esa posibilidad sólo para mi pueblo, para mi país, para mi marco legal territorializado? Si contemplamos la cuestión desde los derechos de tercera generación, que implican transnacionalidad y glocalización territorializada, para hacer converger identidad y diversidad en un territorio combinando integración territorial de las diferencias e inclusión transnacional de la diversidad, el derecho a la educación, inexcusablemente, debe ser referido a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales.

El desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una "tierra-patria" de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad. La formación en derechos de tercera generación apunta en la dirección de la libertad para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en la dirección de garantizar la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales.

Esto es así, porque en perspectiva de los derechos de tercera generación (derechos culturales de identidad y diversidad) la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida (comunidad de origen) y una alteridad que crece exponencialmente (comunidad mundial); y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional, distinguiendo integración territorial de las diferencias e inclusión transnacional de la diversidad.

Como he dicho en el epígrafe 4, la educación no tiene que ser, ni de corte localista, ni de corte globalista. No se trata

de pensar localmente para actuar globalmente y hacer a todos a la imagen de “mi localidad nacional”, ni se trata de pensar globalmente para actuar localmente y hacer todos a la imagen de un mundo uniforme sin raíces identitarias culturalmente diversas. El sentido intercultural de la educación es glocal.

Pero, a mayor abundamiento, si contemplamos esta cuestión desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación, la propuesta y su solución formativa trasciende el marco territorial local y se convierte en una opción y oportunidad de convivencia ciudadana planetaria en la que los avances científico-tecnológicos y el progreso moral de las sociedades se vinculan por lazos de solidaridad y cooperación al desarrollo de los pueblos.

En el marco de los derechos de cuarta generación, que son derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos, al amparo de los avances científico-tecnológicos aplicados mediante acuerdos internacionales, bilaterales o multilaterales, el desarrollo cívico alcanza una nueva dimensión como convivencia ciudadana planetaria y es necesariamente objetivo de la educación con sentido intercultural, porque también en este marco planetario hay que conjugar la identidad, la diversidad y la diferencia en cada acto educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural, en E. Soriano: *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (pp. 75-107). Madrid: La Muralla.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Borman, K.M., Danzig, A.B. y García, D.R. (Eds.) (2012). Education, democracy and the public good. *Review of research in education*, 36, 1-316.
- Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2012). *Menores y redes sociales*. Foro Generaciones Interactivas de Fundación Telefónica
- Disponible y consultado el 5 de septiembre de 2013. http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_pdf.
- Colom, A.J. (2013). Elogio de la educación y crítica de la educación intercultural. en Grupo SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica del la educación actual* (pp. 143-162). Barcelona: Octaedro.
- Cortina, A. (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya. 2ª ed.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Dehesa, G. (2002). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil Cantero, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 25-44.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.
- Huntington, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós. 6ª ed.
- IEDP (1997). La ciudad y la educación. *Revista Educación y ciudad* (2, Mayo). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf>. Fecha de consulta el 4 de septiembre de 2013.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2002). ¿Una segunda mundialización? En E. Morin, R., Petrella, S. George, S. Naïr, V. Pérez-Díaz, I. Ramona y E. Trías. *Desafíos de la Mundialización (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos, nº 2)* (pp. 25-39). Madrid: Fundación M. Botín.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.
- Ortega, P. (2013). La Pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 401-422.
- Otero Novas, J.M. (2001). *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona: Ariel.

- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (2013). El desarrollo cívico y moral de la ciudadanía: mitos y retos educativos. En Grupo SI(e)TE. Educación. *Desmitificación y crítica del la educación actual* (pp. 11-40). Barcelona: Octaedro.
- Pérez Díaz, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad, en E. Morin, R. Petrella, S., George, S. Naïr, V. Pérez-Díaz, I. Ramona y E. Trías. *Desafíos de la Mundialización (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos, n° 2)* (pp. 119-137). Madrid: Fundación M. Botín.
- RECE (2012). *Educación y ciudad. Una complicidad imprescindible*. Red estatal de ciudades educadoras. X Congreso. Fecha de consulta 4 de septiembre de 2013. <http://ciudadeseducadoras.ciudadalcala.org/convocatoria>.
- Rodríguez Genovés, F. (2000). Afecto y afectación en la simpatía. ¿Lleva el movimiento simpatizador a ponerse en el lugar del otro? *Telos. Revista iberoamericana de estudios utilitaristas*, 9 (2), 43-58.
- Romay Beccaría, J.M. (2002). *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago: Fundación Caixa Galicia.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica*. Barcelona: Octaedro.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sáez Alonso, R. (2006). *Vivir interculturalmente. Aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: CCS.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Touriñán, J.M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 213-234.
- Touriñán, J.M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-48.
- Touriñán, J.M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, (10: Junio), 9-36.
- Touriñán, J.M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59 (2-3), 261-311. Fecha publicación, Abril de 2008.
- Touriñán, J.M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.
- Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural, *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Touriñán, J.M. (2011). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? Encuentro de Teoría de la Educación *Sistema educativo, nuevas y viejas encrucijadas* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, octubre, Sala Fontseré). Publicado en SI(e)TE (2013). *Desmitificación y crítica del la educación actual* (pp. 57-92). Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J.M. (2012). *La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable*. VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Conferencia de clausura. Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación. Actualmente publicado como libro, en J.A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, libertad y cuidado* (pp. 123-168). Madrid: Dykinson.
- Touriñán, J.M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J.M. y Oliveira, E. (2007). Interculturalidad, emigración e inclusión

- transnacional de la diversidad. En J. Hernández y D. González (Coords.), *Pasado e presente do fenómeno migratorio galego en Europa* (pp. 233-254). Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Touriñán, J.M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.
- UNESCO (2002). Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural. De la diversidad al pluralismo. Puede encontrarse referencia digital en http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html_sp/index_sp.shtml. (Consultado el 15 de septiembre de 2013).

ARTÍCULO ORIGINAL

El opencourseware en las universidades andaluzas

Julio Cabero Almenara
cabero@us.es

M^a del Carmen Llorente Cejudo
karen@us.es

Ana I. Vázquez-Martínez
aisabel@us.es

Juan M. Alducin-Ochoa
alducin@us.es
Universidad de Sevilla

RESUMEN: El OpenCourseWare es un recurso Open Access, con el que se intenta acercar los contenidos formativos desarrollados por profesores universitarios a la sociedad. Se analiza el comportamiento de las universidades andaluzas en el OCW, por lo se han estudiado las asignaturas implementadas por las universidades de Cádiz, Granada, Sevilla y la Internacional de Andalucía disponibles en Universia. Para llevar a cabo el estudio, se ha diseñado una lista de chequeo, con la que se pretendía conocer en profundidad las asignaturas incorporadas. El estudio realizado es descriptivo documental. Como principales conclusiones es de destacar que no existe una masa crítica suficiente de participantes, la necesidad de estándares comunes para el diseño de las acciones formativas implementadas, el bajo nivel de hipertextualidad, entre otras.

PALABRAS CLAVE: OCW, OpenCourseWare, Recursos Educativos Abiertos

The opencourseware in the andalusian universities

ABSTRACT: The Open Course Ware is an Open Access resource, with which it tries to bring the educational content developed by university professors to society. We analyze the behavior of Andalusian universities in the OCW, so we have studied the subjects undertaken by the universities of Cadiz, Granada, Seville and Andalusia International, which are available in Universia. To carry out the study, we designed a checklist, with which it was intended to know in depth the subjects incorporated in the network. The study is descriptive document. The main conclusions are still noted that there is sufficient critical mass of participants, the need for common standards for the design of the training activities implemented, the low level of hypertext, among others.

KEY WORDS: OCW, OpenCourseWare, Open Educational Resources

Fecha de recepción 14/01/2013 · Fecha de aceptación
04/10/2013
Dirección de contacto:
Julio Cabero Almenara
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
C/ Pirotecnia, s/n
41013 SEVILLA

1. INTRODUCCIÓN

Si se está produciendo un movimiento a comienzos del siglo XXI que está teniendo verdadero impacto en la penetración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en nuestra cultura, es el de la denominada web 2.0 (Castaño, Maíz, Palacios y Villarroel, 2008; Castaño, 2009). Tal es su magnitud, que es frecuente encontrarse con la aparición de términos referidos al mismo, como por ejemplo, escuela 2.0, e-learning 2.0, empresa 2.0, profesores 2.0...

Como ya señalaba Cabero (2009), este movimiento de la web 2.0 se puede conceptualizar desde tres grandes perspectivas: tecnológica-instrumental, filosófica y social. La primera, implica una evolución tecnológica de la web 1.0 y supone pasar de una web estática a una dinámica, la transformación de la web como lectura a la web como escritura, el cambio de una web textual a una audiovisual, y la utilización de nuevas herramientas de comunicación más participativas y colaborativas. La segunda, implica una nueva filosofía de la comunicación que evita contemplar la digitalización como una mera herramienta que lleva a una tecnificación de la escuela, y supone asumir dos ideas básicas: a) se devuelve el protagonismo a los internautas y la hegemonía de los contenidos sobre el diseño, y b) que lo importante son las personas y no las herramientas con las que se trabajan. Y, la tercera, que se pretende romper con la idea del usuario como mero receptor de información, y se asume en contrapartida, la necesidad de la realización de los contenidos de forma colectiva.

Asociado a este movimiento, se encuentra el de los recursos y contenidos abiertos u “Open Access”; movimiento en el que confluyen desde visiones

democráticas e ideológicas respecto a la educación, a visiones románticas de un acceso universal libre a la información y comunicación, para con ello alcanzar un mundo más humanitario. Movimiento, este, que ha sido potenciado por diferentes instituciones y organizaciones Internacionales como la UNESCO (2002) en la conferencia “Impacto de la iniciativa OpenCourseWare en el Desarrollo de la Educación Superior en Países en Vías de Desarrollo”; o la reunión organizada en Budapest, febrero de 2002, por la Open Society Institute (OSI), que fue una de las primeras declaraciones internacionales para reclamar que los artículos de investigación de todas las áreas académicas estuvieran disponibles de forma gratuita en Internet, entendiéndose en ella el acceso abierto como:

“su disponibilidad gratuita en la Internet pública, para que cualquier usuario la pueda leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, con la posibilidad de buscar o enlazar todos los textos de estos artículos, recorrerlos para indexación exhaustiva, usarlos como datos para software, o utilizarlos para cualquiera otro propósito legal, sin barreras financieras, legales o técnicas, distintas de la fundamental de ganar acceso a la propia internet.”

(extraído de
<http://www.soros.org/openaccess/read>)

Esta importancia de los contenidos abiertos para la formación en el contexto de la Sociedad de la Información, y, más aún, para los países en vías de desarrollo, ha influido para que en el Informe Horizon Iberoamérica 2010 (García, Peña-López, Johnson, Smith, Llevine y Haywood, 2010) ya se hablase de ellos como una de las tecnologías que iban a estar presente en los contextos educativos Iberoamericanos en un horizonte de implantación de 2 ó 3 años. Esta significación se puede observar también en el dato que apunta el Centre for Educational Research and Innovation (2007), que llama la atención respecto a cómo la OCDE identificó más de 3.000 materiales formativos abiertos disponibles de cursos en más de 300 universidades en el mundo en enero de 2007.

2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS?

Como señala Geser (2007), el movimiento de los “Recursos Educativos Abiertos” (en adelante REA), ha crecido de forma exponencial en los últimos años debido a una serie de factores, entre los que se encuentra la iniciativa “OpenCourseWare”, o la promoción por las organizaciones institucionales de las licencias “Creative Commons”.

Las definiciones que se han ofrecido de los REA son diversas, como por ejemplo para Guzmán y Vila (2011) que citan la elaborada por la “Flora Hewlett Foundation” entendiéndolos como recursos para la enseñanza, el aprendizaje y/o investigación de dominio público o bajo una licencia de la propiedad intelectual que permita su uso libre o reutilización por otros. De otra parte, el Centre for Educational Research and Innovation (2007, 14) los define como los:

“materiales digitalizados ofrecidos libremente y abiertamente para profesores, alumnos y autodidactas a fin de que sean usados y reutilizados para enseñar, mientras se aprende y se investiga. Los REA incluyen los contenidos educativos, simuladores, el software de desarrollo, el uso y la distribución del contenido, y la implementación de recursos tales como las licencias abiertas”.

En esta investigación, se entiende por REA, los diferentes tipos de materiales digitalizados que se ofrecen libremente para ser utilizados y reutilizados a través de Internet, para profesores, alumnos, investigadores y público en general.

Cabría plantearse ahora: ¿con qué diferentes tipos de objetos de aprendizaje se puede contar? Y, en este sentido, distintos autores e instituciones (Centre for Educational Research and Innovation, 2007; Sudeera, 2012), señalan que los recursos pueden ser de diversa índole:

cursos completos, contenidos, módulos, libros de texto, videos en streaming, tests, programas, páginas web, y cualquier tipo de materiales o técnicas que puedan ayudar a acceder al conocimiento. Dos son las condiciones básicas que deben poseer los REA:

“1) acceso gratuito desde Internet; y 2) las menores restricciones posibles para su utilización. Hay que evitar, por lo tanto, restricciones de orden tecnológico (deben utilizarse estándares), económico (eliminar barreras como suscripción, pago de licencias, pagar por ver, etc.) y legal (evitar el copyright)” (Castaño et al., 2008, 174).

Ahora bien, definiciones como las que se han apuntando, y otras que van en la misma dirección (UNESCO, 2002), hacen suponer que en los REA se puede encontrar una amplia gama de materiales; y, en este sentido Navas (2009) indica que dentro de ellos pueden existir diferentes tipos de categorías, como son: contenidos educativos, herramientas y recursos de implementación; es decir, que en los REA se pueden encontrar desde cursos completos (programas educativos), materiales para cursos, módulos de contenido, objetos de aprendizaje, libros de texto, materiales multimedia (texto, sonido, vídeo, imágenes, animaciones), exámenes, compilaciones, publicaciones periódicas (diarios y revistas), hasta software para apoyar la creación, entrega (acceso), uso y mejoramiento de contenidos educativos abiertos, y licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales; principios de diseño; adaptación y localización de contenido y materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento.

Pero no es suficiente con que estos objetos estén digitalizados y con licencia abierta para su utilización. Un buen REA debe poseer una serie de “metadatos”, que faciliten su localización e identificación. Cuando se habla de metadatos, se está haciendo referencia a:

“... de datos textuales estructurados. Conjunto estructurado de etiquetas descriptivas de Objetos de Información

usadas para catalogar materiales educativos. Con ello se trata de facilitar su localización y uso en la red o en un Repositorio. Para ello incorporan los requisitos de los materiales y la descripción de la forma en que pueden ser implementados” (Zapata, 2005, 11).

No es la intención de esta investigación realizar una revisión de las diferentes clasificaciones que se han propuesto para la ordenación de los REA a través de metadatos. Una revisión de las mismas puede encontrarse en el trabajo de Navas y Cabero (2011). Solo señalar que tres de las clasificaciones más conocidas de metadatos para REA, aunque no se limitan a ellos, son el “Learning Object Metadata” (LOM), el “Sharable Content Object Resource Model” (SCORM), y “Dublin Metadata Iniciativa” (DCMI), y que llaman la atención sobre diferentes elementos que deben tener estos recursos para su identificación, como son: título, versión, ciclo de vida, lenguajes,... No obstante, no se puede olvidar que cada vez se encuentran más propuestas para su realización (Menéndez, Castellanos, Zapata y Prieto, 2011).

Por otro lado, también se debe tener en cuenta las aportaciones que diferentes autores hacen respecto a las características básicas que deben poseer los REA, y en este sentido Hilton, Wiley, Stein y Johnson (2010, 39), exponen las cuatro “R”, en función de las cuales les permiten contemplar diferentes niveles de REA (Figura 1). Las cuatro “R” indicadas, son:

- * Reutilización: es el nivel más básico de la apertura. A las personas se les permite usar libremente todo o parte de la obra sin alteraciones, palabra por palabra (por ejemplo, descargar un video educativo para ver más adelante).
- * Redistribuir: las personas pueden compartir copias de la obra con los demás (por ejemplo, enviar a través del correo electrónico un artículo a un colega).

- * Revisar: la persona puede adaptar, modificar, traducir, o cambiar la forma de la obra (por ejemplo, tomar un libro escrito en Inglés y convertirlo en español en un audio-libro).

- * Remezclar: las personas pueden tomar 2 ó más de los recursos existentes y combinarlos para crear un nuevo recurso (por ejemplo, tener conferencias de audio de un curso y se combinan con diapositivas de otro curso para crear un trabajo derivado de ambos).

En una línea muy similar de establecer diferentes niveles, se encuentra la propuesta de Sudeera (2012), donde llama la atención respecto a que el grado de atractivo de un REA depende de tres grandes aspectos: relevancia del objeto de aprendizaje, grado de apertura, y grado de acceso (Figura 2).

Tal como exponen Ballesteros, Cabero, Llorente y Morales (2010) y Añel (2008), en las Universidades se va implantando progresivamente la formación virtual, lo cual requiere de la existencia de entornos tecnológicos específicos para su desarrollo (De Benito y Salinas, 2008). De ahí que ello reclame otras exigencias a los REA, y es que presenten cierta normalización y respeto a la accesibilidad y *usabilidad* (García y Ortega, 2010).

Un avance en los REA lo ha supuesto la creación de objetos no individuales, sino en grupo, que pueden ofrecer la visión de un curso o de una acción formativa específica. Y, al respecto, se han desarrollado diferentes propuestas, como las de Merlot, OER Commons, OpenDOAR. Pero sin lugar a dudas, la más exitosa está siendo la del “OpenCourseWare” (OCW), que será la que se analice en esta investigación de forma más específica. No obstante, los lectores interesados en los programas señalados pueden recurrir a las obras de Pernías y Marco (2007), Navas (2009), y Frías, Pascual, Monterde y Pascual (2010).

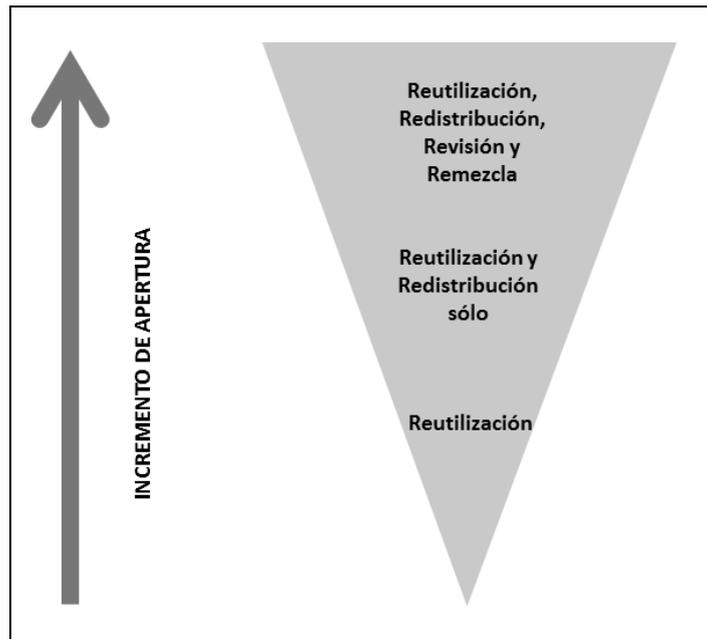


Figura 1. Niveles de REA en función de sus características (Hilton et al., 2010, 39)

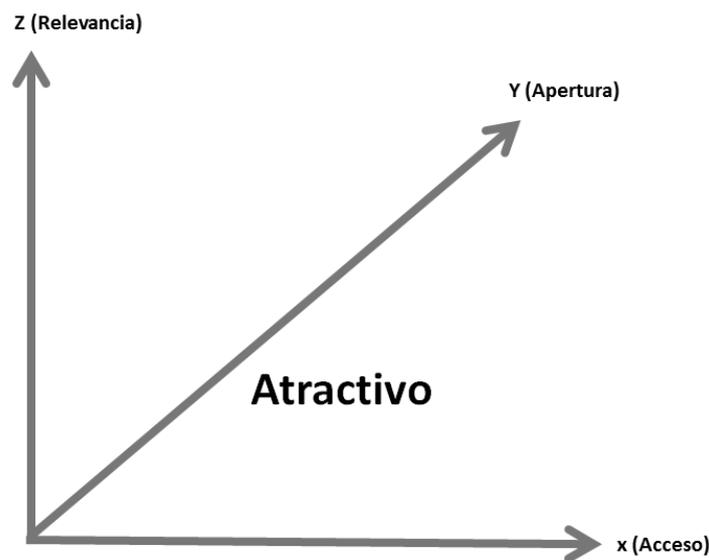


Figura 2. Atractivo de un REA (Sudeera, 2012, 6)

En los últimos tiempos se han desarrollado diferentes experiencias de portales donde se ofrecen, tanto al profesorado como al alumnado y al público en general, diferentes tipos de REA. Ejemplos de repositorios de recursos educativos abiertos son: el proyecto Agrega del Ministerio de Educación de España, la Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje, el Repositorio Digital

Institucional del Instituto del Centro Atómico Bariloche de Argentina, el Connexions de la Rice University, el Open Learning Initiative de la Carnegie Mellon University, el Center for Open and Sustainable Learning de Utah State University, o el OpenCourseWare (OCW) del MIT, entre otros. El lector interesado en conocer más experiencias puede consultar el tercer capítulo del trabajo elaborado por el Centre for Educational Research and

Innovation (2007) donde se aborda con más profundidad dicha temática.

De otra parte, existen varias razones, por las cuales los REA deben ser potenciados, en virtud de las ventajas adicionales que aportan, como son:

* *“Extienden el acceso a aprender para todos pero la mayor parte de ellos para los grupos no tradicionales de estudiantes y así aumenta la participación en la educación superior.*

* *Pueden ser una manera eficaz de promover el aprendizaje durante toda la vida para el individuo y el gobierno.*

* *Pueden ser el puente entre aprendizaje no formal, informal y formal” (Centre for Educational Research and Innovation, 2007, 16).*

3. OPENCOURSEWARE (OCW)

La iniciativa del OCW surge para “promover el acceso libre y sin restricciones al conocimiento, facilitando el reciclaje de los profesionales y el acceso de la sociedad al conocimiento científico, respaldado por las universidades y los centros de educación superior, gracias al servicio de Internet” (Frías et al., 2010, 3). Al respecto, si el lector quiere hacer una revisión histórica del proceso de creación del proyecto OCW puede acudir al trabajo de Abelson (2008). Simplemente apuntar que su nacimiento data de 1999, y fue promovido por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) (<http://web.mit.edu>), siendo una de sus características ofrecer cursos completos, y no solo programas y guías de estudio, de un nivel Universitario donde no hubiese interacción entre el profesor y el estudiante, y donde la persona tuviese acceso a la información de forma gratuita y libre. Además de este Instituto, como señalan Frías et al. (2010), participaron en su puesta en funcionamiento otras instituciones como la “Fundación William and Flora Hewlett” y la “Fundación Andrew W. Mellon”.

Como han señalado Castro y Salinas (en prensa), el perfil del usuario para el que

originariamente surgió la idea del material OCW, es el alumno autodidacta. Ello lleva a señalar que, muchos de los elementos de referencia para el desarrollo de una asignatura virtual no es necesario incluirlos. De todas formas, también es posible que profesores de entornos “menos enriquecidos”, desde un punto de vista educativo, puedan utilizar dichos materiales para el desarrollo de acciones formativas con materiales de más calidad con sus estudiantes.

Siguiendo la filosofía de los REA, la propiedad intelectual y los derechos de autor de los materiales y contenidos que se ubiquen en este proyecto están protegidos con licencias de Creative Commons License (generalmente de tipo “Reconocimiento NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported”), lo que permite el uso comercial de la obra bajo licencia del mismo tipo, pero no la generación de obras derivadas sin la cita de su procedencia.

Es importante tener en cuenta que la iniciativa OCW no se corresponde con la estructura de una educación a distancia, ya que presenta unas características muy específicas que la separan de la misma:

- * No se facilita ningún contacto o apoyo por parte de los docentes (ausencia de interacción profesor-usuario).
- * No hay contacto entre los usuarios de los cursos OCW (ausencia de interacción usuario-usuario).
- * No se controlan los avances del usuario de OCW.
- * No hay evaluaciones de los logros del usuario.
- * No hay certificados de ningún tipo de las metas conseguidas por el usuario (Frías et al., 2010, 32).

Es, por tanto, una iniciativa que se centra en la perspectiva del aprendizaje permanente del individuo, y del aprendizaje en contextos no formales e informales (Rosales, 2009). Es decir, en la idea de que nos movemos en una sociedad donde la persona debe seguir adquiriendo información y construir conocimientos para

desenvolverse con facilidad dentro de su complejidad; y, en la visión de que se puede aprender con acciones formativas que no tienen que ser absolutamente reguladas.

Como se observará posteriormente en los cursos que se desarrollan bajo la perspectiva del OCW, solamente se produce un tipo de interacción, y es la que se establece entre el participante de la acción formativa y el material que está ubicado en el entorno de formación. No existe, por tanto, ningún tipo de interacción entre la persona/estudiante con el profesor o el grupo de profesores que han diseñado el material, ni con otros estudiantes/personas que estén trabajando con el material.

Por otro lado, cabe apuntar que el proyecto se ha ido desarrollando a través de diferentes países, como por ejemplo el “National Programme on Technology Enhanced Learning, NPTEL” (<http://www.nptel.iitm.ac.in>) de la India, el “Open Resources for Education, CORE” (<http://www.core.org.cn/en>) de China, el “Japan OpenCourseware Consortium, JOCW”, (<http://www.jocw.jp>) de Japón, el programa “École Ouverte” (<http://ecole-ouverte.ens-lsh.fr>) de Francia, o el “OpenLearn” (<http://openlearn.open.ac.uk>) de la Open University de Inglaterra. Una relación más detallada de estos proyectos se puede obtener en los trabajos de Pernías y Marco (2007) y Frías et al. (2010).

En España, el proyecto ha sido gestionado bajo el auspicio de programa Universia (<http://ocw.universia.net/es>) con alcance en España y Latinoamérica. Y, es en él, donde se encuentran ubicadas las asignaturas que se analizan en el presente documento.

La aparición de diferentes iniciativas ha llevado a la creación del OpenCourseWare Consortium (OCWC-<http://www.ocwconsortium.org>), establecido para coordinar las diferentes producciones y aumentar el uso de programas educativos abiertos en el ámbito internacional.

Los objetivos que persigue el consorcio son:

- * Extender el alcance e impacto del movimiento OCW mediante el uso y adaptación de materiales didácticos abiertos en todo el mundo.
- * Fomentar el desarrollo de nuevos proyectos OCWC.
- * Asegurar la continuidad a largo plazo de los proyectos OCWC al identificar formas para mejorar su efectividad y reducir costes.
- * Fomentar la participación de los profesores y proporcionarles la información, formación y asesoramiento técnico y jurídico.

Como se señala en la página Web del consorcio, la pertenencia al mismo, ofrece una serie de ventajas para los socios, que se pueden concretar en:

- Consulta: prioridad de acceso a recursos tales como el kit de herramientas de OCW, el Foro de Expertos, y seminarios para el desarrollo de proyectos y el personal del proyecto.
- Colaboración: el apoyo administrativo y sala de reuniones para grupos de trabajo y comunidades de interés.
- Colectiva Visibilidad: el reconocimiento internacional y la exposición a través de la página Web del Consorcio y mediante el intercambio de exposición a los medios, los cuales pueden dirigir y aumentar el tráfico a su sitio OCW y su organización.
- Sostenibilidad: un esfuerzo conjunto internacional para asegurar que el libre intercambio de recursos educativos tenga un futuro productivo.

Los trabajos de investigación que se han realizado sobre el OCW son más bien limitados, entre otros motivos porque las instituciones que han promovido su existencia se han centrado más en atraer a profesores para que ubicaran sus materiales, que a analizar la eficacia del propio proyecto. Desde un punto de vista educativo, Arendt y Shelton (2009) realizaron una encuesta a usuarios del OCW de Utah sobre las ventajas e inconvenientes

que percibían que podían tener los materiales del OCW, obteniendo las siguientes respuestas en lo que se refiere a ventajas para su utilización:

- * Ausencia de coste económico de los materiales
- * Son materiales que están disponibles en cualquier momento
- * Permiten profundizar en un determinado tema que interesa
- * Por el placer de aprender
- * Son fáciles de encontrar y de acceder

Y en el caso de los inconvenientes, las respuestas fueron las siguientes:

- * La falta de certificado o reconocimiento oficial
- * No desarrolla con profundidad los temas que le pueden interesar a una persona
- * La falta de apoyo de los tutores o expertos
- * Ausencia de orientación o guía de profesores y tutores
- * Sensación de que la cantidad de materiales es tan grande que al final abrumba

En nuestro contexto, Frías et al. (2010) realizaron un estudio financiado por el Ministerio de Educación denominado “Impacto del OpenCourseWare (OCW) en los docentes universitarios”, donde uno de los objetivos era conocer las opiniones de los profesores que participan en esta iniciativa docente. A través del mismo pudieron llegar a una serie de conclusiones, como, por ejemplo: el proyecto no es muy conocido entre el profesorado universitario, o que las motivaciones que suelen tener los profesores que participan en el proyecto están principalmente vinculadas con el beneficio profesional.

4. METODOLOGÍA

4.1. Objetivos

Como ya se ha indicado son escasos los trabajos de investigación realizados sobre el OCW en el ámbito educativo. Algunos se han preocupado por conocer la

eficacia del proyecto desde el punto de vista de los costos (Johansen y Wiley, 2011); otros, por los motivos que tienen los usuarios para acercarse al mismo (Arendt y Shelton, 2009); otros por las motivaciones que llevan a los profesores a participar en esta experiencia (Frías et al, 2010); y otros sobre el proceso de construcción de las propias asignaturas (Castro y Salinas, en prensa).

Esta investigación, al contrario de las anteriores, se centra en analizar los materiales que se ubican en este proyecto, y, los objetivos que han guiado la misma se pueden sintetizar en:

- a) Conocer las características de los materiales que se ubican, por parte de las Universidades Andaluzas, en el OCW de Universia.
- b) Crear una lista de chequeo confiable que nos permita describir las características de los materiales ubicados.

4.2. Unidad de análisis

Se han analizado 285 asignaturas impartidas por las universidades andaluzas en OCW, y que están ubicadas en el espacio de Universia.

(<http://ocw.universia.net/es/buscar-por-universidades.php>)

4.3. Diseño

Se ha realizado un análisis descriptivo a través de la observación y análisis de documentos (Montero y León, 2007), en este caso, digitales.

4.4. Planificación

Se han seguido las siguientes fases:

- 1) Revisión de la literatura
- 2) Toma de contacto con los materiales ubicados en los OCW de las diferentes Universidades andaluzas

- 3) Creación de la lista de chequeo de evaluación
- 4) Obtención del índice de acuerdo entre los codificadores
- 5) Codificación de los materiales
- 6) Análisis de los resultados
- 7) Conclusiones

Como se puede observar, una de las fases clave ha sido la elaboración de la lista de chequeo de los materiales. Es por ello, que en el proceso de construcción se tuvieron en cuenta diferentes aspectos: a) guías de evaluación de materiales de formación en red elaboradas por Cabero (2011) para otras investigaciones; b) programa A.D.E.C.U.R. (Cabero y López, 2009) para el análisis de modelos y estrategias de enseñanza de cursos universitarios; c) guía elaborada para la evaluación de las asignaturas de Campus Virtual Andaluz (García, Ortega-Tudela, Peña, Ruano y Ortiz, 2010). Y otros centrados en la evaluación de los cursos ubicados por universidades concretas (Alvarado, 2011).

Una vez realizada la primera versión de la lista por uno de los investigadores, fue consensuada con el resto de miembros del equipo, llegándose a una versión final que estaba compuesta por treinta ítems, y que se adjunta como anexo en el presente documento.

Antes de la codificación definitiva de todas las asignaturas se siguió un procedimiento de formación en el instrumento de forma aislada por dos miembros del equipo de investigación, con un doble propósito: a) formación en el instrumento y toma de contacto con los objetos que se van a analizar, y b) obtención de un índice de concordancia en las codificaciones realizadas de forma individual. Para ello se adoptó la decisión de codificar de forma individual las asignaturas ubicadas en el OCW por la Universidad de Granada, repitiéndose las codificaciones hasta no llegar como mínimo a un acuerdo del 90%. Debe recordarse que en el análisis de contenidos, correlaciones entre 0,7 y 1 (Krippendorff, 1990)

denotarían correlaciones altas o muy altas, y el objetivo era alcanzar al menos 0,9.

La codificación de los documentos se realizó durante los meses de enero a marzo del 2012, por lo que es importante tener presente que se realizaron sobre los documentos que en ese momento las diferentes Universidades Andaluzas tenían ubicadas en la red, tomándose como referencia aquellas que aparecían en el portal informativo de Universia respecto al OCW (<http://ocw.universia.net/es/buscar-por-universidades.php>).

4.5. Instrumento

Se ha empleado una lista de chequeo formada por 30 ítems, con número de respuestas variable, en función de la información que se pretendía recoger con cada ítem. Mayoritariamente, los ítems que conforman la lista son de respuesta dicotómica.

4.6. Análisis de datos

Para el análisis descriptivo se han calculado la organización de las frecuencias y porcentajes de las respuestas recogidas en cada ítem. Los datos se han analizado con el paquete estadístico SPSS versión 17, y los gráficos de acompañamiento se han realizado con Microsoft-Excel versión 2007.

5. RESULTADOS

Lo primero que se debe señalar es que no todas las Universidad Andaluzas participan en este proyecto, ya que solamente tienen incorporadas asignaturas las Universidades de Cádiz, Granada, Sevilla, Málaga, Huelva e Internacional de Andalucía. Si bien para esta investigación se han rechazado dos: Málaga y Huelva, aunque por motivos diferentes. La primera, porque cuando se comenzó el análisis de las asignaturas ubicadas en el portal del OCW de Universia (<http://ocw.universia.net/es/buscar-por-universidades.php>) dicha Universidad no estaba presente, aun hoy, no lo está; no obstante, el número de asignaturas que se

encuentran en el portal de la propia Universidad (<http://ocw.uma.es>) incluye solo cinco asignaturas. Y, la segunda de las universidades, porque no presentan contenidos, sino que es meramente una descripción del temario de las diferentes asignaturas presentadas (<http://www.uhu.es/sevirtual/ocw>).

Así pues, del análisis de los resultados obtenidos, se debe comenzar señalando el número de asignaturas por Universidad, destacando la Universidad de Sevilla (f=212) sobre las otras tres (Granada: f=15; Cádiz: f=29; e Internacional de Andalucía: f=29). Lo cual ya comienza a plantear, de manera muy sucinta, percepciones diferentes del proyecto.

En lo que se refiere a las áreas de conocimiento de las acciones formativas,

destaca el área de “Ciencias Sociales y Jurídicas” (f=124, 45,6%) frente al resto, “Ingeniería y Arquitectura” (f=50, 18,4%), “Ciencias” (f=48, 17,6%), “Artes y Humanidades” (f=33, 12,1%) y “Ciencias de la Salud” (f=17, 6,3%).

En cuanto al número de profesores a los que corresponden la autoría de las acciones formativas, destaca el autor individual (f=166, 61,3%), seguido de acciones realizadas por dos (f=53, 19,6%), tres (f=28, 10,3%) y más de tres (f=24, 8,9%) profesores. En este caso, también se puede diferenciar si éstas habían sido realizadas solo por profesores (f=125, 46,1%), solo por profesoras (f=82, 30,3%), o bien a través de la combinación de profesores y profesoras (f=64, 23,6%).

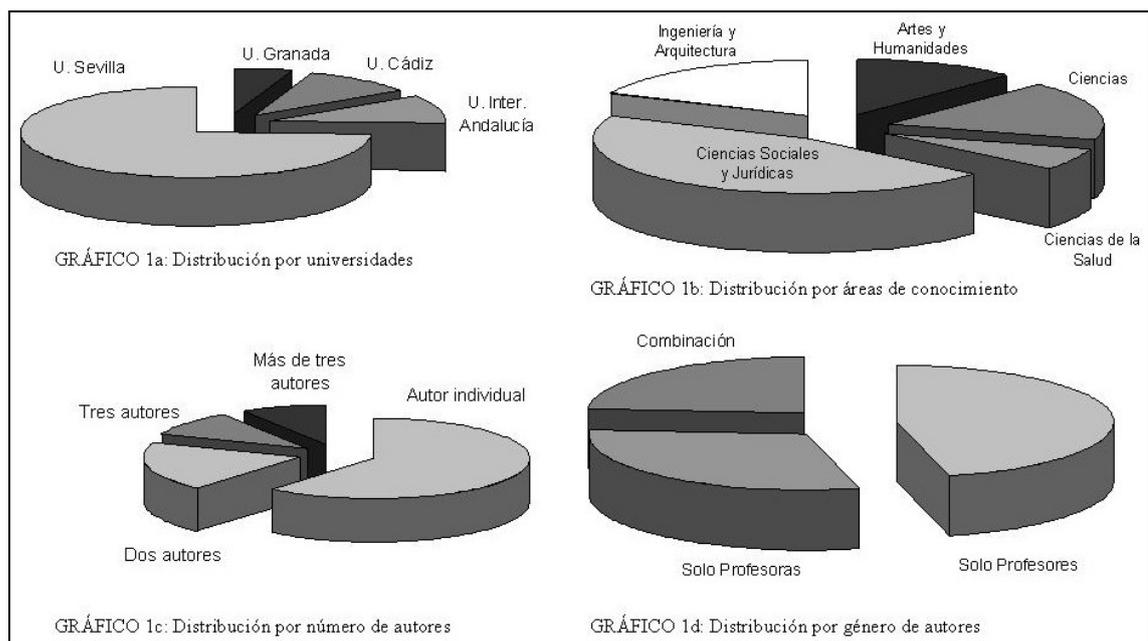


Gráfico 1. Distribución de asignaturas del OCW

Por otra parte, la mayoría de las acciones formativas no indican el nivel para el cual es aconsejable realizar la asignatura (f=210, 77,2%), ni se especifica el tiempo de duración de la acción formativa (f=171, 62,9%), ni tan siquiera si el material está pensado para asignaturas de carácter anual o cuatrimestral (f=212, 77,9%). En aquellos

casos en los que sí se apunta, se puede comprobar que destacan las “cuatrimestrales” (f=48, 80,0%) frente a las “anuales” (f=12, 20,0%).

También se ha detectado un número mayor de acciones formativas que no presentan los objetivos / competencias / capacidades que se pueden alcanzar con la

acción, ni incorporan una guía de aprendizaje para orientar a los alumnos en su desarrollo (f=155, 57,0%) frente a las que sí especifican objetivos y las que incorporan la guía de aprendizaje (f=117, 43,0%). Entre las acciones formativas que incorporan guía de aprendizaje se encuentran varias opciones: hay acciones donde la guía “sí” está adaptada al entorno virtual (f=45, 38,5%), otras donde está “parcialmente” adaptada (f=10, 8,5%), y otras donde “no” está adaptada (f=62, 53,0%).

En cuanto a las necesidades para seguir la acción formativa, mayoritariamente los datos muestran que no se especifican los conocimientos académicos ni las habilidades informáticas que son recomendadas para el seguimiento de la asignatura (f=259, 95,2%), frente a aquellas acciones formativas en las que sí lo dejan claro (f=13, 4,8%). Igualmente, se ha podido comprobar que son mayoritarias las que no especifican los requisitos técnicos necesarios (hardware, software, materiales específicos,...) que debe tener el estudiante para cursar la acción formativa (f=254, 93,4%), frente a las que sí lo hacen (f=18, 6,6%).

Destacan, por otro lado, todas aquellas acciones formativas que no presentan un organigrama/mapa conceptual para toda la asignatura (f=205, 75,4%) frente a las que sí lo hacen (f=67, 24,6%). Asimismo, también se consideró si presentaban un organigrama/mapa conceptual para cada uno de los temas, de las cuales el 72,4% no lo hacían, frente al 27,6% que sí lo hacían. También son mayoría las que no aportan resúmenes para cada uno de los temas (f=251, 92,3%), frente a las que los aportan (f=21, 7,7%), y las que no ofrecen introducciones a los temas (f=218, 80,1%), frente a las que sí lo hacían (f=54, 19,9%).

En lo que respecta a la bibliografía, cabe destacar que se contempló si aportaban en sus apartados bibliografía general para la profundización en la temática, y los datos obtenidos fueron que no la aportaban el 66,5% del total de las asignaturas analizadas. En este sentido, todavía son muchas más las asignaturas que no proporcionaban bibliografía por temas (f=222, 81,6%), frente a las que sí la aportaban (f=50, 18,4%).

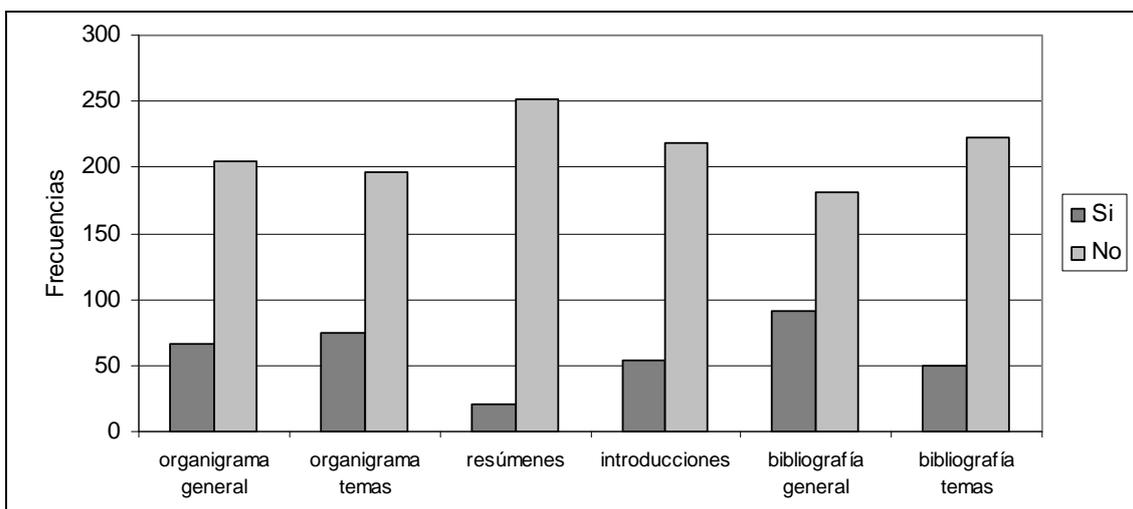


Gráfico 2. Distribución de frecuencias de aspectos relacionados con los contenidos

Respecto a las tareas propuestas para realizar por parte de los destinatarios de las acciones formativas, son mayoría las que

incluyen actividades para realizar (f=179, 65,8%) frente a las que no (f=93, 34,2%), de las que se ha querido matizar si éstas son de diferente tipología (f=120, 67,0%) frente

a las que presentan un único tipo de tarea (f=59, 33,0%). Sucede lo contrario en las autoevaluaciones, donde los resultados han mostrado que son más las acciones formativas que no las insertan (f=156,

57,4%) frente a las que sí lo hacen (f=116, 42,6%), de las cuales son más las que ofrecen autoevaluaciones de igual tipología (f=91, 78,4%) frente a las que incorporan distintos tipos de pruebas (f=25, 21,6%).

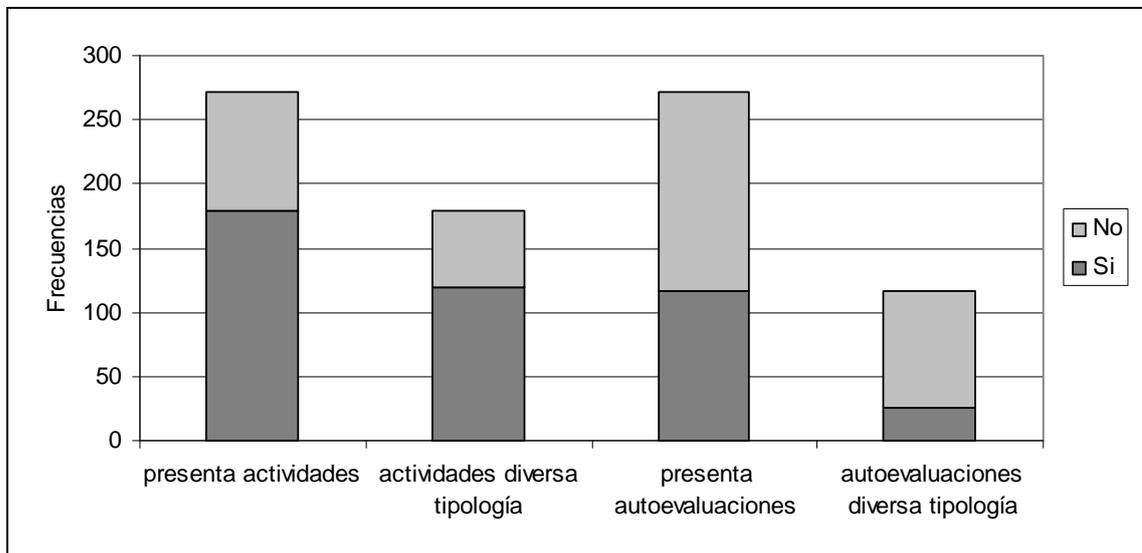


Gráfico 3. Distribución de frecuencias de aspectos relacionados con las tareas

Por lo que se refiere a los materiales, los resultados obtenidos muestran que son mayoría las acciones formativas que ofrecen la posibilidad para su descarga por parte de los estudiantes (f=233, 85,7%) mientras que otro tanto por ciento no lo permiten (f=39, 14,3%). Sin embargo, son minoría las acciones formativas cuyos materiales emplean la hipertextualidad como recurso (f=32, 11,8%), frente a las que ofrecen materiales lineales (f=240, 88,2%).

Cabe destacar que, de igual forma, han sido minoritarias las acciones formativas que incorporan materiales en diferentes formatos (pdf, power-point, flashpaper,...) (f=91, 33,5%), frente a la mayoría que ha empleado únicamente un formato (f=181, 66,5%).

Analizando los contenidos, se observa que una amplia mayoría de acciones formativas (f=234, 86,0%) presentan los temas de manera homogénea (color, tipo y tamaño de letra, fondos,...), frente a las que no (f=38, 14,0%), aunque son minoría las

acciones formativas (f=25, 9,2%) que proporcionan los contenidos en diferentes formatos (vídeos, clip de audio,...), frente a la mayoría que emplea únicamente el texto (f=247, 90,8%).

Por último, poner de manifiesto que por lo general, el funcionamiento de los materiales es correcto, en lo referido a que funcionen de manera adecuada todos los vínculos incorporados, donde la mayoría se encontraban adecuadamente activos (f=256, 94,1%), frente a aquellas en las que algún hipervínculo falla o no enlaza con el sitio adecuado (f=16, 5,9%). De todas formas, también es preciso apuntar que se han detectado ciertas equivocaciones en algunas asignaturas, de forma que el "link" del título no enlazaba con la asignatura referida, sino a otra diferente.

6. CONCLUSIONES

Resulta evidente, a partir de los resultados obtenidos, que una de las primeras conclusiones que se puede

establecer es que todavía no existe una masa crítica suficiente de participantes en el proyecto OCW por parte de las universidades andaluzas. Ello se puede comprobar a través de varias cuestiones fundamentales: en primer lugar, porque no todas las universidades participan en el proyecto, como bien se ha apuntado al comienzo de este manuscrito; en segundo lugar, porque no todas aportan el mismo número de acciones formativas, es más, en muchos casos son realmente dispares; y en tercer lugar, porque no todas las propuestas están al mismo nivel de desarrollo. Quizás los motivos son de diversa índole, pero podrían concretarse en dos muy recurrentes: la falta de creencias sobre los proyectos referidos a los contenidos abiertos, y la asociación de este proyecto a una institución bancaria concreta.

Otra de las conclusiones obtenidas es que las diferentes aportaciones se centran fundamentalmente en un área de conocimiento específica, como es la referida a las “Ciencias Sociales y Jurídicas”, y parece, por tanto, que son estos profesores los que poseen una creencia más significativa sobre las ventajas de los contenidos abiertos a la que se hacía alusión anteriormente. Se entiende que es necesario adoptar una serie de medidas para la potenciación del proyecto, siendo una de las principales, la llamada a la participación a profesores de otras áreas disciplinares, sobre todo las referidas a “Ciencias de la Salud”.

El análisis realizado lleva a señalar, de manera urgente, la adopción de medidas que conduzcan a la normalización de los materiales que allí se ubican. Al respecto, cabría realizar algunas matizaciones, pues si bien es cierto que hay “cierta” estructura impuesta por las características del propio proyecto OCW, también lo es que no todas las asignaturas incorporan los mismos elementos, y que estos podrían ser bastante interesantes para dar calidad a los materiales ofrecidos, como por ejemplo: guías docentes, organigrama, temporalización, objetivos y capacidades que se pueden alcanzar con las mismas, niveles de competencias que deben poseer los destinatarios para su seguimiento,

recursos tecnológicos necesarios,... Elementos que, por otra parte, se han mostrado eficaces en diferentes estudios e investigaciones para el desarrollo de materiales formativos de calidad para la formación virtual (Cabero y Gisbert, 2005). Asimismo, se entiende que es necesario hacer hincapié en otros dos elementos que los responsables del diseño de la mayoría de las acciones formativas no otorgan demasiada importancia, y que se entiende, como ya apuntaron Cabero y Román (2005) que son de extremado interés para la construcción de acciones formativas de calidad con un determinado potencial didáctico: las autoevaluaciones y las actividades.

Uno de los problemas que se observa en los materiales que componen las asignaturas disponibles en OCW ha sido su bajo nivel de hipertextualidad. Más concretamente, siguen presentando la misma problemática que cuando se comenzaban a diseñar materiales para acciones formativas soportadas en la red y se caía en la tentación de escanear los libros de textos para que los alumnos pudiesen descargarlos desde internet. En definitiva, en la mayoría de los casos, los materiales disponibles se caracterizan por estar disponibles en soporte de texto plano, y por ende, con bajos niveles de utilización de diferentes recursos y soportes de materiales interactivos y dinámicos para los destinatarios.

Este estudio también permite realizar una llamada de atención a la revisión de la lista de asignaturas y acciones formativas que se encuentran ubicados en la página de acceso a las mismas, pues si bien es cierto que los errores de conexión y relación a partes específicas del programa no son muy numerosos, sí lo es que estos errores aparecen en el acceso a determinadas asignaturas.

Para finalizar, se cree necesario que el proyecto se debe dar más a conocer dentro de la propia comunidad universitaria, por dos motivos fundamentales: por un lado, para dar a conocer los materiales que han sido realizados y ubicados por las diferentes universidades y profesorado; y por otro

lado, para motivar más a profesores en la participación e inmersión en el presente proyecto, todavía en construcción.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelson, H. (2008). The creation of OpenCourseWare al MIT. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 164-174.
- Alvarado, P. (2011). Evaluación de productos multimedia didácticos: propuesta de curso en OCW UNED. *Comunicación presentada en las V Jornadas de Investigación y acción social*. Recuperado de http://www.eccc.ucr.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=121&Itemid=76
- Añel, M.E. (2008). Formación on-line en la Universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 155-163.
- Arendt, A. y Shelton, B. (2009). Incentives and disincentives for the use of Open Course Ware, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10, 1-25.
- Ballesteros, C., Cabero, J., Llorente, M.C. y Morales, J.A. (2010). Usos del e-learning en las universidades andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 7-18.
- BOAI (2002). *La Iniciativa de Acceso Abierto de Budapest*. Recuperado de http://www.geotropico.org/1_1_Documentos_BOAI.html
- Cabero, J. (2009). Educación 2.0 ¿Marca, moda o nueva visión de la educación?. En C. Castaño (coord). *Web 2.0. El uso de la web en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 9-30). Caracas: Universidad Metropolitana.
- Cabero, J. (dir) (2011). Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario en la implantación del Espacio de Educación Europeo de Educación Superior, memoria de investigación. Memoria de Investigación estudio y Análisis. Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/Memoria_EA2010-0082-definitiva.pdf
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: Eduforma.
- Cabero, J. y Román, P. (2007). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: MAD.
- Cabero, J. y López, E. (2009). Descripción de un instrumento didáctico para el análisis de modelos y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en la red (A.D.E.C.U.R.). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 13-30.
- Castaño, C. (coord) (2009). *Web 2.0. El uso de la web en la Sociedad del Conocimiento*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Castaño, C., Maíz, I., Palacios, G. y Villarroel, J.D. (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Castro J. y Salinas, J. (en prensa). Diseño y desarrollo de una asignatura Open Course Ware, *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Publicación anticipada en línea. Recuperado de <http://sav.us.es/pixelbit>
- Centre for educational research and innovation (2007). *Giving knowledge for free. The emergence of Open Educational Resources*. París: OECD.
- De Benito, B. y Salinas, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la Universidad, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 83-101.
- Frías, M.D., Pascual, J., Monterde, H. y Pascual, M. (2010). *Impacto del Open Course Ware (OCW) en los docentes universitarios, Memoria de Investigación Estudios y Análisis*. Recuperado http://www.uv.es/impacocw/impactoOCW_Valencia.pdf
- García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A. y Haywood, K. (2010). *Informe Horizon: Edición Iberoamericana 201*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- García, L., Ortega-Tudela, J.M., Peña, M.A., Ruano, I. y Ortiz, A.M. (2010). La calidad de la docencia virtual: la importancia de la guía de estudio. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 77-92.
- García, M. y Ortega, I. (2010). Atención a la e-accesibilidad y usabilidad universal en el diseño formativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 89-99.
- Geser, G. (2007). Prácticas y recursos de educación abierta: la hoja de ruta OLCOS 2012. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4, 1. Recuperado de

- <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/geser.pdf>
- Guzmán, V.F. y Vila, J.R. (2011). Recursos educativos abiertos y uso de internet en enseñanza superior: el proyecto opencourseware. *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38. Recuperado de http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec37/tic_ensenanza_ingenieria_software_universida
- Hilton, J., Wiley, D., Stein, J. y Johnson, A. (2010). The four R's of openness and ALMS Analysis: Frameworks for Open Educational Resources. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 25-1, 37-44.
- Johansen, J. y Wiley, D.A. (2011). A sustainable model for OpenCourseWare development. *Educational Technology Research and Development*, 59 (3), 369-382
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido, Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Menéndez, V.H., Castellanos, M. E., Zapata, A. y Prieto, M.E. (2011). Generación de objetos de aprendizaje empleando un enfoque asistido. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 141-153.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research Studies in Psychology, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 53-77.
- Navas, E. (2009). Objetos de aprendizaje y recursos educativos abiertos ¿Hablamos de lo mismo? En C. Castaño (coord) *Web 2.0. El uso de la web en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 149-176). Caracas: Universidad Metropolitana.
- Navas, E. y Cabero, J. (2011). *Repositorio de objetos de aprendizaje: Caso de estudio*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Pernías, P. y Marco, M. (2007). Motivación y valor del proyecto Open Course Ware: la universidad del siglo XXI. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4, 1.
- Rosales, C. (2009). Aprendizaje formal e informal con medios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 21-32.
- Sudeera, I. (2012). *The Re-use and Adaptation of Open Educational Resources (OER)*. Malaysia: School of Science and Technology.
- UNESCO (Julio, 2002). Forum on the Impact of OpenCourseWare for Higher Education in Developing Countries Final report. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>
- Zapata, M. (2005). *Secuenciación de Contenidos y Objetos de Aprendizaje*. Recuperado de http://spdece.uah.es/papers/Zapata_Final.pdf

Anexo: Lista de chequeo

1. Universidad
2. Nivel de estudios:
3. ¿Los contenidos se refieren a una acción reglada?
 - a. Sí
 - b. No
4. Número de profesores que han diseñado la asignatura:
 - a. Uno
 - b. Dos
 - c. Tres
 - d. Más de tres
5. La asignatura está diseñada por:
 - a. Sólo profesores.
 - b. Sólo profesoras
 - c. Combinación de profesores y profesoras.
6. El área de conocimiento de la acción formativa es:
 - a. Artes y Humanidades.
 - b. Ciencias.
 - c. Ciencias de la Salud
 - d. Ciencias Sociales y Jurídicas
 - e. Ingeniería y Arquitectura.
7. ¿Se identifica el nivel para el cual es aconsejable realizar la asignatura?
 - a. Sí
 - b. No
8. ¿Se especifica el tiempo de duración de la acción formativa?
 - a. Sí
 - b. No
9. ¿La duración de la acción formativa es?
 - a. Anual
 - b. Cuatrimestral
 - c. No se indica
10. ¿Se presenta el programa/guía docente de la asignatura?
 - a. Sí
 - b. No
11. ¿Se especifica en la acción formativa los conocimientos académicos y las habilidades informáticas que son recomendadas para el seguimiento de la asignatura por los alumnos?
 - a. Sí
 - b. No
12. ¿Se presentan con claridad los objetivos/competencias/capacidades que se pueden alcanzar?
 - a. Sí
 - b. No
13. ¿Se presenta un organigrama/mapa conceptual para toda la asignatura?
 - a. Sí
 - b. No
14. ¿Se presenta un organigrama/mapa conceptual para cada uno de los temas?
 - a. Sí
 - b. No
15. ¿Se especifican los requisitos técnicos que debe tener el estudiante para cursar la acción formativa (hardware, software, materiales específicos,...)?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. No es necesario para el desarrollo de la asignatura.
16. ¿Se ofrecen resúmenes o sumarios para cada uno de los temas?
 - a. Sí
 - b. No
17. ¿Se presentan actividades (generales o por temas) que deben realizar los estudiantes?
 - a. Sí
 - b. No
18. ¿Las actividades que deben realizar los alumnos son de diferente formato (recuerdo, estudio de caso, cumplimentación de esquemas,...)?
 - a. Sí
 - b. No
19. ¿La presentación de los diferentes temas (independientemente de su tipo: pdf, html, power-point,...) son homogéneas (mismo color, tipo de letra, tamaño de letra, fondos,...)?
 - a. Sí
 - b. No
20. ¿Los temas ofrecen introducciones al mismo?
 - a. Sí
 - b. No
21. ¿Aparece bibliografía (o materiales) de profundización de forma general?
 - a. Sí
 - b. No
22. ¿Aparece bibliografía (o materiales) de profundización por tema?
 - a. Sí
 - b. No
23. ¿Se incorporan ejercicios de autoevaluación?
 - a. Sí
 - b. No
24. ¿Los ejercicios de autoevaluación que se incorporan son de diferente tipología?
 - a. Sí
 - b. No
25. ¿Ofrece la posibilidad de descargarse los materiales?
 - a. Sí
 - b. No
26. ¿Se incorporan materiales en diferentes formatos (pdf, clip de vídeo, power-point,...)?

- a. Sí
b. No
27. ¿Los materiales que se presentan (independientemente de su formato) son meramente lineales, no teniendo ningún tipo de hipertextualidad?
a. Sí
b. No
28. ¿Se proporcionan los contenidos en diferentes formatos (vídeos, clip de audio,...)?
- a. Sí
b. No
29. ¿Funcionan todos los hipervínculos y enlazan al sitio adecuado?
a. Sí
b. No
30. ¿Incorpora una guía de aprendizaje para orientar a los alumnos en el desarrollo del curso?
a. Sí
b. No

ARTÍCULO ORIGINAL

Aprendizaje del idioma gallego mediante la mnemotecnia de la palabra clave, en personas bilingües, altas y bajas en control de imagen

Alfredo Campos-García
alfredo.campos@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

María D. Rodríguez-Pinal
IES Universidade Laboral (Ourense)

María José Pérez-Fabello
fabello@uvigo.es
Universidade de Vigo

RESUMEN: Deseábamos averiguar si la mnemotecnia de la palabra clave era efectiva en el aprendizaje del idioma gallego, cuando los individuos son altos o bajos en control de imagen. Para ello, seleccionamos un grupo de 237 participantes, estudiantes de Educación Secundaria, con una media de edad de 14,99 años. La mitad de los participantes aprendieron el significado de una lista de 20 palabras gallegas mediante el método de la palabra clave, y la otra mitad de los participantes aprendieron la misma lista mediante el método de repetición. También seleccionamos a los participantes en altos y bajos en control de imagen. Se encontró que, en los individuos altos en control de imagen, tanto la mnemotecnia de la palabra clave, como el control de imagen, influyeron significativamente en el aprendizaje de la traducción de palabras gallegas.

PALABRAS CLAVE: Palabra Clave, Imagen, Mnemotecnia, Control de Imagen, Memoria, Recuerdo

Galician language learning using key word mnemonic in bilingual speakers with low or high image control

ABSTRACT: In order to determine the efficacy of keyword mnemonic in Galician language learning in bilingual speakers with low or high image control, 237 secondary school students with an average age of 14.99 years were assessed. Half of the participants learned the meaning of a list of 20 words Galician using the keyword method, and the remainder learned the same list using the rote method of learning. Moreover, learning was evaluated in relation to high or low image control. Both keyword mnemonics and image control significantly influenced the learning of translated Galician words.

KEY WORDS: Keyword, Image, Mnemonics, Picture Control, Memory, Recall

Fecha de recepción 15/10/2012 · Fecha de aceptación 22/03/2013

Dirección de contacto:

Alfredo Campos García

Facultade de Psicología. Universidade de Santiago de Compostela

Rúa Xosé Manuel Suárez Núñez, s/n. Campus Vida

15782 SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de *palabra clave*, también denominado *Keyword*, fue acuñado por Atkinson, en 1975, en un artículo en el cual describe el uso de esta regla mnemotécnica y su efectividad en el aprendizaje de vocabulario de idiomas extranjeros, concretamente, en el estudio de léxico ruso por parte de personas de habla inglesa (Atkinson, 1975). A partir de entonces, los investigadores lo reconocen como el creador de esta estrategia de aprendizaje, probablemente, porque fue el primer psicólogo que atrajo la atención hacia esta técnica e inició una profunda investigación sobre la misma que permitió su conocimiento y estudio, controlado de una forma empírica (González, Amor y Campos, 2003; Higbee, 1998; Pérez-Fabello y Campos, 1998).

La mnemotecnia de la palabra clave consta de dos pasos. En el primer paso, de índole verbal, debemos seleccionar una palabra, lo más concreta posible, que pertenezca a nuestro dominio léxico y que guarde una similitud fonética u ortográfica con el término extranjero que deseamos aprender. Esta palabra, familiar y significativa para nosotros, actuará como palabra clave. Por ejemplo, supongamos que un español desea aprender la correspondencia entre el vocablo gallego “boxo” y el castellano “barriga”. Si utiliza este método, lo primero que tiene que hacer es buscar en su acervo léxico una palabra concreta castellana que suene del modo más parecido posible a “boxo”, por ejemplo, el vocablo castellano “bollo”, que desempeñará la función de palabra clave.

En un segundo paso, de carácter visual, el participante debe relacionar

mediante una asociación interactiva, la palabra clave seleccionada (por ejemplo “bollo”) y la traducción de la palabra extranjera o desconocida (en este caso, “barriga”). Esta asociación debe realizarse a través de una imagen mental, que puede ir reforzada con un dibujo o una frase. Por ejemplo, podríamos dar al participante la siguiente consigna: “Imagínese una barriga repleta de bollos”. De este modo, partiendo de la palabra desconocida (*boxo*), mediante la asociación con la palabra clave (*bollo*), debemos evocar la imagen interactiva “una barriga llena de bollos”. Esta imagen nos llevará directamente a la traducción castellana (*barriga*) (González et al., 2003; Higbee, 1998; Pérez-Fabello y Campos, 1998; Raugh y Atkinson, 1975).

Existe la polémica de si la palabra clave debe seleccionarla el experimentador o el propio individuo, en el momento del aprendizaje. Una u otra postura acarrea ventajas e inconvenientes. Recientemente, Campos y colaboradores (Campos y Amor, 2004-2005; Campos, Amor y González, 2002, 2004a, b; Campos, González y Amor, 2004) presentaron un nuevo método de generar las palabras clave. Se trata de un enfoque híbrido en el que las palabras clave son seleccionadas por un grupo de compañeros de los participantes, ajenos a la tarea de aprendizaje, con edades y características socioculturales similares a las de aquellos. Este método tiene las ventajas de la selección de la palabra clave por el propio participante, y las ventajas de la selección de la palabra clave por el experimentador, y no tiene los inconvenientes. Los estudios de Campos y colaboradores encontraron que cuando la palabra clave es generada por los compañeros de los participantes, se obtiene un mayor beneficio que si las evoca el experimentador o los propios participantes en la tarea de aprendizaje.

La mnemotecnia de la palabra clave puede ser aplicada a procesos de aprendizaje en los que se utilice el recuerdo receptivo o el recuerdo productivo. El procedimiento más habitual es el del *recuerdo hacia delante* o *receptivo*, en el

que, a partir de la palabra extranjera (desconocida), el individuo debe recordar el vocablo familiar (el significado de la palabra extranjera). Por ejemplo, una tarea de recuerdo hacia delante se realiza cuando presentamos a los participantes la palabra gallega “boxo” para que recuerden su traducción al castellano “barriga.” Partiendo de la palabra desconocida (boxo), mediante la asociación con la palabra clave (bollo), deben evocar la imagen interactiva (una barriga llena de bollos), la cual les conducirá directamente a la traducción castellana de esta palabra (barriga). En este modelo de recuerdo los participantes tienen un acceso directo a la información.

Otra forma de recuerdo, de procedimiento contrario al anterior, consiste en presentar al participante la traducción de la palabra objeto de aprendizaje, la cual le resulta familiar y significativa, que ha de actuar como señal de recuerdo para recuperar el término extranjero o extraño, se trata del *recuerdo inverso* o *productivo*. Por ejemplo, facilitamos al participante la palabra “barriga”, a partir de la cual debe evocar la palabra gallega “boxo”. En este caso, a diferencia del recuerdo habitual, no hay un acceso directo a la información. Los participantes deben tomar ahora como punto de partida la palabra familiar (barriga), y a través de la imagen (una barriga llena de bollos), recordar la palabra clave (bollo), y esta ha de conducirles, por su similitud acústica, al término extranjero o desconocido (boxo) (González et al., 2003).

A pesar de que Atkinson señaló la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave en los distintos procesos de aprendizaje, independientemente de que interviniese un modelo de recuerdo productivo o receptivo, las investigaciones posteriores no pudieron evidenciar un efecto positivo de la técnica en tareas de recuerdo productivo (inverso), cuando esta estrategia se presenta directamente sobre el material (Pressley y Levin, 1981; Pressley, Levin, Hall, Miller y Berry, 1980). Incluso, algunos autores llegan a cuestionar la utilidad de esta técnica y afirman que utilizar la mnemotecnia de la palabra clave en las tareas de recuerdo productivo supone

un efecto negativo en el aprendizaje de la información (Ellis y Beaton, 1993). Pocos estudios encontraron un efecto positivo de la mnemotecnia de la palabra clave con el recuerdo productivo (Gruneberg y Pascoe, 1996; Pressley y Levin, 1981; Pressley et al., 1980).

Una de las variables que influyen en la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave es la capacidad de imagen de los participantes (Campos et al., 2002, 2004; Campos y Pérez, 1997, Wyra, Lawson y Hungi, 2007). Por eso, en esta investigación deseábamos averiguar cómo influía la mnemotecnia de la palabra clave (en comparación con el método de repetición), tanto en el recuerdo receptivo como en el reproductivo, en individuos con alta capacidad de controlar la imagen, y en los participantes con baja capacidad de control de imagen.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra estaba formada por 237 participantes, de ambos sexos (121 hombres y 116 mujeres), estudiantes de Educación Secundaria de dos institutos públicos de la ciudad de Ourense, con una media de edad de 14,99 años ($SD = .83$), y su rango osciló entre los 14 y los 17 años.

2.2. Instrumentos

Utilizamos una lista de 20 palabras gallegas, bajas en frecuencias de uso (Bugarín, 2007); 20 palabras clave; 20 palabras españolas, que son la traducción de las palabras gallegas, y 20 frases interactivas, que relacionan la palabra clave y la traducción española de la palabra gallega.

Utilizamos la versión española (Pérez-Fabello y Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (TVIC; Richardson, 1969). El test mide la capacidad de control de imagen que tienen los participantes. Consta de 12 ítems a través de los cuales se pide a los participantes que representen mentalmente

un coche en distintas posiciones. La respuesta “sí” se puntúa con dos puntos, la respuesta “inseguro” se puntúa con un punto, y la respuesta “no”, se puntúa con cero puntos. La puntuación puede oscilar entre 0 y 24.

3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, seleccionamos una lista de 140 palabras gallegas, lo más concretas posibles, y bajas en frecuencia de uso según el libro de Bugarín (2007), junto con su traducción castellana, atendiendo a que los vocablos no sonasen o se escribiesen de igual o de modo parecido en los dos idiomas. Consideramos que una palabra tiene baja frecuencia cuando figura en Bugarín (2007) con una ocurrencia igual o inferior a 10 o ya no existe en este diccionario por la baja frecuencia de uso. La razón de utilizar vocablos de baja ocurrencia es porque los participantes eran bilingües, conocían los dos idiomas; se trataba de elegir palabras cuyo significado fuese para los participantes desconocido en gallego pero que conociesen en castellano, puesto que para la mnemotecnia de la palabra clave los alumnos tienen que conocer la palabra española. De las 140 palabras iniciales, se eligieron, al azar, 30 palabras.

Una vez obtenidas las palabras gallegas, se procedió a la elaboración de las palabras clave por parte de compañeros de los participantes, que tenían la misma edad y características socioculturales. Para ello, a un grupo de 35 alumnos de 3º y 4º de la E.S.O., se les presentó una lista de 30 palabras gallegas y sus correspondientes traducciones castellanas, junto a las instrucciones de cómo crear la palabra clave. La tarea que tuvieron que realizar consistió en escribir al lado de cada término gallego una palabra castellana, palabra clave, lo más concreta posible y de sonido parecido al vocablo gallego. A continuación, tenían que elaborar una frase interactiva que relacionase la palabra clave que acababan de crear y la traducción castellana del término gallego. Para ello, en primer lugar, una experimentadora, leyó las

instrucciones e ilustró la tarea con ejemplos como el que sigue: la palabra gallega *boxo* puede tener una palabra clave *bollo* y su traducción española es *barriga*. La frase puede ser “imaginarse una barriga llena de bollos”. A continuación, se les facilitó una hoja de respuesta precedida de su propia consigna para que, sin límite de tiempo, buscasen la palabra clave de cada una y una frase interactiva.

Posteriormente, se eligieron las palabras clave propuestas por los compañeros de los participantes en el estudio que más se repetían y que guardaban una relación fonética con su correspondiente vocablo gallego. De igual manera se seleccionó la frase, por número de incidencia, y también atendiendo a la asociación entre la palabra clave y la traducción castellana, ya que no es suficiente que figure un término al lado de otro, sino que la frase debe ayudar a los participantes a formar imágenes en interacción. Así, se seleccionaron las 20 palabras gallegas que se usaron en la investigación y cuatro más para el entrenamiento.

Para el aprendizaje de palabras, utilizamos una muestra de 202 alumnos divididos al azar en dos grupos: el grupo control (100 participantes), que debió de memorizar las veinte palabras gallegas y su traducción española mediante el método de repetición, y el grupo experimental (102 participantes), que tuvo que aprender la misma lista de palabras pero usando la metodología de la palabra clave.

Para la realización de la prueba, cada uno de los 20 ítems fueron mostrados a todos los participantes, en su clase habitual, durante un período de 15 segundos, a través de una presentación de Power Point en el ordenador, el cual estaba conectado a un proyector. A todos los participantes se les presentaron cuatro ítems de muestra y, a continuación, la lista de las 20 palabras, no ordenadas alfabéticamente sino de manera aleatoria, pero teniendo en cuenta que, en ambos grupos, se mantuvo el mismo orden.

En el grupo control, cada palabra gallega y su correspondiente traducción española se presentaron impresas en una diapositiva. Durante los quince segundos que se mantuvieron proyectadas cada una de las veinte diapositivas, una experimentadora leyó dos veces, en voz alta el término gallego y su traducción. En el grupo experimental, en cada diapositiva se presentaron tres vocablos: el gallego, la palabra clave y la traducción, seguidos de una frase interactiva para que los participantes formasen una imagen mental. De igual manera que el grupo anterior, una experimentadora leyó dos veces cada uno de estos términos y la frase, durante los quince segundos en que se proyectaba cada diapositiva. Utilizamos este procedimiento de leer las palabras dos veces porque fue el procedimiento que utilizaron Campos y Amor (2004-5) y Campos et al. (2002, 2004, 2004a, b), para que fuese más eficaz la mnemotecnia de la palabra clave.

Una vez finalizada la presentación de las palabras, se le entregó a cada participante un test de recuerdo normal (recuerdo receptivo) en el que figuraban todas las palabras gallegas, presentadas al azar, no por el orden de aprendizaje, para que escribiesen al lado su correspondiente traducción española. Para la realización de esta tarea de recuerdo contaron con dos minutos. A continuación se les facilitó un test de recuerdo inverso (recuerdo productivo) en el que se les presentaron las palabras españolas, de nuevo en distinto

orden, y los participantes tuvieron que recordar, en este caso, la palabra gallega correspondiente. Transcurridos dos minutos, se recogieron.

Terminados los tests anteriores, se facilitó a los participantes la versión española (Pérez-Fabello y Campos, 2004) del Gordon Test of Visual Imagery Control (TVIC; Richarson, 1969), precedido de su propia consigna, que una experimentadora leyó en voz alta. Este test se cumplimentó sin límite de tiempo. Se garantizó la confidencialidad de los resultados y todos estudiantes participaron de forma voluntaria.

Finalizada la prueba, con el SPSS 18 se han clasificado a los participantes en altos y bajos en control de imagen. Altos en control de imagen fueron los participantes que tenían una puntuación igual o superior a la media ($M = 21,87$, $SD = 2,98$), y bajos en control de imagen fueron los participantes que tenían una puntuación inferior a la media del grupo.

4. RESULTADOS

En primer lugar, deseábamos averiguar si la mnemotecnia de la palabra clave y el control de imagen influía en el aprendizaje del significado de palabras gallegas, en participantes con alto control de imagen. Las medias y desviaciones típicas obtenidas por los distintos grupos de encuentran en la Tabla 1.

Grupos	<i>M</i>	<i>SD</i>
Repetición	6,70	2,21
Palabra Clave	8,42	2,28
Altos en Control	7,79	2,16
Bajos en Control	7,09	2,80

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas del recuerdo del significado de palabras gallegas, en función de la estrategia de aprendizaje (palabra clave y repetición), y del control de imagen (altos y bajos), en los participantes altos en control de imagen

Para comprobar si existía diferencia entre las medias de los diferentes grupos, efectuamos un análisis de varianza, ANOVA, de 2 (estrategia de aprendizaje: repetición y palabra clave) x 2 (control de imagen: altos y bajos en control de imagen). Como variable dependiente se utilizó el aprendizaje de la traducción española de palabras gallegas (aprendizaje receptivo).

En participantes altos en control de imagen, encontramos que la estrategia de aprendizaje influía en el aprendizaje del significado español de palabras gallegas, de forma significativa, $F(1, 128) = 21,265, p = ,000, \eta^2_p = ,142, potencia = ,996$. Los participantes que utilizaron la mnemotecnia de la palabra clave ($M = 8,42, SD = 2,28$) recordaron el significado de más palabras gallegas que los participantes que utilizaron el método de repetición ($M = 6,70, SD = 2,21$).

La capacidad de controlar la imagen que tenían los participantes también influyó

en el recuerdo del significado de palabras gallegas. Los participantes con alta capacidad de control de la imagen tuvieron un mayor recuerdo del significado de palabras gallegas ($M = 7,79, SD = 2,16$) que los participantes bajos en control de la imagen ($M = 7,09, SD = 2,80$). La diferencia entre ambos grupos fue estadísticamente significativa $F(1, 128) = 3,734, p = ,050, \eta^2_p = ,028, potencia = ,483$. La interacción entre la estrategia de aprendizaje y el control de imagen no resultó significativa, $F(1, 128) = 1,008, p = ,317, \eta^2_p = ,008, potencia = ,169$.

En segundo lugar, deseábamos averiguar si la mnemotecnia de la palabra clave y el control de imagen influía en el recuerdo productivo (inverso) del significado de palabras gallegas, en participantes con alto control de imagen. Las medias y desviaciones típicas obtenidas por los distintos grupos de encuentran en la Tabla 2.

Grupos	<i>M</i>	<i>SD</i>
Repetición	5,82	2,43
Palabra Clave	6,82	2,42
Altos en Control	6,48	2,33
Bajos en Control	5,98	2,74

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas del recuerdo productivo (inverso) del significado de palabras gallegas (de castellano a gallego), en función de la estrategia de aprendizaje (palabra clave y repetición), y del control de imagen (altos y bajos), en los participantes altos en control de imagen

Efectuamos un análisis de varianza, ANOVA, de 2 (estrategia de aprendizaje: repetición y palabra clave) x 2 (control de imagen: altos y bajos en control de imagen). Como variable dependiente se utilizó el recuerdo productivo (inverso) de la traducción española de palabras gallegas. Encontramos que, en participantes con alto control de imagen, la estrategia de aprendizaje influía de forma significativa en

el recuerdo productivo (inverso) de palabras gallegas (de castellano a gallego), $F(1, 128) = 5,529, p = ,020, \eta^2_p = ,041, potencia = ,646$. Los participantes que utilizaron la mnemotecnia de la palabra clave ($M = 6,82, SD = 2,42$) tuvieron un mayor recuerdo productivo (inverso) del significado de palabras gallegas (de castellano a gallego) que los participantes que utilizaron el

método de repetición ($M = 5,82$, $SD = 2,43$).

A continuación, averiguamos si la capacidad de control de la imagen que tenían los participantes influyó en el recuerdo productivo (inverso) del significado de palabras gallegas. Encontramos que los participantes con alta capacidad de control de la imagen tuvieron un mayor recuerdo productivo (inverso) del significado de palabras gallegas (de castellano a gallego) ($M = 6,48$, $SD = 2,33$) que los participantes con bajo control de la imagen ($M = 5,98$, $SD = 2,74$). La diferencia entre ambos grupos no resultó

estadísticamente significativa $F(1, 128) = 1,552$, $p = ,215$, $\eta^2_p = ,012$, potencia = ,235. La interacción entre la estrategia de aprendizaje y el control de imagen tampoco resultó significativa, $F(1, 128) = ,057$, $p = ,811$, $\eta^2_p = ,000$, potencia = ,057.

También nos interesaba averiguar si la mnemotecnia de la palabra clave y el control de imagen influían en el aprendizaje del significado de palabras gallegas, en participantes bajos en control de imagen. Las medias y desviaciones típicas del aprendizaje de la traducción española de palabras gallegas obtenidas por los distintos grupos, se encuentran en la Tabla 3.

Grupos	<i>M</i>	<i>SD</i>
Repetición	4,82	2,37
Palabra Clave	6,61	2,41
Altos en Control	5,40	2,27
Bajos en Control	6,36	2,90

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas del recuerdo del significado de palabras gallegas, en función de la estrategia de aprendizaje (palabra clave y repetición), y del control de imagen (altos y bajos), en los participantes bajos en control de imagen

Para comprobar si existían diferencias significativas entre las medias de los distintos grupos, se efectuó un análisis de varianza, ANOVA, de 2 (estrategia de aprendizaje: repetición y palabra clave) x 2 (control de imagen: altos y bajos en control de imagen). Como variable dependiente se utilizó el aprendizaje de la traducción española de palabras gallegas. Encontramos que, en el grupo de participantes bajos en control de imagen, la estrategia de aprendizaje influyó de forma significativa, $F(1, 66) = 5,413$, $p = ,023$, $\eta^2_p = ,076$, potencia = ,630, en el aprendizaje del significado español de palabras gallegas. Los participantes que utilizaron la mnemotecnia de la palabra clave ($M = 6,61$, $SD = 2,41$) recordaron el significado de un mayor número de palabras gallegas que los participantes que utilizaron el método de repetición ($M = 4,82$, $SD = 2,37$).

En el grupo de participantes bajos en control de imagen, no se encontró diferencia significativa entre los participantes, en función de su capacidad de control de imagen. Los participantes con alta capacidad de control de la imagen (dentro del grupo de los bajos en control) tuvieron un recuerdo del significado de palabras gallegas ($M = 5,40$, $SD = 2,27$) que no difirió significativamente, $F(1, 66) = ,657$, $p = ,420$, $\eta^2_p = ,010$, potencia = ,126, del que obtuvieron los participantes bajos en control de la imagen ($M = 6,36$, $SD = 2,90$). La interacción entre la estrategia de aprendizaje y el control de imagen tampoco resultó significativa, $F(1, 66) = ,409$, $p = ,525$, $\eta^2_p = ,006$, potencia = ,097.

Finalmente, en la última hipótesis, deseábamos averiguar si, en el grupo de participantes, bajos en control de imagen, la mnemotecnia de la palabra clave y el

control de imagen influían en el recuerdo productivo (inverso) del significado de palabras gallegas (el recuerdo de castellano

a gallego). Las medias y desviaciones típicas de los diferentes grupos se encuentran en la Tabla 4.

Grupos	<i>M</i>	<i>SD</i>
Repetición	4,38	2,20
Palabra Clave	5,22	1,96
Altos en Control	4,58	1,96
Bajos en Control	5,24	2,33

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas del recuerdo productivo (inverso) del significado de palabras gallegas (de castellano a gallego), en función de la estrategia de aprendizaje (palabra clave y repetición), y del control de imagen (altos y bajos), en los participantes bajos en control de imagen

El análisis estadístico que hemos efectuado para comprobar esta hipótesis fue un análisis de varianza, ANOVA, de 2 (estrategia de aprendizaje: repetición y palabra clave) x 2 (control de imagen: altos y bajos en control de imagen). Como variable dependiente se utilizó el recuerdo productivo (recuerdo inverso).

En el grupo de participantes con bajo control de imagen, encontramos que la estrategia de aprendizaje no influyó de forma significativa en el recuerdo productivo (inverso) de palabras gallegas (de castellano a gallego), $F(1, 66) = ,978$, $p = ,326$, $\eta^2_p = ,015$, potencia = ,164. Los participantes que utilizaron la mnemotecnia de la palabra clave tuvieron una media de recuerdo productivo del significado de palabras gallegas (de castellano a gallego) de 5,22 ($SD = 1,96$), y los participantes que utilizaron el método de repetición tuvieron una media de recuerdo productivo de 4,38 ($SD = 2,20$).

En el grupo de participantes con bajo control de imagen, la capacidad de control de la imagen que tenían los participantes tampoco influyó en el recuerdo productivo (inverso) del significado de palabras gallegas, $F(1, 66) = ,896$, $p = ,347$, $\eta^2_p = ,013$, potencia = ,134. La media de recuerdo productivo del significado de palabras

gallegas (de castellano a gallego) de los participantes con alta capacidad de control de la imagen fue de 4,58 ($SD = 1,96$), y la de los participantes con bajo control de la imagen fue de 5,24, ($SD = 2,33$). La interacción entre la estrategia de aprendizaje y el control de imagen tampoco resultó significativa, $F(1, 66) = ,562$, $p = ,456$, $\eta^2_p = ,008$, potencia = ,115.

5. DISCUSIÓN

Encontramos que, cuando los participantes altos en control de imagen utilizan la mnemotecnia de la palabra clave, seleccionada la palabra clave por compañeros de los participantes en la investigación, la estrategia de la palabra clave es más efectiva que el método de repetición, lo que confirma estudios previos que también demostraron la eficacia de la palabra clave con esta metodología (Campos y Amor, 2004-2005; Campos et al., 2002, 2004, 2004a, b). También encontramos que el control de imagen de los participantes influía en el recuerdo. Los individuos con alto control manifestaron un mayor recuerdo que los individuos bajos en control, lo que confirma también estudios previos, como los de Campos et al. (2002, 2004), Campos y Pérez, (1997) y Wyrta et al. (2007).

En los individuos que tienen alta capacidad de control de imagen, la mnemotecnia de la palabra clave es más efectiva que el método de repetición, incluso cuando se utiliza el recuerdo productivo (inverso), lo que indica la eficacia del método. Resultado que coincide con algunos estudios que también encontraron eficaz la mnemotecnia de la palabra clave en el recuerdo productivo (Gruneberg y Pascoe, 1996; Pressley y Levin, 1981; Pressley et al., 1980).

La mnemotecnia de la palabra clave fue superior al método de repetición, incluso cuando los participantes manifiestan una baja capacidad de control de imagen, lo que indica la efectividad de la metodología (Campos y Amor, 2004-2005; Campos, et al., 2002, 2004, 2004a, b). Sin embargo, cuando los individuos tienen baja capacidad de control de imagen, no existe diferencia entre ellos en el recuerdo, probablemente porque todos son bajos en imagen, aunque unos menos bajos que otros.

Cuando los participantes tienen baja capacidad de controlar la imagen, ni la estrategia de aprendizaje (mnemotecnia de la palabra clave o método de repetición), ni la capacidad de control de imagen (son todos bajos) tuvieron ninguna incidencia en el recuerdo productivo (inverso), lo que indica que la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave es mayor con el recuerdo receptivo que con el productivo (Pressley y Levin, 1981; Pressley et al., 1980).

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist*, 30, 821-828.
- Bugarín, M.X. (2007). *O galego fundamental: Dicionario de frecuencias*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Campos, A. y Amor, A. (2004-5). Among-subject concordance in keyword generation and its effect on recall: A Preliminary study. *Imagination, Cognition and Personality*, 24, 347-354.
- Campos, A., Amor, A. y González, M.A. (2002). Presentation of keywords by means of interactive drawings. *Spanish Journal of Psychology*, 5, 102-109.
- Campos, A., Amor, A. y González, M.A. (2004a). The importance of the keyword-generation method in keyword mnemonics. *Experimental Psychology*, 51, 125-131.
- Campos, A., Amor, A. y González, M.A. (2004b). Drawing-assisted strategies in keyword mnemonics. *Studia Psychologica*, 46, 211-218.
- Campos, A., González, M. A. y Amor, A. (2004). Different strategies for keyword generation. *Journal of Mental Imagery*, 28 (3 y 4), 51-58.
- Campos, A. y Pérez, M.J. (1997). Mnemonic images and associated pair recall. *Journal of Mental Imagery*, 21, 73-82.
- Ellis, N. y Beaton, A. (1993). Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46, 533-558.
- González, M.A., Amor, A. y Campos, A. (2003). *La mnemotecnia de la palabra clave*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- Gruneberg, M.M. y Pascoe, K. (1996). The effectiveness of the keyword method for receptive and productive foreign vocabulary learning in the elderly. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 102-109.
- Higbee, K.L. (1998). *Su memoria. Cómo funciona y cómo mejorarla*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Fabello, M.J. y Campos, A. (1998). Principios y reglas mnemotécnicas. En A. Campos (Eds.), *Imágenes mentales* (pp. 87-104). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez-Fabello, M. J. y Campos, A. (2004). Factor structure and internal consistency of the Spanish version of the Gordon Test of Visual Imagery Control. *Psychological Reports*, 94, 761-766.
- Pressley, M. y Levin, J. R. (1981). The keyword method and recall of vocabulary words from definitions. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7, 72-76.
- Pressley, M., Levin, J.R., Hall, J. W., Miller, G.E. y Berry, J.K. (1980). The keyword method and foreign word acquisition. *Journal of Experimental Psychology*:

Human Learning and Memory, 6, 163-173.

Raugh, M.R. y Atkinson, R.C. (1975). A mnemonic method for the learning of a second language vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 67, 1-16.

Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. Routledge & Kagan Paul.

Wyra, M., Lawson, M.J. y Hungi, N. (2007). The mnemonic keyword method: The effects of bidirectional retrieval training and of ability to image on foreign language vocabulary recall. *Learning and Instruction*, 17, 360-371.

ARTÍCULO ORIGINAL

Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona

Judit Fullana Noell
judit.fullana@udg.edu

Maria Pallisera Díaz
maria.pallisera@udg.edu

Jordi Colomer Feliu
jordi.colomer@udg.edu

Rosario Fernández Peña
roser.fernandez@udg.edu

Marc Pérez Burriel
marc.perez@udg.edu
Universidad de Girona

RESUMEN: El objetivo de la investigación que se presenta en este artículo es conocer las valoraciones de los estudiantes de grados universitarios sobre la incidencia de la metodología del aprendizaje reflexivo en distintos aspectos de su aprendizaje, y obtener datos sobre las principales dificultades que han encontrado y las contribuciones de esta metodología en su proceso de aprendizaje. El estudio se llevó a cabo en cuatro cursos de Grado (Educación Social, Ciencias Ambientales, Enfermería y Psicología) de la Universitat de Girona. A través de la elaboración y aplicación de un Cuestionario Autoinforme sobre Aprendizaje Reflexivo a 162 estudiantes participantes en las distintas experiencias, se concluye que se puede valorar de forma positiva la potencialidad del AR para la formación de graduados universitarios.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Reflexivo, Educación Superior, Metodologías Docentes, Investigación Cuantitativa

Reflective teaching and learning methodologies at university. A research based on undergraduate students' perceptions at University of Girona

ABSTRACT: The aim of the research presented in this article is to understand undergraduate students' appraisal of the influence of reflective learning methodology in different aspects of their learning, and to obtain evidence of the main difficulties encountered by students and the main contributions of this kind of methodology into their learning process. The study was conducted in four different degree courses (Social education, Environmental sciences, Nursing, and Psychology) at the University of Girona.

Through the development of a self-report reflective learning questionnaire and its application to 162 students who participated in the experiences, we conclude that reflective learning can be positively assessed as having great potential to train university undergraduates.

KEY WORDS: Reflective Learning, Higher Education, Teaching Methodologies, Quantitative Research

Fecha de recepción 08/04/2013 · Fecha de aceptación 04/10/2013
Dirección de contacto:
Judith Fullana Noell
Instituto de Investigación Educativa/Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Girona
Plaça Sant Domènec, 9
17071 GIRONA

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje reflexivo (AR) se ha definido como una perspectiva educativa en Educación Superior que proviene principalmente de contextos de tradición anglosajona (Bolton, 2010; Brockbank y McGill, 1998). Tal como señala Perrenoud (2001), después de los primeros trabajos de Argyris y Schön (1978) la incorporación de estrategias de aprendizaje reflexivo ha inspirado numerosas experiencias de formación en países anglosajones. La existencia de la publicación periódica *Reflective Practice* es un referente en este campo.

El aprendizaje autónomo y autorregulado, así como el compromiso activo del estudiante para mejorar sus habilidades personales y profesionales, hace que éste tome conciencia de sus fortalezas y sus puntos débiles de carácter personal y profesional y que aumente el interés por el desarrollo de valores y actitudes personales y académicas. Desde que Donald A. Schön publicó *The Reflective Practitioner* en 1983, varios autores han explorado diferentes aspectos del aprendizaje reflexivo, poniendo de manifiesto la importancia que tiene la reflexión en la formación inicial y continua de los profesionales. A partir de este replanteamiento, las habilidades reflexivas son ahora consideradas como esenciales por

los profesionales considerándolas importantes no sólo por su papel en la adquisición de habilidades, sino también en la reformulación del conocimiento, la práctica y la experiencia humana.

Uno de los autores más influyentes en esta perspectiva es David A. Kolb quien con su Modelo de Aprendizaje *Experiencial* (Experiential Learning Model) conceptualiza el aprendizaje como la creación del conocimiento mediante la transformación de la experiencia. Según Kolb, el aprendizaje es un proceso dialéctico y cíclico constituido por cinco procesos: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta, la teoría y la experimentación (1984). Kolb concluye que, aunque la experiencia constituye la base del aprendizaje, éste no puede producirse sin la reflexión. La reflexión sobre la experiencia sería una fase más del proceso sin la cual no podría producirse el aprendizaje. En este mismo sentido, Schön describe la práctica reflexiva como un diálogo entre el pensamiento y la acción a través del cual el estudiante aprende nuevas y mejores habilidades, integrando la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción (Osterman y Kottkamp, 1993). Ruch (2000: 99) define el aprendizaje reflexivo como “un fenómeno multifacético que enfatiza la naturaleza individual del proceso de aprendizaje y la importancia de la comprensión holística de la adquisición del conocimiento y de su aplicación”. Según la autora, este concepto desafía la ortodoxia establecida, basada en la comprensión positivista del conocimiento, que ha conducido a un distanciamiento entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y que menosprecia el papel del yo y de la subjetividad en el proceso de construcción de conocimiento. El aprendizaje reflexivo es un proceso de reflexión sobre todas las

fuentes de conocimiento que pueden contribuir a comprender una situación, incluidas las fuentes personales y la experiencia. Entre estas fuentes se destaca especialmente el papel fundamental de la experiencia y de la reflexión sobre ésta como proceso que conduce a la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

Aunque las teorías pioneras de Schön y Kolb han sido fuente de inspiración de muchos teóricos y formadores, y a pesar de la reconocida importancia que aporta el AR al proceso de aprendizaje del estudiante, su uso no está muy extendido (Fook, White y Gardner, 2006; McKillop, 2005).

Brockbank y McGill (1998) y Smith (2001) recogen algunas críticas al modelo de Kolb. Una de las críticas se basa en la consideración de que el modelo se centra demasiado en los procesos mentales individuales y no toma en consideración la naturaleza contextual del aprendizaje, que éste se construye socialmente, en un contexto social y político que no siempre conduce a hacer emerger la energía necesaria para generar motivación, que es el motor del aprendizaje. Otra crítica va en el sentido de que, para Kolb, el aprendizaje está vinculado a la producción de conocimiento y considera que éste se deriva de la transformación de la experiencia; sin embargo a veces es necesario transformar la mente, el conocimiento, para poder modificar la experiencia. A pesar de estas críticas este modelo ha influido de forma significativa en la introducción del aprendizaje reflexivo en la Educación Superior puesto que proporciona un marco excelente para planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje y puede ser empleado como guía para comprender las dificultades de aprendizaje, para la orientación vocacional y para el asesoramiento académico, además de resultar especialmente útil en los procesos de supervisión para analizar las prácticas profesionales desde una óptica reflexiva (Smith, 2001).

Las reformas introducidas para adaptar los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han traído consigo una revisión en profundidad de los currículums y las metodologías de formación, lo que ha llevado a la detección de deficiencias, a la investigación de nuevos enfoques centrados en el alumno y al desarrollo de experiencias innovadoras. Estas reformas, que conllevan ventajas, inconvenientes, riesgos y oportunidades, han despertado el interés por la metodología del AR y el estudio de este modo de enseñar y aprender. Así pues, en los últimos años la metodología del AR y de la práctica reflexiva ha recibido creciente atención en la Educación Superior en el contexto español. Algunas muestras de ello las podemos encontrar en aportaciones vinculadas al prácticum de Magisterio (Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2009; Gutiérrez, Correa, Jiménez de Aberasturi e Ibáñez, 2009; Rodríguez Marcos et al., 2011), a la formación inicial de maestros (Alsina, 2007, 2010; Domingo, 2008, 2010), de psicopedagogos (Margalef et al., 2007), al desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado (Esteve, 2000, 2011; Esteve y Carandell, 2009; Esteve, Carandell y Keim, 2006), a la formación de enfermeras (Medina y Castillo, 2006), a la formación inicial de educadores sociales (Fullana y Pallisera, 2010), de arquitectos (López Reus y Jaime, 2010) o en planteamientos más generales de la formación universitaria (Domingo, 2009; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010).

Dado el incremento del interés por desarrollar prácticas docentes universitarias basadas en el enfoque del aprendizaje reflexivo, conocer la percepción de los estudiantes acerca de las aportaciones de este enfoque en su aprendizaje es significativo para poder valorar las experiencias desarrolladas y obtener datos sobre sus puntos fuertes y débiles para poder establecer estrategias de mejora. Sin embargo observamos que, en estos momentos, apenas encontramos en nuestro contexto investigaciones en esta línea, aunque sí encontramos valoraciones de algunas experiencias, como las descritas por

López Reus y Jaime (2010) que explican cómo valoran sus estudiantes la experiencia en laboratorio de arquitectura reflexiva o Margalef et al. (2007) sobre una experiencia en la licenciatura de Psicopedagogía.

En el contexto internacional encontramos estudios que se centran en esta temática mayoritariamente en el ámbito de la Medicina y de las Ciencias de la Salud. Estos estudios utilizan distintos métodos de investigación. Así, Turner y Beddoes (2007) recurren a grupos focales con estudiantes de Enfermería que habían participado en una tarea de escritura de un texto sobre cómo las personas experimentan enfermedades de larga duración, y Vivekananda-Schmidt, Marshall, Stark, Mckendree, Sandars y Smithson (2011) utilizan también esta estrategia con estudiantes de Medicina que participaron en tareas reflexivas como parte de la evaluación del primer curso de carrera. El cuestionario, especialmente el de escala de tipo Likert, es otro de los métodos utilizados para examinar la percepción de estudiantes. Este es el caso del estudio sobre la percepción que graduados de Enfermería y sus profesores tienen en relación a los resultados de aprendizaje asociados con los diarios de aprendizaje reflexivo en un curso de formación *online* (Langley y Brown, 2010). También Schaub-de Jong, Schönrock-Adema, Verkerk y Cohen-Schotanus (2011) elaboraron un cuestionario de tipo Likert para que los estudiantes de Medicina y de terapia del lenguaje y del habla valorasen la competencia del profesorado para facilitar el AR. Bush y Bissell (2008) recurrieron también a este tipo de cuestionario para recopilar las visiones que los estudiantes de medicina dental tenían sobre la utilización de un portafolio reflexivo que se acompañaba de tutorías en grupo. Stefani, Clarke y Littlejohn (2000) utilizaron el cuestionario para obtener información cualitativa sobre la efectividad del “Project management logbook” como herramienta para apoyar, en estudiantes de un máster, la reflexión sobre el aprendizaje sobre sistemas energéticos y medio ambiente. Utilizar los diarios reflexivos de los

estudiantes de Fisioterapia para identificar sus percepciones sobre qué y cómo han aprendido durante el estudio de las condiciones crónicas musculoesqueléticas fue la estrategia elegida por Williams y Wessel (2004).

Estos estudios muestran que, en términos generales, los estudiantes que han participado en estas experiencias tienen una percepción positiva de las metodologías didácticas basadas en el AR en las que han participado. Consideran que les resulta de utilidad para desarrollar procesos de pensamiento, para ser más críticos al realizar las tareas académicas y les ayuda a ser más conscientes de su aprendizaje, es decir, de lo que aprenden y de cómo lo aprenden (Turner y Beddoes, 2007). También se señala que el AR favorece la comprensión del campo profesional y aumenta la conciencia sobre las necesidades de formación propias (Langley y Brown, 2010). Los estudiantes también informan de que las experiencias de AR en las que participan les ayudan a identificar aspectos positivos y mejorables de sus propias actitudes ante el aprendizaje y ante la profesión (Langley y Brown, 2010; Williams y Wessel, 2004).

Sin embargo, también se señala que existen algunas dificultades derivadas principalmente de la poca frecuencia con la que se utiliza esta metodología en la formación de profesionales: dificultades de integración de la metodología AR en la propia dinámica de aprendizaje, percepción de falta de habilidades para realizar tareas que implican el empleo de la escritura reflexiva (Turner y Beddoes, 2007), dudas sobre el nivel de apertura personal que es conveniente en el tipo de tareas que se les exigen (Langley y Brown, 2010; Vivekananda-Schmidt et al. 2011), y percepción de que hay otras tareas más importantes y que requieren mucho más su atención que las tareas relacionadas con el AR, como puede ser la preparación de proyectos o de exámenes (Langley y Brown, 2010). Se reconoce también que el feedback para estas actividades es muy importante y se destaca el papel del tutor

(Schaub-de Jong et al., 2011; Vivekananda-Schmidt et al., 2011)

Con el objeto de aportar datos que contribuyan a profundizar en la percepción que tienen los estudiantes sobre la utilidad y sobre las dificultades que encuentran al incorporar la metodología del aprendizaje reflexivo en la enseñanza, y conocer cómo incide, desde su punto de vista, en su aprendizaje en experiencias desarrolladas en nuestro contexto, presentamos la investigación que se describe en este artículo.

2. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA UNIVERSITAT DE GIRONA. CONTEXTO Y METODOLOGÍA

El proceso de adaptación al EEES y la adopción del modelo de competencias de formación profesional, constituye un punto de inflexión en la educación en España. En este contexto, y gracias al interés de profesores de diferentes estudios y disciplinas de la Universitat de Girona, se constituye, con el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de dicha Universidad, la Red de Innovación Docente sobre Aprendizaje Reflexivo (XID-AR) en septiembre del año 2010. Esta red es un grupo de trabajo que cuenta con un espacio para la investigación e intercambio sobre las experiencias docentes que se están llevando a cabo en diferentes estudios de la Universidad. Aunque los enfoques están condicionados por el contexto formativo en el cual se desarrolla cada una de las experiencias (Enfermería, Ciencias Ambientales, Psicología, Educación Social), así como por los distintos cursos y asignaturas en que se aplican, éstas tienen como base común el empleo de la metodología de AR, y buscan promover en los estudiantes el aprendizaje autónomo, la implicación personal en la búsqueda de recursos para mejorar las trayectorias personales y profesionales, el conocimiento de las propias potencialidades y el desarrollo de actitudes y valores personales.

La investigación llevada a cabo busca conocer cuál es la percepción de los estudiantes sobre los beneficios y las dificultades de la metodología del aprendizaje reflexivo. Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

1. Conocer cuál es la valoración de los estudiantes sobre la metodología del AR en relación al autoconocimiento reflexivo, la conexión entre la experiencia y el conocimiento, la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje. Estos cuatro aspectos o dimensiones deberían ser resultado o consecuencia de una enseñanza basada en el aprendizaje reflexivo. El proceso de reflexión sobre la propia experiencia debe conducir a un mayor conocimiento de uno mismo como profesional y como persona que aprende. Favorecer la conexión entre experiencia y conocimiento a través de la reflexión es, como hemos visto, el propósito esencial de este tipo de metodología que, además, debería potenciar la autorreflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, favoreciendo un mejor conocimiento de las propias dificultades y puntos fuertes. Finalmente, se espera que esta metodología, al incidir en la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, pueda contribuir a un aprendizaje más autorregulado.
2. Obtener evidencias sobre las principales dificultades que los estudiantes encuentran a la hora de integrar las metodologías de aprendizaje reflexivo en sus propios procesos de aprendizaje.
3. Recoger las valoraciones de los estudiantes sobre cuáles son las principales aportaciones de los procesos de aprendizaje reflexivo desarrollado.
4. Analizar si existen diferencias significativas entre diferentes grupos de estudiantes, en función de su experiencia en las actividades de aprendizaje reflexivo, en cuanto a la

evaluación de la metodología de enseñanza en relación a su autoconocimiento, la relación entre experiencia y conocimiento, autorreflexión en el proceso de aprendizaje y autorregulación.

2.1. Contexto de las experiencias de aprendizaje reflexivo

A continuación, explicamos las distintas experiencias que se han llevado a cabo en los grados de Enfermería, Ciencias Ambientales, Psicología y Educación Social y que constituyen la base de la investigación que se presenta en este artículo.

2.1.1. Grado de Enfermería

La metodología del aprendizaje reflexivo en el Grado de Enfermería, ha sido utilizada en la asignatura Prácticum a través del diario reflexivo como actividad de evaluación de diferentes competencias específicas de la asignatura. Se utilizó un diario reflexivo como una estrategia metodológica que permite a los estudiantes reflexionar y aprender de sus experiencias en un contexto de práctica real (Bulman y Schutz, 2008).

La integración de teoría y práctica o conocimiento y acción que los estudiantes llevan a cabo en diferentes contextos asistenciales durante el Prácticum (Asistencia Primaria, Asistencia Hospitalaria, etc.), se ve favorecida por el proceso de reflexión que implica el diario reflexivo como estrategia de aprendizaje en la que los estudiantes reflejan y aprenden de sus propias experiencias en un contexto real de cuidado. Por sus características, el diario reflexivo favorece el pensamiento crítico transformando el propio aprendizaje en el marco de su propia experiencia práctica, favorece un conocimiento profesional de una forma más profunda y comprensiva, así como la construcción de significados. Además, y por la naturaleza dialéctica del proceso de escritura propio de un diario, el estudiante a través de éste reflexiona y

responde sobre lo escrito confrontando su propio pensamiento.

En este contexto, el aprendizaje reflexivo, ayuda al conocimiento práctico reflexionando en la acción y sobre la acción. Así, la consideración de la práctica como eje del currículum adquiere sentido, si se tiene a la misma como punto de partida para analizar los problemas, cuestionar las estrategias usadas para resolverlos, revelar los procesos de reflexión durante la acción y analizar los esquemas y teorías implícitas que usa la enfermera en su práctica con el fin de mejorarla (Medina y Castillo, 2006).

2.1.2. Grado de Psicología

La experiencia se lleva a cabo en un módulo de Competencias Académicas y Profesionales Integradas (CAPI) que se desarrolla a lo largo de diferentes cursos del Grado de Psicología. Pretende encauzar los estudios desde una vertiente meramente académica hacia una vertiente más profesionalizadora. El módulo empieza en el primer semestre del primer curso y se pide a los estudiantes que realicen un portafolio reflexivo en el que recojan experiencias formativas (formales o informales) y laborales (si es el caso) así como expectativas y aspiraciones respecto a la formación dentro de la Facultad y a nivel personal (proyectos de futuro). Además, se recogen y evalúan dos experiencias prácticas relacionadas con las competencias profesionalizadoras (Pérez Burriel, 2010, 2012). Este inicio de trabajo reflexivo, que se hace en función de niveles de reflexión conocidos y pautados permite una mejor “introducción” en la Universidad, y constituye un marco de tutorías personalizado que permite aflorar y afrontar los problemas, no sólo relacionados con aspectos académicos (gestión del tiempo, estrategias de estudio) sino también relacionados con la orientación profesional en relación a una mejor conciencia de las capacidades y competencias, cuyo último objetivo es la formación de estudiantes autogestionados (Zimmermann, 1990) y autotéticos (Csikszentmihalyi, 1990, 1996).

2.1.3. Grado de Ciencias Ambientales

En el módulo básico anual de Física, se plantean a los alumnos los primeros procesos del aprendizaje reflexivo. En el marco de la evaluación continua, los alumnos trabajan el desarrollo de experiencias científicas, bien en función del visionado de vídeos o bien en el desarrollo de prácticas de aula (Colomer, Vila, Salvadó y Casellas, 2013). Esta práctica va ligada al desarrollo de algunas de las cinco competencias transversales de la Facultad de Ciencias como son el desarrollo del trabajo autónomo, la búsqueda de información científica y la expresión escrita. Cada una de las experiencias llevadas a cabo en el marco de las asignaturas tienen una guía proporcionada por el grupo de profesores que contiene la explicación del desarrollo empírico, la contextualización teórica, y la resolución de una serie de preguntas de tipo práctico. El instrumento de evaluación es un portafolio en el que los estudiantes muestran las experiencias realizadas de forma individual a lo largo del curso.

2.1.4. Grado de Educación Social

La experiencia consiste en un módulo anual (*Aprendizaje del Estudiante Universitario 2*) que se desarrolla durante el segundo curso del Grado. Se utiliza el aprendizaje reflexivo como metodología para iniciar una exploración de los aspectos personales que pueden incidir en la práctica profesional del educador social. En este módulo se trabajan aspectos relacionados con algunas competencias transversales como el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal. Se hace hincapié en el significado de la empatía, en los factores implicados en el establecimiento de relaciones interpersonales y la exploración de habilidades que conducen a la construcción de relaciones honestas en la vida profesional. La escritura reflexiva constituye el elemento base para la construcción del conocimiento a partir de experiencias que pueden ser ajenas, como

las historias de vida o las secuencias de películas, entrevistas; o experiencias propias, reales o simuladas, como los *roleplaying*, o experiencias personales en situaciones cotidianas. Se introducen elementos de reflexión relacionados con la elección de la profesión, analizando y valorando qué elementos pueden haber incidido en dicha elección. Se realizan clases en grupos de unos quince estudiantes, con una periodicidad quincenal. Cada grupo es dinamizado por un docente que realiza la función de tutor a lo largo del curso y de facilitador en cada una de las clases de grupo. El instrumento de evaluación es un portafolio en el que los estudiantes muestran las actividades realizadas de forma individual o en grupo a lo largo del curso (Fullana, Pallisera y Planas, 2011; Pallisera, Fullana, Palaudària y Badosa, 2012)

2.2. Metodología

Se diseñó un Cuestionario Autoinforme sobre Aprendizaje Reflexivo para obtener las valoraciones de los estudiantes sobre varios aspectos de esta metodología de enseñanza. El cuestionario se dividió en tres secciones. La sección 1 recoge datos descriptivos de los estudiantes (edad, género, facultad, curso). La sección 2 recoge, mediante una escala de tipo Likert, el nivel de acuerdo o desacuerdo con diferentes ítems (1= Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo), relacionados con cuatro áreas:

- a. Conocimiento sobre uno mismo
- b. Conexión de la experiencia con el conocimiento
- c. Autoreflexión sobre el proceso de aprendizaje
- d. Autoregulación del aprendizaje

La sección 3 tiene como objetivo conocer la percepción de los estudiantes sobre las principales dificultades que han hallado ante la incorporación del AR en su proceso de aprendizaje, así como las

principales contribuciones que a su parecer les aporta esta metodología.

El cuestionario se administró a un total de 162 estudiantes, quienes respondieron anónimamente: 131 eran mujeres (81%) y 31 hombres (19%), de entre 18 y 42 años (media de edad 21, desviación estándar de 4). La recogida de datos se llevó a cabo en una sesión de clase de cada uno de los Grados, siendo el número de cuestionarios recogidos el siguiente: Ciencias ambientales (n = 33), Educación social (n = 43), Psicología (n = 55) y Enfermería (n = 31).

Se llevó a cabo un análisis de confiabilidad para garantizar la fiabilidad de los ítems de la escala de la sección 2, resultando un instrumento razonablemente confiable (Creswell, 2003; Barrera, Braley y Slate, 2010). Para los 4 grupos de preguntas cerradas, el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951; Gliem y Gliem, 2003) fue de 0,90, desde 0,72 hasta 0,83.

El análisis de datos se realizó en dos fases: una primera fase exploratoria descriptiva y una segunda fase que se centró principalmente en la comparación de los grupos. Se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 19.0 para realizar el análisis de datos descriptivos. Se realizó una prueba de ANOVA para comparar las medias de los grupos para los ítems de la escala de Likert. Posteriormente se aplicó una prueba post hoc para identificar qué grupos producían las diferencias.

3. RESULTADOS

Dividimos la presentación de resultados en tres apartados. En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos en la sección 2 del cuestionario, es decir, a partir del análisis de la escala de Likert. Este análisis nos permitió conocer la valoración general de los estudiantes sobre la metodología del aprendizaje reflexivo (autoconocimiento, conexión entre experiencia y conocimiento, autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje y autorregulación del aprendizaje). En segundo lugar, presentamos el análisis de la sección 3 que contiene las preguntas

abiertas en las que se solicitó a los estudiantes que expresaran su opinión sobre las principales dificultades y ventajas percibidas en la utilización de esta metodología. Por último, presentamos un análisis comparativo entre los grupos que han participado en las distintas experiencias.

3.1. Valoración de las experiencias de AR y percepción de su utilidad para desarrollar distintas facetas del aprendizaje

En este primer análisis estamos especialmente interesados en la detección de tendencias en la valoración de los estudiantes con respecto a los objetivos de la metodología reflexiva. Así, se analizan los datos a nivel global, sin distinción de grupos por estudios.

La primera observación de los resultados indica que la mayoría de los estudiantes han puntuado con 3 ó 4, los ítems de los cuatro bloques de la sección 2 del Cuestionario Autoinforme sobre el Aprendizaje Reflexivo (68,5% del total de las puntuaciones), que nos informan sobre la percepción de los estudiantes sobre cómo la metodología reflexiva tiene relevancia en: a) el conocimiento de la propia conducta y las emociones, b) la conexión de la experiencia con el conocimiento, c) la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje, y d) la autorregulación del aprendizaje.

La Tabla 1 presenta el análisis de los ítems de la sección 2, con media y desviación estándar. Las medias de los 4 bloques en esta sección muestran que los promedios más altos son para el bloque 2 (*relación entre experiencia y conocimiento*) y el bloque 3 (*autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje*). Un análisis más detallado muestra los ítems que están mejor puntuados por los estudiantes. Así, en el bloque 2 el ítem con media más elevada es el 2.4.: *Proporcionar razones / argumentos para la toma de decisiones en una situación dada*. En el bloque 3 el ítem que obtiene un mayor promedio es el 3.4.: *Identificar los aspectos negativos de mis actitudes y las*

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE REFLEXIVOS EN LA UNIVERSIDAD.
UNA INVESTIGACIÓN CENTRADA EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO DE
LA UNIVERSIDAD DE GIRONA

áreas de mejora. Y en el bloque 4 el ítem mejor puntuado hace referencia a la contribución del AR en determinar *a quién o qué se necesita para aprender.* Los ítems

del bloque 1 sobre el conocimiento de uno mismo, han obtenido promedios menores que la mayoría de los ítems de los demás bloques.

Bloque	Ítem				
		Media	Desv. Est.	F	Sig.
BLOQUE 1 Conocimiento de sí mismo	1. Analizar de forma efectiva mi conducta en relación a situaciones cotidianas y/o profesionales.	3.29	.81	2.46	.065
	2. Analizar de forma efectiva mis emociones en relación a situaciones cotidianas y/o profesionales.	3.35	.93	4.19	.007
BLOQUE 2 Relacionar experiencia con conocimiento	1. Conectar el conocimiento con mis propias experiencias, emociones y actitudes.	3.56	.91	5.23	.002
	2. Seleccionar información y datos relevantes en una situación dada.	3.64	.88	8.04	.000
	3. Formular/contrastar hipótesis en una situación dada.	3.24	.91	10.06	.000
	4. Proporcionar razones/argumentos para tomar decisiones en una situación dada.	3.68	.88	5.41	.001
BLOQUE 3 Autoreflexión sobre el proceso de aprendizaje	1. Mejorar mis habilidades de comunicación escrita.	3.39	1.14	2.52	0.60
	2. Mejorar mis habilidades de comunicación oral.	3.09	1.13	11.38	.000
	3. Identificar los aspectos positivos de mi conocimiento y habilidades.	3.52	.95	10.43	.000
	4. Identificar aspectos negativos o mejorables de mi conocimiento y habilidades.	3.72	.96	17.97	.000
	5. Identificar aspectos positivos de mis actitudes.	3.36	.96	10.46	.000
	6. Identificar aspectos negativos o mejorables de mis actitudes.	3.54	.97	14.71	.000
	7. Ser consciente de lo que aprendo y de cómo lo aprendo.	3.55	.96	4.01	.009
	8. Comprender que lo que aprendo y cómo lo aprendo es significativo para mí.	3.66	1.04	10.70	.000
BLOQUE 4 Aprendizaje autoregulado	1. Planificar mi aprendizaje: pasos a seguir, organización del material y del tiempo.	3.55	.96	4.01	.009
	2. Determinar a quién o qué necesito consultar.	3.66	1.04	10.70	.000
	3. Regular mi aprendizaje a través del análisis de las dificultades que tengo y evaluando cómo resolver los problemas que encuentro.	3.34	1.12	7.46	.000
	4. Evaluar la planificación de mi aprendizaje, sus resultados y lo que debo hacer para mejorarlo.	3.29	1.00	3.68	.014

Tabla 1. Estadísticos para cada ítem (media y desviación típica) de la sección 2 del cuestionario y nivel de significación (F y Sig.) para el análisis ANOVA de comparación de grupos

Los ítems con puntuaciones medias más bajas son el 2.3.: *Formular / contrastar hipótesis en una situación dada*, y el 3.2: *Mejorar mis habilidades de comunicación oral*. El análisis también indica que las puntuaciones correspondientes al bloque 4: *autoregulación del aprendizaje* presentan las mayores dispersiones. Cabe señalar que el ítem 2.3 está relacionado con una competencia sistémica que puede no centrarse en una práctica concreta, como es el caso del ítem 3.2, que se centra en una competencia instrumental, por lo que este resultado podría interpretarse como un buen indicador del sesgo de aplicabilidad baja para aquellos ítems no ligados a una habilidad instrumental. Ello implica la necesidad de llevar a cabo el aprendizaje reflexivo a diferentes escalas de organización del alumno en el desarrollo y experimentación de la práctica docente.

3.2. Dificultades y ventajas del Aprendizaje Reflexivo

Se pidió a los estudiantes que indicaran las principales dificultades que encuentran a la hora de integrar la metodología de aprendizaje reflexivo en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes que

participaron en las experiencias de aprendizaje reflexivo consideraron que la experiencia vale la pena, pero les pareció difícil integrar estas metodologías en la dinámica de su aprendizaje. La Tabla 2 resume el número de respuestas para cada una de las opciones. Hay que tener en cuenta que éstas no eran mutuamente excluyentes y, por tanto, los estudiantes podían seleccionar un máximo de tres opciones. Entre las dificultades halladas podemos citar el hecho de que la metodología reflexiva requiere de un proceso de trabajo al que no están acostumbrados, lo que demuestra que esta metodología no es común en el contexto de la Educación Superior. Cabe señalar que de acuerdo con estos datos, la mayoría de los estudiantes no solicitó la ayuda ni el apoyo de los profesores para trabajar con esta metodología, lo que podría indicar que se proporcionó apoyo suficiente por parte del profesorado. Sin embargo, los estudiantes consideraron la falta de habilidades, especialmente para escribir de forma reflexiva como una de las dificultades, aunque la mayoría se inclinaron por la falta de motivación o manifestaron sentirse incómodos trabajando con la metodología AR.

Opciones de respuesta	Número de estudiantes (3 opciones por estudiante)
a) No tengo suficientes habilidades para trabajar con esta metodología	19
b) El nivel requerido para ciertas habilidades, como habilidades de expresión oral o escrita, resulta demasiado elevado para mí	22
c) Estoy acostumbrado a otro tipo de aprendizaje	60
d) No conseguí la ayuda que necesitaba por parte del profesorado	16
e) Esta metodología de trabajo no me motiva demasiado	43
f) No me siento cómodo trabajando con este tipo de metodología	24
g) Otras	8

Tabla 2. Dificultades encontradas por los estudiantes para integrar el aprendizaje reflexivo en su proceso de aprendizaje

Se pidió a los estudiantes que indicasen las principales contribuciones del aprendizaje reflexivo a partir de la experiencia desarrollada. En la Tabla 3 se muestra el número de estudiantes que han

señalado cada una de las opciones de la pregunta. También en este caso el estudiante podía marcar un máximo de tres opciones. El número más alto de respuestas corresponde a la opción a), es decir, que un

número considerable de estudiantes consideraron que el aprendizaje reflexivo dio lugar a un conocimiento más complejo y enriquecido, al desarrollo de mayores capacidades, y también favoreció la identificación de áreas de mejora. Las respuestas de los estudiantes muestran que la metodología de aprendizaje reflexivo les

ayuda a ser más conscientes de su proceso de aprendizaje y sugiere estrategias para la mejora. También resulta ser un apoyo a la hora de desarrollar nuevas estrategias para hacer frente a las dificultades que surgen durante el proceso de aprendizaje y a ser más conscientes de lo que han aprendido y de lo que tienen que aprender en el futuro.

Opciones de respuesta	Número de estudiantes (3 opciones por estudiante)
a) El AR me ha permitido comprender de forma más rica y compleja mis habilidades y los aspectos que debo mejorar	60
b) Me ha ayudado a comprender mejor la complejidad de mi (futura) práctica profesional	41
c) Me ha ayudado a identificar lagunas en mi formación, de las que no era consciente	46
d) Me ha ayudado a buscar estrategias nuevas y creativas con las que resolver mis dificultades	43
e) Me ha ayudado a optimizar mis puntos fuertes y a esforzarme por mejorar	45
f) Otros	2

Tabla 3. Percepciones de los estudiantes sobre las principales contribuciones del proceso de aprendizaje reflexivo

3.3. Análisis comparativo

Con el propósito de explorar si existen diferencias en la valoración del AR entre los grupos que han participado en las distintas experiencias realizamos un análisis comparativo con los ítems de la sección 2 del cuestionario. La Tabla 1, además de mostrar las medias y las desviaciones típicas para cada ítem, muestra también los resultados globales de la comparación de medias (índice F) y el nivel de significación.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que sólo el ítem 1 del Bloque 1 *Analizar con profundidad mi reacción a las situaciones cotidianas y profesionales* y el ítem 1 del Bloque 3 *Mejorar mis habilidades de escritura* no presentan diferencias significativas entre los grupos, es decir, tienen valores F bajos. En los ítems restantes, se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre las

medias con un nivel de confianza del 95%. Cuando se aplica un test *post hoc* para identificar las diferencias entre los grupos, se observa lo siguiente: con respecto al Bloque 1, no hay ninguna diferencia entre los grupos, es decir, todos los grupos de estudiantes proporcionan una evaluación similar del aprendizaje reflexivo como una metodología que les permite analizar su propio comportamiento y las emociones. Las diferencias se encuentran únicamente entre los grupos de Psicología y de Enfermería, en el sentido de que el grupo de Psicología realiza una valoración media más positiva que el grupo de Enfermería, especialmente con relación al análisis de las emociones en las situaciones cotidianas y profesionales.

Con respecto al bloque 2 (*Relacionar experiencia y conocimiento*) se encuentran más diferencias entre las medias de los grupos. En general, parece que los estudiantes valoran más positivamente los métodos de aprendizaje reflexivo

empleados en las experiencias llevadas a cabo en los grados de Ciencias Ambientales, Psicología y Educación Social que los empleados en los estudios de Enfermería cuando se trata de relacionar conocimiento y experiencia.

En cuanto al bloque 3 (*Autoreflexión sobre el proceso de aprendizaje*) los cuatro grupos de estudiantes consideraron que el aprendizaje reflexivo les había ayudado a mejorar sus habilidades de comunicación. Aún así, algunos ítems de este bloque como el de identificar aspectos positivos y negativos y aspectos mejorables de su propio conocimiento, habilidades y actitudes, así como la comprensión de los estudiantes sobre cómo y qué aprenden, presentan diferencias significativas entre los grupos.

Por último, en el bloque 4 (*Autoregulación del aprendizaje*) aparecen diferencias significativas entre las medias de los grupos para los tres primeros ítems. El cuarto: *Evaluar la planificación de mi aprendizaje, sus resultados y lo que necesito hacer para mejorarlo*, presenta valores F bajos. Los grupos de Ciencias Ambientales y de Psicología puntúan más alto este cuarto ítem. Un análisis detallado de las estrategias reflexivas empleadas en estos cursos de Grado sería útil para determinar qué clase de estrategias ayudan más a los estudiantes a regular mejor su propio aprendizaje.

En resumen, existe una considerable coincidencia entre los grupos en la valoración de los siguientes ítems: *Analizar en profundidad mi reacción (comportamiento) en situaciones cotidianas y profesionales* (bloque 1), *Mejorar mis habilidades de escritura* (bloque 3) y *Evaluar la planificación de mi aprendizaje, sus resultados y lo que necesito hacer para mejorarlos* (bloque 4). El resto de ítems producen diferencias significativas entre grupos. No obstante, es necesario realizar un análisis más profundo sobre los motivos que justifican que las metodologías utilizadas en los grupos producen estas diferencias en la percepción de los estudiantes.

4. DISCUSIÓN

La revisión de la literatura sobre aprendizaje reflexivo pone de manifiesto que no son frecuentes los estudios que analizan cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre el AR una vez han participado en experiencias formativas basadas en esta metodología. La mayoría de las investigaciones sobre percepciones de los estudiantes se centran en un ámbito específico de formación superior. En este sentido nuestro estudio presenta la novedad de recoger las percepciones de los estudiantes universitarios de Grado, de diferentes ámbitos disciplinares y profesiones. Aunque este enfoque nos ha permitido realizar una cierta comparación entre grupos, el mayor interés de nuestro trabajo reside en observar que, en términos generales, no existen percepciones demasiado dispares entre los estudiantes de los distintos grupos sobre cuáles han sido las aportaciones y aprendizajes realizados a través de la metodología de aprendizaje reflexivo, así como las dificultades encontradas.

El estudio realizado nos ha permitido observar que los estudiantes tienen una percepción positiva, por lo general, del AR. Ello coincide con aportaciones de otras investigaciones que recogen los puntos de vista de los estudiantes que han participado en actividades de narración reflexiva, con frecuencia la escritura de diarios reflexivos asociados a la realización de prácticas profesionales, en el contexto de la formación profesional inicial del ámbito de la salud (Langley y Brown, 2010; Turner y Beddoes, 2007; Vivekananda-Schmidt, et al., 2011; Williams y Wessel, 2004).

En concreto, nuestro estudio muestra que los estudiantes consideran que el AR les ha sido útil, principalmente, para reflexionar sobre su aprendizaje y también para relacionar experiencia y conocimiento. Resultados parecidos fueron hallados por Turner y Beddoes (2007) quienes observaron que los estudiantes consideraban que la tarea reflexiva les había ayudado a desarrollar procesos de pensamiento y a ser más conscientes de

cómo aprenden y de lo que saben sobre el tema del trabajo.

Los estudiantes de nuestro estudio reconocen, sobre todo, que el AR les ha ayudado a obtener un conocimiento y capacidades más complejas y a evaluar la planificación del aprendizaje, los resultados y a identificar áreas de mejora del aprendizaje. También señalan su utilidad para alcanzar una mayor comprensión del campo profesional y más conciencia de las necesidades de formación. Este resultado está en la línea de los obtenidos por Langley y Brown (2010). La mayoría de los estudiantes de este estudio opinaron que el diario reflexivo les había ayudado a clarificar el papel de la profesión (Enfermería) y a vincular teoría y práctica. Otra aportación interesante es la de Williams y Wessel (2004) que identificaron algunos temas relacionados con la utilidad de dichos diarios, que se combinaron con metodología ABP. Entre los temas destaca una mayor conciencia por parte de los estudiantes de los diversos roles que existen en la práctica de la Fisioterapia con lo que se hacen más conscientes de la complejidad de este tipo de práctica.

En nuestra investigación los estudiantes muestran un elevado grado de acuerdo con el hecho de que el AR les ayuda a hallar estrategias creativas, a hacer frente a las dificultades que pueden encontrar tanto en situaciones cotidianas como profesionales y a optimizar sus propios puntos fuertes así como a identificar cuáles son sus actitudes ante el aprendizaje y ante la profesión. Los resultados de Langley y Brown (2010) también inciden en este punto, es decir, en la ayuda que supone el AR para identificar puntos débiles y puntos fuertes a nivel personal y para examinar las propias actitudes y perspectivas. Williams y Wessel (2004) llegaron a la conclusión de que el diario reflexivo que habían utilizado los estudiantes les había sido de utilidad para adoptar nuevas estrategias activas para afrontar las situaciones, además de constituir una oportunidad para que los estudiantes examinasen sus valores y

creencias, en este caso, sobre la discapacidad.

En cuanto a las dificultades que hallan los estudiantes al realizar tareas académicas enfocadas desde la perspectiva del aprendizaje reflexivo, de nuestro estudio se desprende que, a pesar de la percepción globalmente positiva, los estudiantes admiten ciertas dificultades. En primer lugar, perciben la existencia de dificultades para integrar la metodología AR en su dinámica de aprendizaje puesto que no es un tipo de proceso al que estén habituados, lo que demuestra que no es demasiado frecuente su utilización en Educación Superior. En ocasiones esta metodología les produce cierta incomodidad, bien porque perciben que les faltan habilidades, especialmente relacionadas con la escritura reflexiva, o bien porque la tarea exige un cierto grado de apertura personal para la que algunos estudiantes no muestran demasiada disposición. Esta falta de disposición puede ser debida a la percepción de que no se tiene suficiente experiencia práctica o clínica, como señala el estudio de Turner y Beddoes (2007), por la falta del tiempo necesario para dedicarlo a las tareas de autoreflexión y de escritura reflexiva (Langley y Brown, 2010), o bien a la falta de confianza o el desconocimiento o dudas sobre los niveles óptimos de apertura personal en la narración reflexiva (Langley y Brown, 2010). Pensar que otras personas pueden leer lo que han escrito hace que a veces no expresen los sentimientos con toda libertad (Vivekananda-Schmidt et al., 2011).

Quizá sean estos aspectos los que expliquen en parte que la valoración de los estudiantes de Enfermería de nuestro estudio sea significativamente menor en comparación con los demás grupos. Estos estudiantes realizaron un diario reflexivo vinculado a las prácticas profesionales: al hecho de tener que hacer frente a una tarea compleja, con un peso importante en la evaluación de las prácticas, se añaden las dudas sobre el nivel de profundización en el autoanálisis personal que puede resultar óptimo incluir en el diario. En cualquier

caso, este resultado pone de relieve la necesidad de analizar con mayor profundidad las estrategias que hemos llevado a cabo en el desarrollo las experiencias de AR.

Algunos estudios (Bush y Bissell, 2008; Langley y Brown, 2010; Stefani et al., 2000) muestran que los estudiantes se sorprenden ante este tipo de trabajo reflexivo puesto que no es habitual en la formación, ya sea de Grado o de Postgrado. En el estudio de Langley y Brown (2010) una parte de los estudiantes mostraron falta de interés hacia este tipo de práctica y muchos estudiantes deciden invertir más esfuerzo en proyectos que perciben como de más envergadura como trabajos de módulo o exámenes. La falta de comprensión de los objetivos y beneficios de los diarios reflexivos se señala como posible causa de la escasa implicación en la elaboración del diario reflexivo.

En esta misma línea Bush y Bissell (2008) encontraron que los estudiantes no atribuían demasiada utilidad a la reflexión, les parecía una pérdida de un tiempo que podían haber dedicado a tareas más importantes para su formación, y algunos manifestaron haber escrito aquello que pensaban que esperaban sus tutores, con el fin de no ser evaluados negativamente. Muchos también afirmaron sentirse incómodos en la exploración de sus emociones y percibieron que la reflexión no constituía lo que podemos denominar “estudio real”. En cambio, sí que valoraron haber obtenido ciertos beneficios de la discusión en grupo que siguió a la elaboración de los portafolios. Este tipo de aportaciones pone de manifiesto las dificultades de la evaluación del aprendizaje reflexivo.

Aunque nuestro estudio no permite profundizar sobre qué papel tiene el profesorado en fomentar este tipo de aprendizaje, de él se desprende que, en términos generales, los estudiantes han encontrado suficiente apoyo del profesorado. Algunas investigaciones que tratan directamente del papel del profesor desde el punto de vista de los estudiantes,

destacan que éstos otorgan importancia al papel del profesor en los siguientes aspectos: ofrecer *feedback* y potenciar la reflexión en grupo (Vivekananda-Schmidt et al., 2011), apoyar la introspección de los estudiantes, crear un entorno seguro para este tipo de aprendizaje y estimular la autoregulación (Schaub-de Jong et al., 2011).

Una limitación de nuestro estudio es que hemos analizado la percepción de los estudiantes a partir de experiencias de distinta índole, desarrolladas en distintos estudios de Grado. La investigación nos permite evidenciar que es necesario ir más allá y analizar los resultados de los distintos grupos de estudiantes tomando en consideración cada una de las experiencias concretas. Aunque todos los grupos han trabajado con la metodología reflexiva, los instrumentos y estrategias empleadas son distintas y ello ha influido en la percepción de los estudiantes y, por tanto, en sus respuestas. Otra limitación deriva del hecho que las preguntas sobre ventajas y dificultades de este tipo de aprendizaje estaban previamente categorizadas, con lo que los estudiantes no han sido suficientemente libres para destacar sus propios puntos de vista.

También debemos tener en cuenta que el enfoque de investigación escogido para este estudio ha sido fundamentalmente cuantitativo. A la vista de los resultados pensamos que sería interesante seguir profundizando en las percepciones de los estudiantes, aunque un enfoque de carácter cualitativo de la investigación podría resultar adecuado para comprender los posibles matices y especificidades de la percepción de cada una de las experiencias por parte de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

La investigación que hemos presentado tenía como objetivo conocer las percepciones de los estudiantes que han participado en actividades de aprendizaje reflexivo en distintas facultades de la Universitat de Girona. La investigación se

ha realizado a partir de un Cuestionario Autoinforme de Valoración del Aprendizaje Reflexivo, elaborado por el equipo de investigación, y que ha resultado útil para lograr los objetivos planteados. El estudio aporta datos que permiten valorar la percepción que los estudiantes tienen sobre este tipo de metodología, así como sobre el impacto en su aprendizaje.

Hasta la fecha son escasas, en el contexto español, las investigaciones centradas en conocer este tipo de información. Nuestro estudio profundiza en las valoraciones de los estudiantes y ello nos ayuda a valorar de forma positiva la potencialidad de esta metodología docente aplicada a la Educación Superior. Conocer las ventajas y las dificultades que los estudiantes perciben cuando deben llevar a cabo actividades de aprendizaje desde este enfoque es de gran valor para el profesorado y nos anima a realizar nuestra propia tarea reflexiva con el objetivo de mejorar nuestra propia práctica docente.

Además del estudio de las percepciones de los estudiantes sería interesante analizar en qué medida la metodología de AR contribuye al desarrollo profesional de los estudiantes y al aprendizaje de las competencias profesionales. En consonancia con otros estudios, nuestros resultados sugieren que el AR es útil y adecuado para desarrollar habilidades genéricas como el aprendizaje independiente y la adaptación a nuevas situaciones profesionales. Serán necesarias otras investigaciones para confirmar estos prometedores resultados.

Profundizar en el papel del profesor así como en la evaluación de este tipo de aprendizaje son otros de los retos actuales de la investigación sobre la metodología del aprendizaje reflexivo en la Educación Superior.

En cuanto a la práctica docente, la percepción globalmente positiva de los estudiantes nos anima a seguir trabajando en las experiencias descritas, para mejorarlas. El estudio pone en evidencia la necesidad de introducir la metodología de

forma gradual, ofrecer orientaciones y ayuda a los estudiantes para que puedan familiarizarse con este tipo de trabajo y con la narración reflexiva, así como para ayudarles a comprender sus objetivos y su sentido en el contexto de su formación de Grado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, À. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de los futuros maestros: un método para aprender a enseñar matemáticas". En A. Pérez (Ed.), *Actas del XIII Congreso sobre Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas* (CD-Rom). Granada, España.
- Alsina, À. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. *Educación Matemática*, 22 (1), 149-166.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Barrera, A., Braley, R.T. y Slate, J.R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (1), 611-74.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice. Writing and Professional Development*. London: Sage.
- Brockbank, A. y McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bulman, Ch. y Schutz, S. (2008). *Reflexive practice in Nursing* (4th. Ed.). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Bush, H. y Bissell, V. (2008). The evaluation of an approach to reflective learning in the undergraduate dental curriculum. *European Journal of Dental Education*, 12, 103-110.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper & Row.
- Colomer, J., Vila, X., Salvadó, V. y Casellas, R.M. (2013). Tutoring as evidence of reflective practice: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (en prensa)
- Correa, J.M., Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L.P. (2009). El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (1), 1-17.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative and quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Domingo, A. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona (España).
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 15, 33-57.
- Domingo, A. (2010). La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 171-196). Octaedro: Barcelona.
- Esteve, O. (2000). *Hacia un modelo alternativo de formación del profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación*. Málaga: Escuela Oficial de Idiomas de Vélez-Málaga.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional del docente. En U. Ruiz. (Coord). *Lengua Castellana y Literatura: innovación, investigación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Esteve, O. y Carandell, Z (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O., Carandell, Z. y Keim, L. (2006). El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i la pràctica docent. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 39, 35-47
- Fook, J., White, S. y Gardner, F. (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings, in White, J. Fook y F. Gardner (eds) *Critical reflection in Health and Social Care*. Glasgow: Open University Press.
- Fullana, J. y Pallisera, M. (Coords.) (2010). *El desenvolupament personal i professional dels estudiants d'educació social. Eines i orientacions des de l'enfocament reflexiu*. Girona: Universitat de Girona. Servei de Publicacions.
- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas (2011). Formar profesionales autónomos. Una propuesta de formación de educadores sociales desde un enfoque reflexivo. *RES. Revista de Educación social*, 13, 1-13.
- Gliem, J.A. y R.R. Gliem (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *Midwest research to practice conference in adult, continuing, and community education*, Columbus, OH: The Ohio University, October 8-10, 82-88.
- Gutiérrez, L., Correa, J.M., Jiménez de Aberasturi, E. y Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Prácticum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The source of Learning and Development*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Langley, M.E. y Brown, S.T. (2010). Perceptions of the Use of Reflective Learning Journals in Online graduate Nursing Education. *Nursing Education Research*, 31 (1), 12-17
- López Reus, E. y Jaime, M. (2010). Laboratorio de arquitectura reflexiva. En: *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior* (pp. 193-197). Vigo: Vicerrectoría de Formación e

- Innovación Educativa Universidad de Vigo.
- Margalef, L., Iborra, A., Pareja, N., Castro, B., Dominguez, S., García, I. y Giménez, S. (2007). Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. *Pulso*, 30, 132-142.
- McKillop, Ch. (2005). Storytelling grows up: using storytelling as a reflective tool in higher education. *Paper presented at the Scottish Educational Research Association conference (SERA 2005)*, 24-26 November, 2005, Perth, Scotland
- Medina, J.L. y Castillo, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*. Florianópolis. 15 (2), 303-11
- Medina, J.L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Barcelona: ICE UB y Octaedro.
- Osterman, K.F. y Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective practice for Educators. Improving Schooling through Professional Development*, Corwin Press, Newbury Park (California).
- Pallisera, M., Fullana, J., Paludàrias, J.M. y Badosa, M. (2012): Personal and Professional Development (or Use of Self) in Social Educator Training. An Experience Based on Reflective Learning. *Social Work Education*, DOI: DOI:10.1080/02615479.2012.701278.
- Pérez Burriel, M. (2010). L'avaluació de l'activitat reflexiva a partir del portafoli de l'estudiant. *Revista D'Ensenyament De La Psicologia: Teoria i Experiència (REPTE)*, (6), 1-12.
- Pérez Burriel, M. (2012). El portafolis reflexiu. In C. Rostan, P. Albertín, M. Aymerich, B. Caparrós, M. Cunill, S. Font-Mayolas y E. Villar (Eds.). *Competències acadèmiques i professionals integrades (CAPI). Manual de l'estudiant* (pp. 61-80). Girona: Documenta Universitària.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Marcos, A, Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M.J. y Messina, C. (2011). *Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de formación de maestros*. *Revista de Educación*, 355, mayo-agosto, 355-379.
- Ruch, G. (2000): Self and social work: towards an integrated model of learning. *Journal of Social Work Practice*, 14 (2), 99-111.
- Schaub-de Jong, M., Schönrock-Adema, J., Verkerk, M. y Cohen-Schotanus, J. (2011). development of a Student rating scale to evaluate teachers' competencies for facilitating reflective learning. *Medical Education*, 45, 155-165.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smith, M.K. (2001) David A. Kolb on experiential learning" the encyclopedia of informal education. Recuperado (15 de Julio de 2010) de <http://www.infed.org/b-explrn.htm>.
- Stefani, L.A.J., Clarke, J. y Littlejohn, A. H. (2000) Developing a Student-Centred Approach to Reflective Learning. *Innovations in Education and Training International*, 37 (2), 163-171.
- Turner, de S. y Beddoes, L. (2007) Using reflective models to enhance learning: Experiences of staff and students. *Nurse Education in Practice*, 7, 135-140.
- Williams, R.M. y Wessel, J. (2004) Reflective Journal Writing to Obtain Student feedback About their Learning During the Study of Chronic Musculoskeletal Conditions. *Journal of Allied Health*, 33 (81), 17-23.
- Vivekananda-Schmidt; P., Marshall, M., Stark, P., Mckendree, J., Sandars, J. y Smithson, S. (2011). Lessons from Medical students' perceptions of learning reflective skills: A multi-institutional study. *Medical Teacher*, 33, 846-850.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 1 (25), 3-17.

ARTÍCULO ORIGINAL

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física

Antonio Gómez Rijo

agomrij@gobiernodecanarias.org
Universidad de La Laguna (Tenerife)

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue analizar cómo afecta la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas a la diversión y desmotivación en las clases de Educación Física. La muestra estuvo compuesta por 684 estudiantes de la asignatura de Educación Física, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, de los cuales, 323 eran chicos (47,2%) y 361 eran chicas (52,8%). Los datos resultantes de los diferentes factores de los instrumentos utilizados muestran que la autonomía y la competencia predicen positivamente la diversión; mientras que la relación predice negativamente la desmotivación. El análisis multivariante muestra los efectos significativos de la etapa educativa y el género.

PALABRAS CLAVE: Necesidades Psicológicas Básicas, Diversión, Desmotivación, Educación Física, Competencia, Motivación

Satisfaction of basic psychological needs in relation to the enjoyment and motivation in physical education classes

ABSTRACT: The aim of this study was to analyze how it affects the satisfaction of basic psychological needs to enjoyment and motivation in physical education classes. The sample consisted of 684 students of the subject of Physical Education, aged between 11 and 18 years, of whom 323 were boys (47.2%) and 361 were girls (52.8%). The data from the different instruments used factors show that autonomy and competence positively predict enjoyment, while the relatedness negatively predicts demotivation. Multivariate analysis shows significant effects of the educational stage and gender.

KEY WORDS: Basic Psychological Needs, Enjoyment, Amotivation, Physical Education, Competence, Motivation

Fecha de recepción 14/04/2013· Fecha de aceptación 23/09/2013
Dirección de contacto:
Antonio Gómez Rijo
CEIP Ofra Vistabella (Tenerife)
Universidad de La Laguna (Tenerife)

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales preocupaciones docentes a la hora de seleccionar los contenidos que imparte es que sean motivantes y novedosos (Robles, Giménez y Abad, 2010). Esto sucede

porque, efectivamente, al profesorado le preocupa motivar a sus estudiantes, que se diviertan en sus clases y no se desmotiven. Y desde el punto de vista del discente, entre sus principales motivos de práctica están la diversión y relacionarse con los demás (Pavón y Moreno, 2006). Por lo tanto, parece importante que el docente utilice estrategias que contribuyan a satisfacer estas expectativas. Una de las principales teorías de la motivación que auspician a satisfacer esta percepción docente y discente es la teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory - SDT-, Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2000).

En general, la SDT se relaciona con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. En ella se describe cómo afectan los diversos factores sociales y contextuales en la motivación de las personas. En este sentido, las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen cuando sienten que las realizan de forma voluntaria, favoreciendo de esta manera el bienestar. Por el contrario, la falta de intencionalidad para actuar se produce cuando el individuo considera que el ambiente actúa de manera controladora, desarrollando el malestar. Deci y Ryan (2008) diferencian estas dos situaciones denominándolas motivación autónoma y motivación controlada.

En este marco teórico, el objetivo del trabajo consiste en estudiar cómo las condiciones escolares afectan a la motivación del alumnado y ésta, como consecuencia, a la diversión y desmotivación en las clases de Educación Física. La hipótesis es la siguiente: en la medida que las necesidades psicológicas básicas se ven satisfechas a través de las diversas tareas motrices planteadas por el docente, aumentará la percepción de diversión entre los estudiantes y disminuirá la desmotivación de éstos.

1.1. Necesidades psicológicas básicas

Esta teoría asume que existen tres sustratos psicológicos innatos, básicos y universales (Deci y Ryan, 2000): competencia (percepción de cada persona de sentirse eficaz en las acciones que realiza y en obtener resultados óptimos), autonomía (experiencia de cada persona de ser libres para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones que se van a realizar de acuerdo con sus valores) y relación con los demás (sentimiento de estar conectado y ser aceptado

por los demás). Según sus autores, estos sustratos psicológicos son esenciales para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y el bienestar personal.

Desde el punto de vista didáctico, el docente y su intervención, a través del diseño de las tareas que plantea, juega un papel fundamental en la satisfacción o frustración de estas necesidades. De esta manera, tareas que se planteen de manera abierta (dejando la posibilidad de elegir a los estudiantes sobre el material, el espacio, el tiempo, la organización y la motricidad), en situaciones que respeten su nivel competencial, y que se desarrollen en situaciones sociomotrices facilitarán la motivación autodeterminada y el bienestar.

Diversos estudios verifican la relación positiva de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con la toma de decisiones (Gil, Jiménez, Moreno, Moreno, del Villar y García, 2010), con la autoestima y la satisfacción con la vida (Balaguer, Castillo y Duda, 2008) y con la experiencia autotélica (Moreno, Conte, Borges y González-Cutre, 2008).

1.2. Diversión y desmotivación

La diversión es importante en la investigación de la Educación Física ya que se ha demostrado que es un excelente predictor sobre la participación en actividades físicas (Gómez, Gámez y Martínez, 2011). La diversión está referida al grado de bienestar (pasarla bien) que los estudiantes experimentan en las clases. Diversos estudios verifican que la diversión está muy influenciada por la participación del alumnado en la elección de aspectos sobre el diseño de la tarea motriz (Gómez, 2012; Wallhead y Ntoumanis, 2004), por los climas de motivación (Barkoukis, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2010; Treasure y Roberts, 2001), o la competencia percibida (Kalaja, Jaakkola, Liukkonen y Watt, 2010). Respecto a la desmotivación, este estudio se fundamenta teóricamente de la citada SDT. La desmotivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y va acompañada de sentimientos de frustración o depresión (Ryan y Deci, 2000). Diversos estudios han demostrado que la falta de motivación puede dar lugar a efectos negativos como la depresión, apatía, incompetencia, aburrimiento (Ntoumanis, 2001) e infelicidad (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En este estudio participaron 684 estudiantes de la asignatura de Educación Física, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, de los cuales, 323 eran chicos (47,2%) y 361 eran chicas (52,8%). Los alumnos del 3º ciclo de Primaria fueron 182 (26,6%), siendo hombres 89 (48,9%) y mujeres 93 (51,1%); los alumnos del Primer Ciclo de ESO fueron 274 (40,1%), de los cuales hombres 133 (48,5%) y mujeres 141 (51,5%) y del 2º Ciclo ESO participaron 228 (33,3%), de los cuales hombres 101 (44,3%) y mujeres 127 (55,7%). Los estudiantes pertenecían a centros educativos públicos y privados de Primaria y Secundaria de la isla de Tenerife (España). El tipo de muestreo fue aleatorio estratificado. Los estudiantes que participaron en el estudio lo hicieron de forma voluntaria. El profesorado participante fueron maestros especialistas en Educación Física y licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, todos con cinco y diez años de experiencia en la enseñanza de la Educación Física.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio

Se empleó la adaptación al contexto español de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006). Dicha adaptación fue realizada por Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra (2008). La escala estaba compuesta por un total de 12 ítems encabezados por el enunciado: “En mis clases de Educación Física...”. Los ítems se corresponden con una escala tipo Likert que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). En este trabajo se obtuvo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de ,73 para el factor autonomía, de ,71 para el factor relación y de ,78 para el factor competencia. Dado el pequeño número de ítems que componen cada factor (cuatro ítems cada uno), la consistencia interna observada puede ser marginalmente aceptada (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1994).

2.2.2. Diversión

Se empleó el factor “diversión” de la Escala para la Medida de la Satisfacción de la Práctica Deportiva (EMSPD) de Duda y Nicholls (1992). Consta de cinco ítems (por ejemplo: “Me suelo divertir cuando hago Educación Física”). Los ítems están formulados en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100, donde el 0 se corresponde con Totalmente en desacuerdo y el 100 es Totalmente de acuerdo. En este trabajo se obtuvo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de ,85.

2.2.3. Desmotivación

Se empleó el factor “desmotivación” de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) de Goudas, Biddle y Fox (1994). Estaba compuesto por un total de cuatro ítems encabezados por el enunciado “Participo en esta clase de Educación Física...”: “pero no sé realmente por qué”, “pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física”, “pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física”, “pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Educación Física”. Los ítems se corresponden con una escala tipo Likert que desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). En este trabajo se obtuvo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de ,80.

2.3. Procedimiento

Se solicitó una autorización por escrito a los directores de cada centro para llevar a cabo el estudio. La escala fue administrada por el profesor que les impartía docencia. Estos profesores fueron entrenados en la administración de la escala por el investigador principal. Cada profesor explicó a sus estudiantes el objetivo de la investigación, la estructura de la escala, la forma de cumplimentarla e insistió en el anonimato de las respuestas. Durante el proceso de administración de la escala el docente resolvió todas las dudas que surgieron por parte de sus estudiantes. La recogida de los instrumentos se realizó de forma individual para verificar que ningún ítem quedara en blanco y que los datos socio-demográficos (edad, etapa educativa y género) estuvieran completos. Se respetaron todos los procedimientos éticos de recogida de datos. El tiempo requerido para rellenar la escala fue aproximadamente de 15 minutos, variando ligeramente en función de la edad.

Las variables independientes son género y etapa educativa; las variables latentes son las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación); y las variables observadas, la diversión y la desmotivación. Se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para observar la bondad del ajuste del modelo, un

análisis descriptivo y de correlación (Pearson) de las variables estudiadas, y un modelo de ecuaciones estructurales, además de un análisis multivariado (MANOVA) con el objeto de conocer el efecto de las variables género y etapa sobre las variables latentes y observadas.

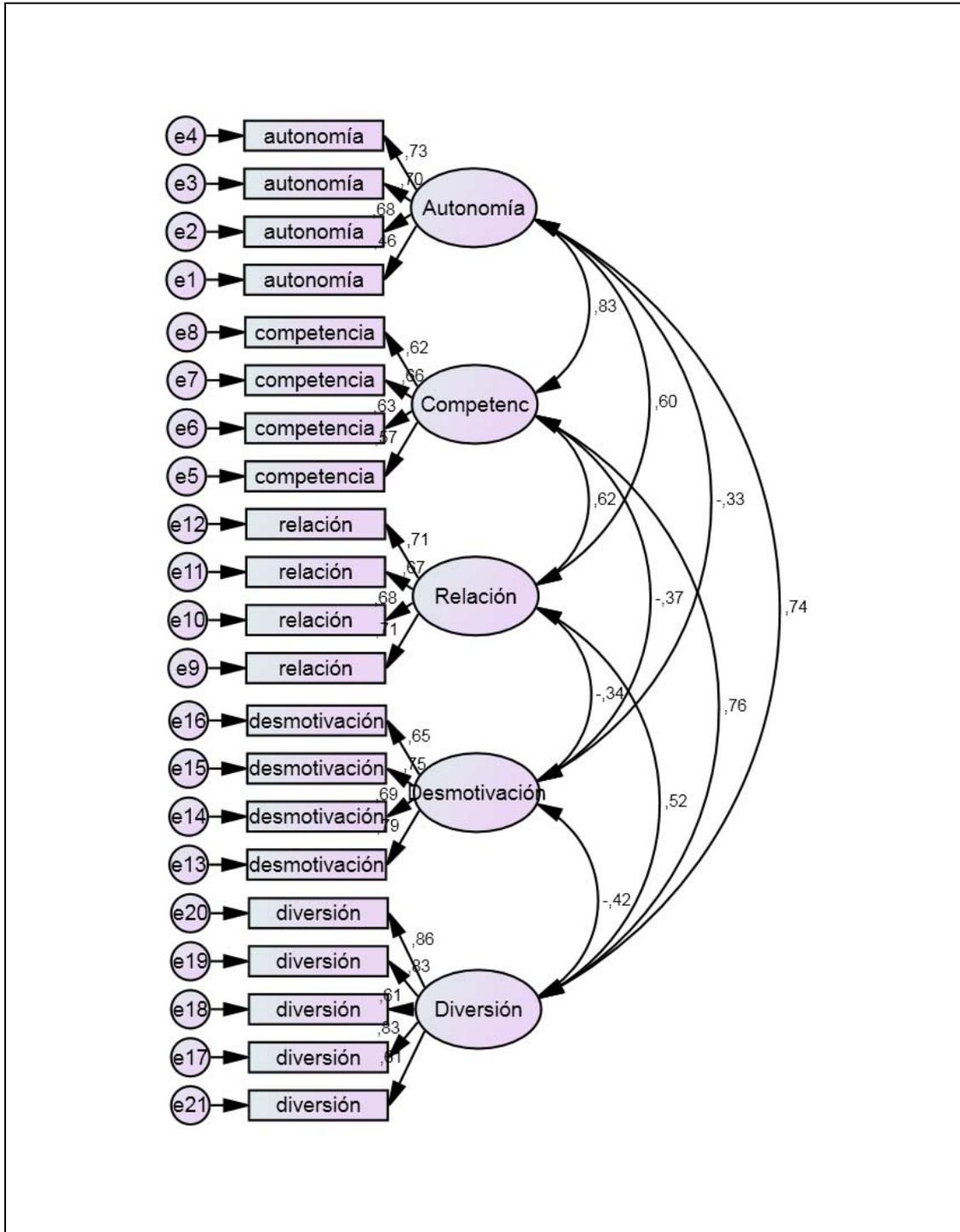


Figura 1. AFC de los factores latentes

3. RESULTADOS

3.1. AFC de los factores latentes

Para comprobar la bondad de los instrumentos, se ha realizado un AFC según el modelo de máxima verosimilitud, utilizando el programa SPSS Amos (versión 20). Se consideraron como variables latentes los cinco factores que componen los instrumentos de medida empleados (autonomía, competencia, relación, diversión y desmotivación), y como variables observadas las respuestas a los ítems de los diferentes cuestionarios (Figura 1). Tal y como proponen Hu y Bentler (1999), con el objetivo de medir la bondad de ajuste de los modelos se han utilizado los siguientes índices: el estadístico χ^2 dividido por los grados de libertad, el índice de ajuste normativo (NFI), el índice de ajuste comparativo (CFI), y la raíz del promedio del error de aproximación (RMSEA). Un buen ajuste del modelo estaría con un cociente χ^2 /gl. inferior a 5,0, valores de CFI y NFI por encima de ,90, y para la RMSEA, valores entre ,05 y ,10

(Cole y Maxwell, 1985). El modelo muestra un buen ajuste (Tabla 1). Todos los parámetros de los diferentes factores latentes fueron significativos ($p < .001$).

	χ^2	gl	RMSEA	CFI	NFI
Modelo	437,37	179	,05	,95	,92

Tabla 1. Índices de bondad de ajuste del modelo

3.2. Análisis descriptivo, fiabilidad y correlaciones

En la Tabla 2 se muestran los valores de las variables dependientes estudiadas a partir de los diversos instrumentos. Entre las necesidades psicológicas básicas, la que más puntúa es la relación. Todos los valores alpha indican una buena consistencia. De igual manera, todas las variables correlacionan de forma significativa entre ellas (positiva o negativamente).

	M	DT	α	1	2	3	4	5
1. Diversión	77,20	20,81	,85	-	-,36*	,58*	,61*	,41*
2. Desmotivación	2,23	1,501	,80	-	-	-,24*	-,29*	-,27*
3. Autonomía	3,50	,86	,73	-	-	-	,60*	,46*
4. Competencia	3,94	,76	,78	-	-	-	-	,47*
5. Relación	4,14	,84	,71	-	-	-	-	-

* $p < ,01$

Tabla 2. Análisis descriptivo, fiabilidad y correlaciones de las variables dependientes

3.3. Modelo de ecuaciones estructurales

El modelo estructural hipotetizado se ha puesto a prueba utilizando el método de máxima

verosimilitud del SPSS AMOS (versión 20). Los resultados muestran un adecuado ajuste de los datos (Tabla 3).

	χ^2	gl	RMSEA	CFI	NFI
Modelo	438,26	182	,04	,95	,92

Tabla 3. Índices de bondad de ajuste del modelo

Los parámetros de la solución estandarizada se presentan en la Figura 2 (sólo se muestran las relaciones significativas). La percepción de autonomía y de competencia predicen

positivamente la diversión en las clases de Educación Física. La relación de los estudiantes predice negativamente la desmotivación. La diversión se relaciona negativamente con la desmotivación.

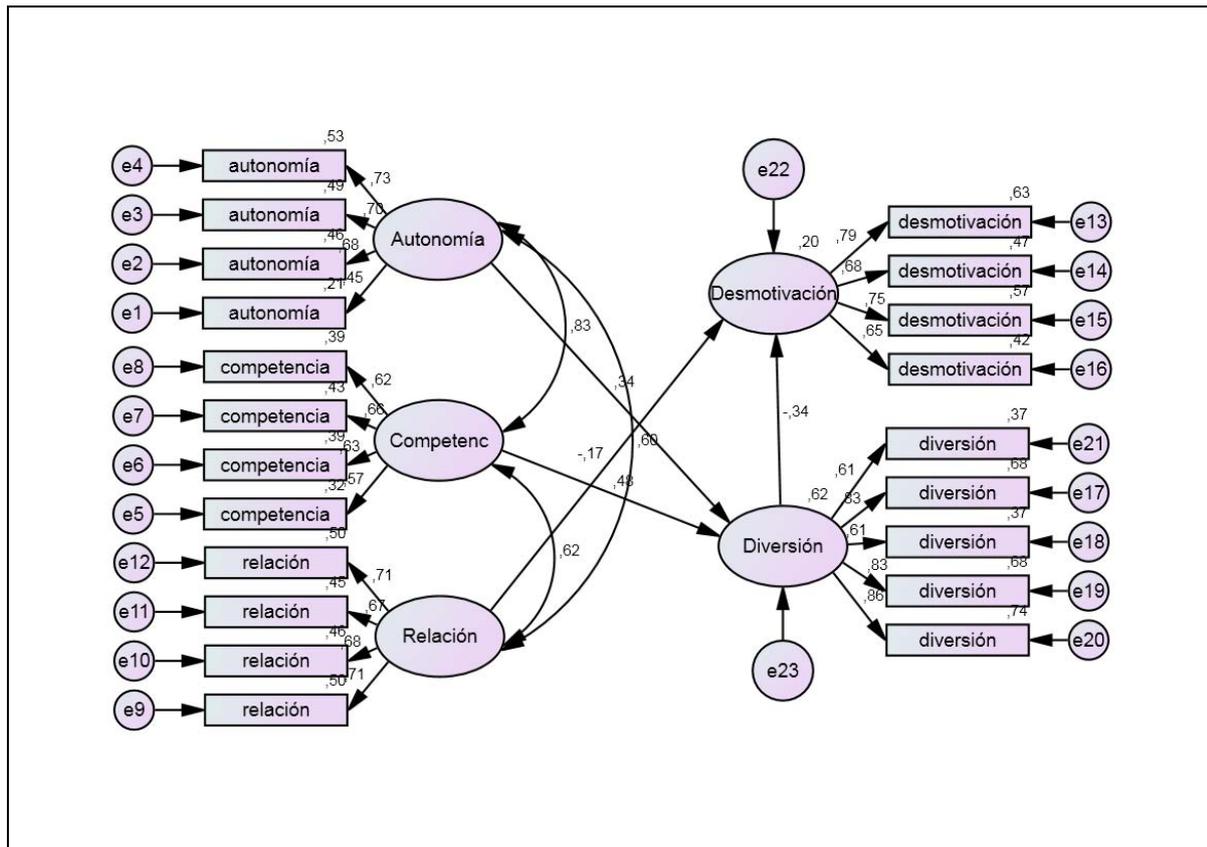


Figura 2 Modelo de ecuaciones estructurales

3.4. Análisis multivariante

Para el análisis multivariante (MANOVA), se han introducido las variables género y etapa como variables independientes, y cada uno de los factores que constituyen los instrumentos empleados como variables dependientes. Las Tablas 4 y 5 muestran los resultados de las variables y la interacción de ambas. Respecto a la etapa, se observan efectos significativos en las variables autonomía, competencia, relación y diversión, no así respecto a la desmotivación. En cuanto al género, las diferencias significativas se observan en las variables autonomía, competencia y diversión. En la interacción etapa x género, la competencia, la diversión y la desmotivación muestran resultados significativos.

4. DISCUSIÓN

Este estudio se realizó con el objetivo de analizar la importancia de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de Educación Física. Se hipotetiza que el diseño de tareas motrices que satisfagan las necesidades psicológicas básicas aumentará la diversión y

disminuirá la desmotivación del alumnado. Es decir, en la medida en que las tareas permitan al estudiante decidir sobre los elementos estructurales y funcionales de las mismas (como por ejemplo, elegir el material, el espacio, la duración o el tipo de organización y motricidad) se satisfará la necesidad de autonomía. Asimismo, tareas que permitan la realización con los demás (sociomotrices) influirán en la satisfacción de la necesidad de relación del estudiante. Por último, tareas que respondan al éxito de todos, promoverán la necesidad de competencia. Y con este diseño de tareas, se promoverá una mayor diversión y una menor desmotivación en las clases de Educación Física. Respecto a los resultados obtenidos en el modelo estudiado, se establecen fuertes relaciones positivas entre la autonomía y la competencia y la diversión. La relación positiva de autonomía es más potente que la competencia, lo que sugiere que la necesidad de autonomía es la más importante de las tres para que se promueva la diversión. Estos resultados confirman y amplían los obtenidos por Balaguer, Castillo y Duda (2008) en la relación de la autonomía con la motivación autodeterminada y la satisfacción con la vida. De igual manera confirma el trabajo de

Standage, Gillison, Ntoumanis y Treasure, (2012) que lo relacionan con el autoconcepto y el bienestar. Y complementan otros hallazgos (Amorose y Anderson-Butcher, 2007; Barkoukis, Hagger, Lambropoulos y Tsorbatzoudis, 2010; Moreno, González-Cutre, Martín-Albo y Cervelló, 2010) que muestran que la autonomía correlaciona de forma positiva con la motivación intrínseca. Respecto a la necesidad de competencia, Almagro, Conde y Moreno (2009) encontraron que ésta correlaciona de manera positiva con la aproximación de rendimiento y maestría y con la intención de ser físicamente activo. En este estudio, se demuestra además que se relaciona fuertemente con la satisfacción. Igualmente, un diseño de tareas enfocado a la autonomía mejora la percepción de competencia (Moreno, Vera y Cervelló, 2009). Especialmente importante es satisfacer la necesidad de

competencia para facilitar el esfuerzo en las clases y mejorar la intención de práctica de actividad física en el tiempo libre (Taylor, Ntoumanis, Standage y Spray, 2010). Resultados similares (respecto a la percepción de autonomía y competencia), se han encontrado también en poblaciones adultas y la práctica de actividad física relacionada con la salud (Fortier, Sweet, O'Sullivan y Williams, 2007). Sin embargo, la correspondencia propuesta entre la relación con los demás y la diversión no ha podido ser demostrada en este estudio. Lo que sí ha podido observarse es que las puntuaciones de las BPNES van siendo menores a medida que aumenta la edad. Este trabajo amplía los datos obtenido por Gómez, Gámez y Martínez (2011) que demuestran que la diversión disminuye y la desmotivación aumenta a medida que progresa el estudiante en el sistema educativo.

	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Etapa	Diversión	27589,525	2	13794,762	39,353	,000	,104
	Desmotivación	1,123	2	,562	,251	,778	,001
	Autonomía	32,562	2	16,281	23,672	,000	,065
	Competencia	22,121	2	11,061	20,226	,000	,056
	Relación	9,660	2	4,830	7,124	,001	,021
Género	Diversión	14428,186	1	14428,186	41,160	,000	,057
	Desmotivación	,960	1	,960	,429	,513	,001
	Autonomía	3,057	1	3,057	4,444	,035	,007
	Competencia	5,161	1	5,161	9,438	,002	,014
	Relación	,167	1	,167	,246	,620	,000
Etapa x Género	Diversión	9740,579	2	4870,290	13,894	,000	,039
	Desmotivación	18,556	2	9,278	4,142	,016	,012
	Autonomía	2,363	2	1,181	1,718	,180	,005
	Competencia	3,341	2	1,671	3,055	,048	,009
	Relación	,563	2	,282	,415	,660	,001

Tabla 4. Análisis multivariante de los factores estudiados según etapa y género

Análisis multivariado	Etapa	Género	Etapa x Género
Lambda de Wilks	,84	,92	,94
F multivariado	11,49*	11,51*	3,57*

* p < ,05

Tabla 5. Contrastes multivariados de las variables independientes y su interacción

Esto sugiere que la intervención docente debe ser más importante en las etapas iniciales ya que los estudiantes se muestran más dependientes, dejando mayor grado de autonomía en las etapas superiores y favoreciendo de esta manera, la diversión. En general, los chicos puntúan más alto que las chicas en todos los factores. Futuras investigaciones deberían hipotetizar con el mismo modelo empleando estudios longitudinales.

En definitiva, se apunta que el profesorado adquiera nuevas destrezas para la satisfacción de estas necesidades como el apoyo a la autonomía. Los resultados de la investigación de Tessier, Sarrazin y Ntoumanis (2010) sugieren que se incrementa la motivación del alumnado y su compromiso en las clases de Educación Física. A este respecto, el docente debe adquirir unas destrezas con las que sepa diseñar situaciones motrices conducentes a satisfacer las necesidades psicológicas básicas de cara a fomentar una mayor diversión y una menor desmotivación en las clases de Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA

- Almagro, B., Conde, C. y Moreno, J.A. (2009). Mediación de la percepción de competencia entre las metas 2x2 y la intención de ser físicamente activo en deportistas adolescentes. *VIII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Ceuta, 3-6 septiembre.
- Amorose, A.J. y Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8 (5), 654-670.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, 123-139.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G. y Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 647-670.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N. y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 83-90.
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Fortier, M.S., Sweet, S., O'Sullivan, T. y Williams, G. (2007). A self-determination process model of physical activity adoption in the context of a randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 741-757.
- Gil, A., Jiménez, R., Moreno, M.P., Moreno, B., Del Villar, F. y García, L. (2010). Análisis de la motivación intrínseca a través de las Necesidades psicológicas básicas y la dimensión Subjetiva de la toma de decisiones en jugadores de Voleibol. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5 (1), 29-44.
- Gómez, A. (2012). *Estrategias de intervención docente en educación física para el desarrollo de la autonomía en el alumnado de educación primaria*. Tesis doctoral: Universidad de La Laguna.
- Gómez, A., Gámez, S. y Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 13 (2), 183-196.
- Goudas, M., Biddle, S.J.H., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J. y Watt, A. (2010). The role of gender, enjoyment, perceived competence, and fundamental movement skills as correlates of the physical activity engagement of finnish physical education students. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 1, 69-87.
- Moreno, J. A., Vera, J.A. y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la

- evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Moreno, J.A., Conte, L., Borges, F. y González-Cutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 305-312.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., Chillón, M. y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 295-303.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: an experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9 (1), 79-85.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York, Mc-Graw-Hill.
- Pavón, A. y Moreno, J.A. (2006). Diferencias por edad en el análisis de la práctica físico-deportiva de los universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (1), 53-67.
- Robles, J., Giménez, F. y Abad, M. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 5-8.
- Ryan, R.M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Standage, M., Duda, J. y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (3), 411-433.
- Standage, M., Gillison, F., Ntoumanis, N. y Treasure, D. (2012). Predicting Students' Physical Activity and Health-Related Well-Being: A Prospective Cross-Domain Investigation of Motivation Across School Physical Education and Exercise Settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 37-60.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. Standage, M. y Spray, C. (2010). Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions, and Leisure-Time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32 (1), 99-120.
- Tessier, D., Sarrazin, P. y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (4), 242-253.
- Treasure, D.C. y Roberts, G.C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Vlachopoulos, S.P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Wallhead, T. y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 23, 4-18.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J. y Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: an experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 79-85.

ARTÍCULO ORIGINAL

La evaluación de la falacia de la conjunción en estudiantes de la universidad del caribe

Héctor Hernández Ortiz
hhernandez@ucaribe.edu.mx
Universidad del Caribe

RESUMEN: En el presente trabajo se analizan los resultados de un estudio experimental con más 200 estudiantes de distintas carreras de la Universidad del Caribe para determinar si existen diferencias entre la forma cómo responden a un problema básico de probabilidad conocido como el *Problema de Linda* (a veces llamado *la falacia de la conjunción*) y las formas de formular el problema. De acuerdo con los estudios realizados en diversas universidades del mundo la mayoría de los estudiantes universitarios se equivocan al responder esta pregunta elemental de probabilidad con dos opciones de respuesta, una de las cuales es un evento simple y la otra involucra la conjunción de ese evento con otro evento simple. Los resultados sugieren que la ambigüedad juega un papel en la forma de responder el problema.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de Falacias, Falacias, Conjunción, Falacia de la Conjunción

The evaluation of the conjunction fallacy in students from universidad del caribe

ABSTRACT: This paper discusses the results of an experimental study with over 200 students of different races of Universidad del Caribe to determine if there are differences between the way students respond to undergraduate basic probability problem known as the problem of Linda (sometimes called the *fallacy of conjunction*) and ways to formulate the problem. According to studies conducted in various universities in the world most college students are wrong to answer this basic question of likelihood with two possible answers, one of which is a single event and the other involves the combination of the event with other single event. The results suggest that the ambiguity plays a role in the problem how to respond.

KEY WORDS: Evaluation of Fallacies, Fallacies, Conjunction, Conjunction Fallacy

Fecha de recepción 14/01/2013 · Fecha de aceptación 04/10/2013
Dirección de contacto:
Héctor Hernández Ortiz
Departamento de Desarrollo Humano
Universidad del Caribe
Lote 1, Manzana 1, Región 78, esquina Fraccionamiento Tabachines
Cancún, Quintana Roo. C.P. 77528 MÉXICO

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios, profesionales y las personas en general en su vida cotidiana

suelen equivocarse cuando hacen inferencias intuitivas sobre acontecimientos inciertos que involucran razonamiento probabilístico o estadístico (Sides, A., Osherson, D., Bonini, N. y Viale, R., 2002; Attorresi, H., García, A. y Pralong, H., 2011). Se cree que esto se debe a que o bien no han aprendido nunca las leyes de la probabilidad o bien porque los problemas superan sus capacidades de cálculo mental. En lugar de usar las reglas del cálculo de probabilidades normativo, confían en reglas relativamente

simples llamadas heurísticas que son las que guían sus juicios. Aunque estas reglas parecen tener validez, llevan comúnmente a errores o sesgos predecibles (Tversky y Kahneman, 1982). Uno de los errores de este tipo mejor documentados es la llamada *falacia de la conjunción*. El caso típico es el siguiente:

Linda es una mujer de 31 años, soltera, muy sociable e inteligente. Estudió la carrera de Filosofía. En sus tiempos de estudiante estaba muy comprometida con asuntos de discriminación y justicia social, y también solía participar en manifestaciones antinucleares.

¿Qué es más probable?

- a. Linda es cajera en un banco y feminista
- b. Linda es cajera en un banco

La mayoría de la gente elige la opción (a). Sin embargo, según las reglas básicas de la probabilidad la conjunción de dos eventos nunca es más probable que cualquiera de sus eventos constituyentes. Estos casos han generado gran controversia. Algunos autores sostienen que, en realidad, bajo ciertos contextos, la respuesta que la gente elige es correcta y un curso previo de probabilidad o estadística ayuda a reducir los errores (Wolford y Taylor, 1990). Algunos autores han indicado que la causa del error en el razonamiento señalado es la heurística representativa que en términos generales consiste en suponer que una característica conjunta es más representativa de alguien que cualquiera de sus componentes por separado (Tversky y Kahneman, 1983). Otros sostienen que el problema se debe a una falta de habilidad para combinar probabilidades porque la gente usa una regla errónea para hacerlo (Nilsson 2008, 43). Por mencionar algunos de los puntos de vista en disputa, en lo que sí suele haber consenso es en la importancia del problema. Díaz (2005) comenta:

“Si este sesgo se ha presentado incluso en una situación de evaluación, dentro de una asignatura de contenidos estadísticos, cuando el alumno sabe que se espera de él/ella un razonamiento de acuerdo al cálculo de probabilidades, tendrá una incidencia mucho mayor en su vida diaria, donde pueda afectar a las decisiones que tenga que tomar” (p.50).

1.1 Justificación

El error de considerar un evento compuesto como más probable que uno simple es conocido

como *la falacia de la conjunción* y se ha observado en estudiantes de diversas universidades de EEUU (Charness, G. Karni, R. y Levin D., 2010; Sides et al., 2002), de Europa (Jönsson y Hampton, 2006), y universidades de Latinoamérica (Attorresi et al., 2011). Una perspectiva que varios autores han considerado plausible para abordar el problema es que la falacia de la conjunción podría derivarse de un planteamiento ambiguo de la pregunta. Sin embargo, los resultados son contradictorios. Por ejemplo, Díaz (2005) señala que en el caso particular de la falacia de la conjunción, Fiedler (1988) encontró una reducción considerable del número de respuestas incorrectas al cambiar el enunciado del problema original y pedir a los sujetos calcular frecuencias, en lugar de probabilidades. Pero a su vez, Díaz (2005) hizo un estudio similar en estudiantes de Psicología y no obtuvo una diferencia significativa. De hecho, en contra de lo esperado hubo una pequeña mejora de los resultados en términos de probabilidad que los de frecuencia. En resumen, el estado actual del problema es que no ha sido resuelto: “Aunque hay bastante literatura sobre el tema, muy pocos autores realmente exploran las causas de la falacia de la conjunción. Más bien, la mayoría de los estudios o son críticas contra el problema estándar o son defensas de él” (Nilsson, 2008, 19).

Es posible que la forma de entender la opción que presenta el evento simple (la que no incluye la conjunción) tenga más efecto en la manera de responder apropiadamente la pregunta de lo que se ha pensado. Por eso, la presente investigación se enfoca en determinar el efecto de las principales formas en que puede entenderse esa opción. Este es un aspecto que no ha recibido mucha atención en los estudios previos. La respuesta aportada por los estudiantes de la Universidad del Caribe puede arrojar luz sobre las causas de este error y otros errores similares dentro del campo de la enseñanza de la probabilidad y estadística, ya que actualmente no hay una respuesta generalmente aceptada sobre por qué se comete la falacia. Con ese fin, el objetivo del estudio es determinar si hay un cambio en la forma de responder adecuadamente el problema de Linda (sin cometer la falacia de la conjunción) si se reformula la pregunta planteada. Pero, a diferencia de los estudios previos, la reformulación se centra en las opciones presentadas y no en el lenguaje utilizado en el planteamiento de la pregunta.

2. MARCO TEÓRICO

Las teorías normativas que establecen los criterios de corrección del razonamiento en la respuesta al problema de Linda son, básicamente, la teoría de la probabilidad (principalmente la teoría clásica de la probabilidad o la interpretación *frecuencial* de la probabilidad) y la lógica, ya que la pregunta en cuestión es un problema de probabilidad e interviene de forma relevante una conectiva lógica (la conjunción). Hay una regla o ley de la probabilidad, a veces llamada *regla de la conjunción*, que establece que la probabilidad de la conjunción de dos eventos o sucesos es siempre menor o igual que la probabilidad de uno de los sucesos considerado aisladamente. Esta ley es la que suele tomarse como base para juzgar si la respuesta a la pregunta de Linda es correcta o no.

En lo que se refiere a los conceptos básicos en juego, varios autores han considerado el concepto “probable” y el de la conjunción “y” como los principales responsables de la ambigüedad en el planteamiento del problema (Bonini et al., 2004), por eso en la Tabla 1 se indica en qué sentido se entienden estos términos en este estudio. También se suele usar la expresión “falacia de la conjunción” como sinónimo del problema de Linda, pero cometer la falacia de la conjunción consiste, en general, en tener la creencia errónea de que la probabilidad de la conjunción o intersección de dos eventos es mayor que la de uno de los eventos componentes. El problema de Linda es un caso típico en el que se comete la falacia de la conjunción.

Concepto	Definición	
Conjunción	Es la conectiva lógica simbolizada “ $A \wedge B$ ” que es verdadera sólo cuando los dos enunciados componentes (A y B) son verdaderos.	
Evento simple	Cualquiera de los posibles resultados de un suceso aleatorio que no puede ser descompuesto en eventos más simples.	
Falacia de la conjunción	El problema típico que conduce a la falacia de la conjunción es <i>el problema de Linda</i> .	<i>Cometer la FC</i> : es tener la creencia de que la probabilidad de la conjunción de dos eventos simples A y B es mayor que la probabilidad de uno solo de los eventos A ó B.
	Definición de la Teoría clásica	Definición de la Teoría frecuencial
Probabilidad de un evento E	El número de resultados favorables a E entre el número total de los casos igualmente posibles.	La frecuencia con la que ocurre el acontecimiento E en un experimento que puede repetirse indefinidamente.

Tabla 1. Definición de términos básicos

3. MÉTODO

3.1. Hipótesis y objetivos

Hipótesis: Formular el problema de Linda haciendo explícito el significado de los términos involucrados en el planteamiento permite obtener una respuesta correcta en mayor proporción que con el planteamiento original.

Se trata de una hipótesis de tipo causal en donde las variables dependiente e independiente son, respectivamente, el tipo de respuesta obtenida y la formulación del problema de Linda.

Variables intervinientes: la carrera, el semestre y el interés por responder bien el cuestionario son influencias posibles en el tipo de respuesta dada que intervendrían en la forma de

responder. Otra variable extraña o *interviniente* es la forma de interpretar el término “feminista”.

La forma de controlar estas variables *intervinientes* se indica en la sección de validez y confiabilidad.

El objetivo general es determinar si existen diferencias en la forma cómo responden adecuadamente los estudiantes de la Universidad del Caribe a las distintas formulaciones del problema de Linda (falacia de la conjunción). Para alcanzar ese objetivo se establecieron los objetivos específicos: a) identificar el tipo de pregunta que conduce a más respuestas erróneas y el que conduce a más respuestas correctas, b) determinar la proporción de aciertos para cada tipo de pregunta, y c) establecer si la diferencia de proporciones de las respuestas correctas entre las dos formulaciones es estadísticamente significativa.

3.2. Tipo de estudio y participantes

Por la naturaleza de los instrumentos y el análisis de los datos la investigación es un estudio experimental transversal con enfoque cuantitativo que busca medir la proporción de respuestas correctas e incorrectas para cada formulación.

A continuación se detallan las características de los participantes:

Población: los estudiantes de Licenciatura de la Universidad del Caribe.

Muestra: 5 grupos de estudiantes de distintas carreras (Negocios Internacionales, Ingeniería Industrial, Gastronomía, Ingeniería Telemática, Turismo) y un grupo mixto (de varias carreras).

Tamaño de la muestra: 214 estudiantes en total.

En la Tabla 2 se describen las características de la muestra y su selección:

Característica	Explicación	Comentarios
Muestreo aleatorio por racimos	Primero se eligieron al azar 5 de las 7 carreras que se imparten, de cada carrera se eligió al azar un grupo y en cada grupo se eligió al azar a los estudiantes (la mitad) a quienes se aplicó la formulación A y a quienes se aplicó la versión B.	Todos tenían las mismas posibilidades de participar y de recibir uno u otro cuestionario. En cada grupo se usó el método sistemático (uno de cada dos estudiantes de la lista recibía la versión A y el resto la versión B.)
Sin reemplazo	Cada estudiante respondió un solo cuestionario (tipo A o tipo B).	Puesto que eran de distintas carreras no se repetían los estudiantes que respondieron los cuestionarios. Y los estudiantes del grupo mixto no pertenecían a los otros grupos analizados.
Las muestras de comparación son independientes	Los estudiantes que respondieron la formulación tipo A son distintos a los que respondieron la versión tipo B.	No se aplicó el cuestionario tipo B a los mismos que ya habían respondido el tipo A ni viceversa.
Hay un grupo de control y uno experimental	El grupo de control está constituido por aquellos estudiantes de cada grupo que respondieron la versión tipo A y el grupo experimental por los que respondieron la versión modificada B.	Ambos grupos son lo más parecidos posible en cuanto a las características que podrían influir en los resultados (carrera, semestre, edad).

Tabla 2. Características de la muestra

3.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios (véase la sección de Anexos):

Cuestionario tipo A: está apegado a la versión original del problema de Linda. Se presenta el texto original y se pregunta cuál de las tres opciones presentadas cree el estudiante que es más probable y por qué. Se añade una sección donde se pregunta cómo entiende el estudiante las opciones simples.

Cuestionario tipo B: constituye una versión reformulada del cuestionario en el cual después de presentar el mismo texto original, en vez de hacer una pregunta abierta de cuál opción se considera más probable, se presentan explícitamente las opciones que indican las distintas formas cómo suele entenderse el problema y se pregunta cuál de ellas se considera más probable y cuál menos probable.

En lo que se refiere a la validez y confiabilidad de los instrumentos, es preciso mencionar que, puesto que el objetivo del cuestionario original es medir la frecuencia con la que la gente elige una u otra de las opciones presentadas (el evento compuesto y el simple), se puede decir que el instrumento es válido por su propia naturaleza o construcción, ya que pregunta justo lo único que requiere que se responda. Los numerosos estudios que se han realizado utilizando el mismo cuestionario original indican su aprobación por expertos. La confiabilidad se logró mediante el control de las variables intervinientes descrito a continuación.

Para controlar las variables intervinientes de las diferencias que podrían surgir debido al tipo de carrera, el semestre cursado o el interés por responder lo mejor posible el cuestionario se hizo la asignación aleatoria de estudiantes de la misma carrera y semestre a cada grupo (el de control y el experimental). De esta forma se mantuvieron constantes estas posibles influencias. La variable extraña de la interpretación del término “feminista” fue controlada después de aplicar los cuestionarios al primer grupo por medio de introducir la siguiente nota en cada tipo de cuestionario: “Nota: Aquí el término *feminista* se refiere a la persona que busca la igualdad de derechos para hombres y mujeres.”

Así que esta variable extraña se mantuvo constante en la aplicación de los primeros cuestionarios y en las sucesivas aplicaciones se eliminó su perturbación mediante hacer explícito el sentido del término “feminista” para descartar interpretaciones alternativas. De esta forma, si la variable extraña tuvo algún efecto, hubo un equilibrio por emparejamiento, ya que la nota se introdujo en ambos tipos de cuestionario y hubo, en general, la misma cantidad de estudiantes de cada grupo y carrera que respondió cada versión. Lo mismo es cierto respecto de los primeros cuestionarios que no incluían la nota, ya que se aplicó la misma cantidad de cuestionarios de uno y otro tipo a estudiantes de la misma carrera y del mismo grupo.

3.4. Procedimiento de recolección de datos

El estudio se realizó el semestre de primavera de 2012 en 214 estudiantes de distintas carreras (Negocios Internacionales, Ingeniería Industrial, Gastronomía, Ingeniería Telemática, Turismo) de la Universidad del Caribe. Se pidió permiso al jefe de Departamento de Desarrollo Humano que imparte las asignaturas transversales a todas las carreras y también a los profesores de los grupos elegidos. El permiso fue concedido y la investigación se llevó a cabo eligiendo primero arbitrariamente un grupo de cada una de las carreras mencionadas antes y en cada grupo se aplicó a la mitad de los estudiantes un examen de opción múltiple correspondiente a la formulación estándar utilizada en estudios previos (versión A) y en la otra mitad una versión reformulada más explícita (versión B) para comparar las proporciones de respuestas correctas (las dos versiones, la tipo A y tipo B aparecen al final de este documento en la sección de anexos). En total 107 estudiantes respondieron el cuestionario tipo A y 107 el tipo B. Los estudiantes no necesitaban saber que había varias versiones del cuestionario, sólo se les pedía que respondieran el suyo y lo entregarán.

3.5. Procedimiento para el análisis de datos

En la investigación se tienen dos grupos y dos tipos de formulación de la pregunta, por lo que conviene analizar si las diferencias en proporciones de respuestas correctas son estadísticamente significativas. Con este

propósito se utilizó la prueba Z, que mediante la aproximación a la distribución normal, calcula el estadístico de contraste para la diferencia de proporciones.

La prueba Z se basa en la aproximación normal de la distribución binomial. En este caso se comparan dos proporciones, p_1 y p_2 , observadas en dos grupos distintos de tamaños n_1 y n_2 , respectivamente. Esta prueba se puede utilizar cuando los tamaños de las muestras n_1 y n_2 son relativamente grandes (esto sucede si se cumple que $n_1p > 5$ y $n_1q > 5$ y también que $n_2p > 5$ y $n_2q > 5$), para poder aplicar el Teorema

Central del Límite. Este teorema dice que si una muestra es lo bastante grande (generalmente cuando el tamaño de la muestra n es de al menos 30), sea cual sea la distribución de la media muestral, seguirá aproximadamente una distribución normal. Es decir, dada cualquier variable aleatoria, si extraemos muestras de tamaño $n \geq 30$ y calculamos los promedios muestrales, dichos promedios seguirán una distribución normal. Además, la media será la misma que la de la variable de interés, y la desviación estándar de la media muestral será aproximadamente el error estándar. El estadístico de contraste se calcula con la siguiente fórmula:

$$Z_c = \frac{p_1 - p_2}{\sigma_{p_1 - p_2}}$$

$$\sigma_{p_1 - p_2} = \sqrt{p(1-p) \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}$$

$$p_1 = \frac{x_1}{n_1} \quad p_2 = \frac{x_2}{n_2}$$

El estadístico Z sigue una distribución Normal (0, 1). El intervalo de confianza se obtiene mediante la fórmula dada, donde el denominador corresponde al error estándar de la diferencia de proporciones. En esta prueba se utiliza la distribución normal como aproximación de la solución exacta de intervalos de confianza para proporciones, adecuada siempre que $n \geq 30$ y las frecuencias absolutas y las esperadas sean superiores a 4. El hecho de poder utilizar la distribución normal nos permite asociar un intervalo de confianza a la diferencia de proporciones.

En cuanto al muestreo, como se ha mencionado antes, para dos muestras independientes n_1 y n_2 si se cumplen las condiciones:

$$n_1p_1 > 5 \text{ y } n_1q_1 > 5$$

$$n_2p_2 > 5 \text{ y } n_2q_2 > 5$$

entonces sin importar la población total se puede aplicar el estadístico Z. Como veremos, en nuestro estudio se satisfacen estas condiciones, así que las muestras son adecuadas para usar la prueba Z a fin de comparar las dos proporciones.

4. RESULTADOS

Puesto que la hipótesis que fue sometida a prueba en este estudio es que la *reformulación del problema de Linda haciendo explícito el significado de los términos involucrados en el planteamiento permite obtener una respuesta correcta en mayor proporción que con el planteamiento original*, si se representa con p_1 la proporción de respuestas correctas obtenidas con la formulación original del problema y se representa con p_2 la proporción de respuestas correctas en la versión modificada, entonces las hipótesis nula y alternativa son respectivamente:

$$H_0 = p_1 \geq p_2 \quad H_a = p_1 < p_2$$

La hipótesis nula es que la proporción de respuestas correctas dadas a la versión A del cuestionario es mayor o igual a la proporción de respuestas correctas dadas a la versión B. Nuestra afirmación de que la proporción de respuestas correctas es mayor con la versión B se convierte entonces en la hipótesis alternativa, ya que no contiene la igualdad.

En la siguiente Tabla se muestra cuántos estudiantes respondieron que el evento simple “Linda es cajera en un banco” (representado con la letra *b*) tenía mayor, menor o igual probabilidad respectivamente que el evento compuesto “Linda es feminista y cajera en un banco” (representado con la letra *c*).

Cuestionario versión A		Cuestionario versión B	
Número de respuestas	Respuesta	Número de respuestas	
53	$P(c) > P(b)$	83	
29	$P(b) > P(c)$	18	
25	$P(b) = P(c)$	4	
0	En blanco	2	
$n_1=107$	Total de cuestionarios	$n_2=107$	

Tabla 3. Frecuencia de cada tipo de respuesta

Desde la perspectiva de la teoría de la probabilidad, se considera que la única respuesta correcta en este problema es que el evento compuesto *c* tiene *mayor* probabilidad que el evento simple *b*, pues para que sea verdadera la conjunción de dos enunciados tiene que ser

verdadero cada uno de los enunciados componentes y las probabilidades sólo serían iguales si el evento simple implicara el compuesto, lo cual no sucede en este caso. Por consiguiente, se determina que la proporción de respuestas correctas en cada planteamiento es la mostrada en la siguiente tabla.

Versión A		Versión B	
53	$P(c) > P(b)$	<i>Respuesta correcta</i>	83
29	$P(b) > P(c)$	<i>Respuesta Incorrecta</i>	18
25	$P(b) = P(c)$		4
0	En blanco		2
$p_1=53/107$	Proporción de respuestas correctas		$p_2=83/107$

Tabla 4. Proporción de respuestas correctas

En la Tabla previa se observa una mayor proporción de respuestas correctas en la versión tipo B del cuestionario que en el tipo A:

$$p_2=(83/107)=0.776 > p_1=(53/107) =0.495$$

Sin embargo, haremos una prueba Z de comparación entre las dos proporciones para mostrar que esta conclusión se puede sustentar con un nivel de significancia $\alpha=0,01$, es decir, que la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando en realidad es correcta es de sólo el 1 por

ciento. Para hacerlo, procederemos a realizar los siguientes pasos.

Calcular las proporciones complementarias:

$$q_1=1-p_1 \text{ y } q_2=1-p_2$$

$$q_1=1-p_1=54/107=0,505 \quad q_2=1-p_2=24/107=0,224$$

Verificar las siguientes condiciones:

$$n_1p_1 > 5 \quad n_2p_2 > 5$$

$$n_1q_1 > 5 \quad n_2q_2 > 5$$

Es importante verificar el cumplimiento de estas condiciones porque eso garantiza que el estadístico Z se comporte como una normal

estándar, cuya tabla nos permitirá extraer el valor de la región de rechazo de la hipótesis nula.

Las condiciones se cumplen ya que:

$$n_1p_1=53 > 5 \quad n_2p_2=83 > 5$$

$$n_1q_1=54 > 5 \quad n_2q_2=24 > 5$$

Ahora se calcula:

$$\hat{p}=(x_1+x_2)/(n_1+n_2) \quad \text{y} \quad \hat{q}=1-\hat{p}$$

$$\hat{p}=(53+83)/(107+107)=136/214=68/107$$

$$\hat{q}=39/107$$

El procedimiento ahora nos permite determinar el valor llamado Z calculado, dado por la siguiente fórmula:

$$Z_c = \frac{p_1 - p_2}{\sigma_{p_1 - p_2}}$$

$$\sigma_{p_1 - p_2} = \sqrt{p(1-p) \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}$$

$$Z_c = (0.495-0.776)/\sqrt{[(68/107)(39/107)(2/107)]} = -0.281/0,0658 = -4.27$$

La hipótesis es de una sola cola porque la hipótesis alternativa es que $p_1 < p_2$. **Encontrar la región de rechazo de la hipótesis nula**

El rechazo de la H_0 ocurre cuando el valor Z calculado con los datos resulta menor que el valor crítico de dicha medida que está contenido en la tabla de áreas bajo la curva normal. O bien, debido a la simetría de la curva de la normal estándar si el valor absoluto del valor de Z calculado es mayor que el valor correspondiente a la cola derecha de la curva. Para un nivel de confianza del 99% se suele usar la tabla del área $z_{\alpha} = 0,99$

Según la tabla de la normal estándar el valor es 2,33 para un nivel de significancia de 0,01, por lo que $-4,27 < -2,33$ y el valor de Z cae en la región de rechazo.

Puesto que en este caso el valor de $Z = -4,27$ cae dentro de la región de rechazo se concluye que existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula con base en los resultados de la muestra tomada.

Por lo tanto, se rechaza la H_0 y se concluye que existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambas proporciones. Basándonos solo en los datos utilizados en esta prueba la conclusión que obtenemos es que realmente hay una diferencia en la forma de responder el cuestionario en la versión A y el cuestionario en la versión B.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo central de la investigación era determinar si existían diferencias en la forma de responder adecuadamente las distintas formas de plantear el problema de Linda y los resultados muestran que sí hay diferencia: 83 de los 107 estudiantes que respondieron el cuestionario reformulado contestaron correctamente mientras que sólo 53 estudiantes de los 107 que respondieron el cuestionario tipo A lo hicieron correctamente. En trabajos previos se había abordado el problema de Linda bajo la perspectiva de que la conjunción es ambigua o el término “probable” lo es. Pero aquí se examinó la posible ambigüedad de la oración atómica que define el evento simple “Linda es cajera en un banco”. La versión B del cuestionario hace explícito el significado del evento simple “Linda

es cajera en un banco” y eso ayuda a que no se cometa la falacia de la conjunción con tanta frecuencia. Lo que sugiere este resultado es que si somos más claros y explícitos en las preguntas y las opciones presentadas se pueden reducir los errores de los estudiantes en los problemas de probabilidades de este tipo. En general, en las carreras de la Universidad del Caribe el plan de estudios incluye una asignatura de Probabilidad en donde posteriormente se puede sugerir cómo mejorar la enseñanza de los problemas de probabilidad similares al examinado aquí.

Ahora bien, hay todavía una línea de investigación importante que falta por explorar. Del presente estudio se puede concluir que el sentido del evento simple “Linda es cajera en un banco” entendido como “La única ocupación de Linda es ser cajera en un banco” o “Linda es cajera en un banco y no se dedica a nada más” reduce considerablemente la falacia de la conjunción, pero todavía falta por analizar si ese es el sentido que los estudiantes atribuyen más a la opción de “Linda es cajera en un banco” y si no, cuál es ese sentido y qué relación existe entre éste y la falacia de la conjunción. En sus conclusiones acerca de su investigación sobre la falacia de la conjunción en la Universidad de Granada, Díaz (2005) menciona:

“En este trabajo hemos descrito la falacia de la conjunción y realizado un estudio exploratorio inicial que indica su presencia en los alumnos de psicología en la Universidad de Granada, así como su posible solapamiento con el sesgo de equiprobabilidad. Somos conscientes del carácter limitado de nuestro estudio y de que sería necesario complementarlo con otro tipo de preguntas, así como con entrevistas a los estudiantes, para analizar más detalladamente los razonamientos de los alumnos” (p.50).

En el caso de nuestro estudio sobre la falacia de la conjunción no es necesario hacer entrevistas puesto que en el cuestionario A se incluye una pregunta acerca de cómo el estudiante entiende la opción “Linda es cajera en un banco” y en el B aparecen entre las opciones las principales formas de entenderla.

La investigación realizada permite concluir que sí hay un cambio estadísticamente significativo en la forma de responder adecuadamente el problema de Linda (la falacia de la conjunción) si se reformula la pregunta de la

forma cómo se hace en la versión tipo *B* del cuestionario. Esto indica que el tipo de pregunta que conduce a más respuestas erróneas es la pregunta abierta del cuestionario tipo *A* y el tipo de pregunta que conduce a más respuestas correctas es el que presentamos en el cuestionario tipo *B* cuando se presenta la opción explícita de entender el evento simple “Linda es cajera en un banco” como “La única ocupación de Linda es ser cajera en un banco”.

El porcentaje de aciertos para cada de versión del problema es 83 de 107 en el tipo *B* contra 53 de 107 en el tipo *A*. Se trata del 77,6% contra el 49,5%, el cual según el análisis estadístico realizado es confiable en un 99%. En este caso la ambigüedad está en las opciones mismas de respuesta y no sólo en la pregunta. Esto nos permite entender la importancia de reducir la ambigüedad en el planteamiento de los problemas aún si son de opción múltiple. Pero para establecer con mayor contundencia y objetividad esta conclusión se requiere un estudio más profundo de la forma cómo entiende la mayoría de los estudiantes la opción simple presentada “Linda es cajera en un banco”. Este tipo de estudio queda pendiente de realizarse y puede enriquecer la discusión y el entendimiento de la causa de la falacia de la conjunción.

BIBLIOGRAFÍA

- Attorresi, H., García, A. y Pralong, H. (2011). Falacia de la conjunción: variación de un problema clásico de Tversky y Kahneman. *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación*. (pp. 7-9). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bonini, N., Tentori, K. y Osherson, D. (2004). A different conjunction fallacy. *Mind and Language*, 19, 199-210.
- Box, G., Hunter, S. y Hunter W. (2005). *Statistics for Experimenters*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Charness, G. Karni, R. y Levin D. (2010). On the Conjunction Fallacy in Probability Judgment: New Experimental Evidence regarding Linda. *Games and Economic Behavior*, 68 (2), 551-556.
- Diaz, C. (2005). Evaluación de la falacia de la conjunción en alumnos universitarios. *Suma*, 48, 45-50.
- Fiedler, K. (1988). The dependence of the conjunction fallacy on subtle linguistic factors. *Psychological Research*, 50, 123-129.
- Hertwig, R., Benz, B. y Krauss, S. (2008). The conjunction fallacy and the many meanings of and. *Cognition*, 108, 740-753.
- Gigerenzer, G. (1994). Why the distinction between single-event probabilities and frequencies is important for psychology (and vice-versa). En G. Wright y P. Ayton (Eds.). *Subjective probability*, (pp. 129-161). Chichester: Wiley.
- Jönsson, M.L. y Hampton, J. A. (2006). The Inverse Conjunction Fallacy. *Journal of Memory and Language*, 55, 317-334.
- Johnson R. y Bhattacharyya, G. (2010). *Statistics, Principles and Methods*. (6ª edición). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Pollatsek, A., Well, A. D., Konold, C. y Hardiman, P. (1987). Understanding Conditional Probabilities. *Organization, Behavior and Human Decision Processes*, 40 (2), 255-269.
- Nilsson, H. (2008). *In Search of Prototypes and Feminist Bank-Tellers: Exploring the Representativeness Heuristic*. Tesis doctoral, Uppsala University, Uppsala, Suecia.
- Ross, S. (2010). *Introductory Statistics*. San Diego: Academic Press.
- Sides, A., Osherson, D., Bonini, N. y Viale, R. (2002). On the reality of the conjunction fallacy. *Memory and Cognition*, 30 (2), 191-198.
- Tentori, K., Bonini, N. y Osherson, D. (2004). The conjunction fallacy: A misunderstanding about conjunction? *Cognitive Science*, 28, 467-477.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1982). Judgments of and by representativeness. En D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky (Eds.). *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 84-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1983). Extensional versus intuitive reasoning. The conjunction fallacy in probability judgment. *Psychological Review*, 90, 293-315.
- Wolford, G. y Taylor, H. (1990). The conjunction fallacy? *Memory and Cognition*, 18, 47-53.

ANEXOS

Instrumentos para utilizar (examen estándar (tipo A) y el reformulado (tipo B))

Versión estándar (cuestionario tipo A)

Carrera _____ Sexo _____ Edad _____

Linda es una mujer de 31 años, soltera, muy sociable e inteligente. Estudió la carrera de Filosofía. En sus tiempos de estudiante estaba muy comprometida con asuntos de discriminación y justicia social, y también solía participar en manifestaciones antinucleares. Tomando en consideración esta información. ¿Cuál de las siguientes tres opciones crees que sea la más probable y cuál la menos probable?	
Escribe un (+) y un (-) respectivamente en la opción más y menos probable.	¿Por qué crees que es así?
a) Linda es feminista ()	
b) Linda es cajera en un banco ()	
c) Linda es cajera en un banco y es feminista ()	

Nota: Aquí el término *Feminista* se refiere a la persona que busca la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Al ver las opciones ¿cómo entendiste la opción: “Linda es cajera en un banco”?

- a) La única ocupación de Linda es ser cajera en un banco.
- b) Linda es cajera en un banco, pero no es feminista.
- c) Linda es cajera en un banco, y puede ser feminista o no serlo.
- d) Otro: _____

Al ver las opciones ¿cómo entendiste la opción: “Linda es feminista”?

- a) La única ocupación de Linda es promover activamente el feminismo.
- b) Linda es feminista independientemente de si trabaja o no como cajera en un banco.
- c) Linda es feminista y no es cajera en un banco.
- d) Otro: _____

Versión reformulada (cuestionario tipo B)

Carrera _____ Sexo _____ Edad _____

Linda es una mujer de 31 años, soltera, muy sociable e inteligente. Estudió la carrera de filosofía. En sus tiempos de estudiante estaba muy comprometida con asuntos de discriminación y justicia social, y también solía participar en manifestaciones antinucleares. Tomando en consideración esta información. ¿Cuál de las siguientes opciones crees que sea la más probable y cuál la menos probable? (Véase la nota final)

Ordena las siguientes 7 opciones de la más a la menos probable. Escribe un (1) en la más probable, un (2) en la que le sigue y así hasta escribir (7) en la opción menos probable.	¿Por qué crees que es así?
<ul style="list-style-type: none"> • La única ocupación de Linda es promover el feminismo () 	
<ul style="list-style-type: none"> • Linda es feminista y no es cajera en un banco. () 	
<ul style="list-style-type: none"> • Linda es cajera en un banco, pero no es feminista. () 	
<ul style="list-style-type: none"> • Linda es cajera en un banco y es feminista. () 	
<ul style="list-style-type: none"> • Linda es cajera en un banco, y puede ser feminista o no serlo. () 	
<ul style="list-style-type: none"> • La única ocupación de Linda es ser cajera en un banco. () 	
<ul style="list-style-type: none"> • Linda es feminista independientemente de si trabaja o no como cajera en un banco. () 	

Nota: Aquí el término *Feminista* se refiere a la persona que busca la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

ARTÍCULO ORIGINAL

Estudio de los predictores de la lectura

Rosa María González Seijas
romagose@udc.es

Silvia López Larrosa
silvia@udc.es

Juan Vilar Fernández
eijvilar@udc.es

Alfredo Rodríguez López-Vázquez
alfredo.lopez.vazquez@udc.es
Universidad de A Coruña

RESUMEN: Esta investigación se centra en los predictores de la lectura: “conciencia fonológica” y “velocidad en denominación”. Se realizó una intervención en la que participaron 326 alumnos de 4, 5 y 6 años (171 del grupo experimental y 155 del grupo control), de 4 colegios (2 públicos y 2 concertados). El grupo experimental recibió instrucción explícita en conciencia fonológica y en velocidad de denominación y el grupo control siguió el plan curricular oficial. Los alumnos de cuatro años recibieron instrucción durante tres años, los de cinco durante dos años y los de seis durante un año pues todos fueron evaluados al terminar primero de primaria (6 años). Los resultados muestran que el entrenamiento se relaciona con mejoras significativas en el grupo experimental frente al de control, especialmente en conciencia fonológica. La intervención se relaciona con mejoras en la velocidad de la lectura de palabras en los tres grupos de edad participantes. Estos resultados tienen implicaciones educativas ya que proporcionan pautas concretas que facilitan el proceso de aprendizaje de la lectura a través del trabajo del profesor en el aula y también favorecen la prevención de las dificultades en el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Predictores de la Lectura, Velocidad de Denominación, Conciencia Fonológica, Educación Infantil, Educación Primaria

Study of the predictors of reading

ABSTRACT: This research centres in the predictors of reading “phonological awareness” and “rapid naming”. In this study, 326 students aged 4, 5 and 6 years old (171 in the experimental group and 155 in the control group) attending 4 different schools (two public and two private) participated. The experimental group received explicit instruction in phonological awareness and naming speed and the control group followed the official curriculum. Four year old children attended the program for three years; five year olds received instruction for two years while six year olds received instruction for one year. They all were evaluated when they were finishing the first year of Primary education. Results showed that training relates with greater improvements in the experimental group compared to the control group especially in phonological awareness. Intervention relates to improvements in reading speed of words in the three participant age groups. These results have educational implications as they give information that facilitates the process of learning to read through the teacher work in the classroom and it also helps to prevent learning disabilities.

KEY WORDS: Predictors of Reading, Rapid Naming, Phonological Awareness, Preschool Education, Primary Education

Fecha de recepción 18/05/2012 · Fecha de aceptación

11/10/2013

Dirección de contacto:

Rosa María González Seijas

Facultade de Ciencias da Educación

Universidade de A Coruña

Campus de Elvira, s/n

15071 A CORUÑA

1. INTRODUCCIÓN

Los predictores o precursores de la lectura hacen referencia a aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006). Dos habilidades cognitivas básicas asociadas frecuentemente a la adquisición de la lectura y que se consideran precursores importantes de la misma son: el procesamiento fonológico (el conocimiento implícito o explícito que los niños tienen de la estructura de los sonidos de la lengua) y la velocidad de denominación (la capacidad de nombrar tan rápidamente como sea posible los estímulos visuales altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores, y objetos). Estos predictores, junto con el conocimiento del alfabeto, la memoria fonológica, y la escritura temprana, tienen una alta correlación con el progreso inicial de la lectura, del deletreo y de la escritura (National Early Literacy Panel, 2008; Hogan y Thomson, 2010). Según algunos autores, el conocimiento de las letras y el procesamiento fonológico son precursores necesarios para las habilidades de decodificación (Caravolas, Violin y Hulme, 2005; Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson, 2003; Frost, Madsbjerg, Neidersøe, Olofsson y Sørensen, 2005; Lonigan, Burgess, y Anthony, 2000; Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004).

Uno de los predictores de la lectura más y mejor estudiados en las fases tempranas ha sido el procesamiento fonológico (Adams, 1990; Ehri et al., 2001; Goswami, 2000). La conciencia fonológica es una habilidad metacognitiva de procesamiento fonológico

explícito que se refiere al conocimiento que tienen los niños sobre los sonidos del habla. Consiste en identificar, segmentar o combinar, de manera intencional, las palabras (*conciencia léxica*), las sílabas (*conciencia silábica*), las unidades intrasilábicas (*conciencia intrasilábica*) y los fonemas (*conciencia fonémica*) (Defior y Serrano, 2011). Todos los niveles de conciencia fonológica (léxica, silábica, intrasilábica y fonémica) son importantes pero las habilidades de conciencia fonémica son el predictor más consistente del aprendizaje de la lectura (Defior y Serrano, 2011; Hulme et al., 2002).

En un sistema alfabético como el español, la primera tarea a la que se enfrentan los niños durante el aprendizaje de la lectura es la de conseguir identificar las letras que componen el alfabeto y aprender su sonido correspondiente (Cuetos, 2008). La relación consistente entre los nombres de las letras y sus sonidos facilita la adquisición de la correspondencia grafema/fonema, porque los niños pueden fácilmente deducir los sonidos de las letras a partir de los nombres de las mismas (Treiman y Kessler, 2003). Después de aprender la correspondencia entre grafemas y fonemas tienen que automatizar esas reglas de equivalencia y deben saber combinarlas para leer diferentes palabras de manera fluida. El aprendizaje de un sistema alfabético contribuye al desarrollo de la conciencia fonémica, que constituye el nivel más alto de conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000). Los diferentes estudios que se han llevado a cabo en español han puesto de manifiesto que los pre-lectores son capaces de realizar tareas de segmentación silábica con un alto nivel de ejecución, lo que demuestra que el conocimiento metafonológico referido a la estructura silábica de palabras en castellano se encuentra bien establecido en la mayoría de los niños pre-lectores a partir de los cinco años, aunque no con todos los tipos de tareas (Carrillo, 1994; Carrillo y Marín, 1996; Defior y Herrera, 2003; Domínguez, 1996; González, 1996; Herrera y Defior,

2005; Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 2000; Kim y Pallante, 2012). Las diferencias en la habilidad lectora en niños de los primeros cursos de Educación Primaria pueden predecirse con alto nivel de fiabilidad a través de evaluaciones realizadas durante la etapa infantil (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006).

Las diferencias individuales en la fluidez para nombrar letras y en la segmentación fonémica son los únicos predictores positivos de la lectura de palabras, que se mantienen en el tiempo, para niños de Educación Infantil. Estas relaciones positivas sugieren que la fluidez en el acceso y uso de la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras es un requisito esencial de las habilidades de alfabetización temprana en español (Kim y Pallante, 2012).

Estudios longitudinales o de correlación realizados en diversas comunidades con diferentes lenguas igualmente transparentes han demostrado una relación sustancial entre las medidas de conocimiento fonológico y la lectura (De Jong y Van der Leij, 2002; Defior y Tudela, 1994; Georgiou, Parrila y Liao, 2008; Jiménez y Ortiz, 2000; Kirby y Parrila, 1999; López-Escribano y Beltrán, 2009; López-Escribano y Katzir, 2008; Manis, Seidenberg y Doi, 1999; Torgesen, Wagner y Rashotte, 1994; Wimmer, 1993; Wolf, Pfeil, Lotz y Biddle, 1994). La influencia bidireccional entre lectura y conciencia fonológica establece correlaciones mayores conforme se avanza en el dominio de la lectura (Herrera y Defior, 2005). No obstante, algunos estudios sugieren que la conciencia fonológica no es un predictor confiable de las habilidades de la lectura más allá de la Educación Infantil en las ortografías transparentes representadas por el noruego y el sueco (Furnes y Samuelsson, 2011).

Por otra parte, la mayoría de los estudios lingüísticos que han incluido velocidad de denominación también han demostrado que es un fuerte y consistente predictor concurrente y longitudinal de la capacidad de la lectura en diferentes lenguas: Español (Aguilar et al., 2010; Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999; López-

Escribano y Beltrán, 2009; López-Escribano y Katzir, 2008); Alemán (Mayringer, Wimmer y Landerl, 1998); Italiano (Di Filippo et al., 2005); así como en las ortografías opacas: Inglés (Compton, 2003; Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003; Manis, Doi y Bhadha, 2000; Parrila, Kirby y McQuarrie, 2004; Savage y Frederickson, 2005; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson y Foorman, 2004) y Francés (Plaza y Cohen, 2007). Sin embargo, para otros autores tiene un nivel predictivo menor que la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras (Clarke, Hulme y Snowling, 2005; Compton, 2003; Compton, Fuchs, Fuchs y Bryant, 2006; Lepola, Poskipart, Laakkonene y Niemi, 2005; Neuhaus y Swank, 2002; Savage et al., 2005).

Varios investigadores han planteado que la velocidad de denominación es un predictor de la lectura más fuerte en idiomas ortográficamente transparentes que en los idiomas ortográficamente opacos (De Jong y Van der Leij, 1999; Di Filippo et al., 2005; Georgiou, Parrila y Papadopoulos, 2005; Landerl y Wimmer, 2000; Mann y Wimmer, 2002; Van den Bos, Zijlstra y Spelberg, 2002). Sin embargo, Furnes y Samuelsson (2011) sugieren que la velocidad de denominación en Educación Infantil y 1º de Primaria es un predictor de la lectura que parece contribuir de una manera muy similar a través de las ortografías. Los predictores de la lectura de palabras y de las habilidades de comprensión lectora son muy similares para los niños que hablan español en Chile y para los niños que hablan inglés.

Los niños con mayor velocidad en denominación de letras en Educación Infantil tienen una evolución más rápida en las habilidades de lectura de palabras durante el curso académico. El gran impacto de la denominación de letras en la fluidez de la lectura de palabras en español puede ser atribuible al hecho de que los nombres de las letras (en español) proporcionan información clara y consistente de los sonidos que les corresponden, lo que constituye la piedra angular de la decodificación de las letras del alfabeto español (Kim y Pallante, 2012). Por su parte, Gómez-Velázquez, González-

Garrido, Zarabozo y Amano (2010), en un estudio longitudinal sin intervención, encontraron que la denominación de letras es el mejor predictor para la ejecución lectora e identificaron correctamente al 63% de los niños que posteriormente presentaron dificultades en la velocidad lectora, la cual se ha considerado como el rasgo distintivo de la dislexia en español.

Sin embargo, para algunos autores la velocidad en denominación apenas juega un papel en las primeras fases para cobrar mayor importancia en las fases avanzadas (Vaessen y Blomert, 2010).

Los resultados de numerosas investigaciones han demostrado que cada variable (conciencia fonológica y velocidad de denominación) contribuye de forma distinta a los niveles léxico y subléxico, implicados en la lectura de palabras (Conrad y Levy, 2007; Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess y Hecht, 1997; Young y Bowers, 1995). La velocidad en denominación tiene efectos independientes y aditivos sobre la lectura (Wolf, Bowers y Biddle, 2000) y tiene una relación más fuerte con la fluidez lectora y el deletreo (Lovett, Steinbach y Frijters, 2000; Manis, Doi y Bhadha, 2000). Para otros investigadores, la conciencia fonológica tiene una relación más fuerte con las habilidades de descodificación y es predictiva en las primeras etapas de adquisición de la lectura, mientras que la velocidad en denominación es predictiva durante el desarrollo de las habilidades ortográficas (Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003). Para Aguilar y sus colaboradores (Aguilar et al., 2010) la contribución de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación en la descodificación lectora en los inicios de su aprendizaje es diferente ya que la velocidad de denominación de colores, dígitos y letras son mejores predictores de la lectura de palabras que la conciencia fonológica.

En general, la velocidad de denominación tiene altas correlaciones con el desempeño en tareas de identificación de palabras, en su lectura y comprensión. Mientras que las pruebas fonológicas tienen alta correlación con tareas de

descodificación tales como la lectura de pseudopalabras (Wolf y Bowers, 2000; Wolf et al., 2002).

En resumen, las diversas investigaciones están de acuerdo en que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación son predictores importantes para la lectura. En lo que no parece haber acuerdo es en el papel que juega cada una respecto a la lectura y en qué momento evolutivo su relevancia es mayor. Por ejemplo, la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras, para algunos, es un requisito esencial en las habilidades de alfabetización temprana en español (Kim y Pallante, 2012). Estas habilidades estarían más relacionadas con la precisión lectora mientras que la velocidad de denominación lo haría con la fluidez (Defior y Serrano, 2011).

En España, son escasos los estudios que expliquen cómo se desarrolla la conciencia fonológica durante la etapa de Educación Infantil y su efecto causal en la habilidad lectora posterior (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez, 2006). Se entiende por habilidad lectora aquella que permite leer con fluidez, es decir, con un buen nivel de exactitud y de velocidad, donde la descodificación se hace sin esfuerzo; donde la lectura oral es exacta y la prosodia correcta; y donde los recursos de atención se pueden asignar a la comprensión (Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Si el alumno que está aprendiendo a leer no dispone de los mecanismos de conversión de grafema a fonema, tendrá problemas para leer de manera rápida y precisa palabras nuevas, inventadas o pseudopalabras y también tendrá dificultad para formarse representaciones ortográficas de las palabras conocidas (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2011).

En general, los programas de intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación que buscan la mejora de la habilidad lectora se han centrado en alumnos mayores de 7 años con dificultades en el aprendizaje. Se trata de programas con carácter correctivo más que preventivo (Guzmán et al., 2004; Lope-

Escribano y Katzir, 2008). Por lo tanto, al ser alumnos mayores, no se han estudiado los predictores de la lectura porque las investigaciones indican que la relación causal entre el conocimiento fonológico y la lectura se da en niños que inician su aprendizaje (Brady, Fowler, Stone y Winbury, 1994).

En el presente trabajo la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación se llevó a cabo con alumnos de Educación Infantil (4 y 5 años) y Primero de Primaria (6 años). Estos constituyen el grupo experimental, que recibió instrucción durante tres años. Por su parte, el grupo control siguió el plan curricular oficial. Se analizan los datos de lectura de palabras y pseudopalabras cuando los alumnos finalizaron Primero de Primaria, de modo que, para los niños del grupo experimental y control que comenzaron cuando tenían cuatro años, la medición se realizó tres años después del inicio del programa, mientras que para los que empezaron con cinco fue a los dos años, y a los que empezaron con seis años, se les

evaluó al finalizar el curso. Los objetivos son, por una parte, analizar el papel diferencial de los predictores conciencia fonológica y velocidad de denominación según la edad en los grupos experimental y control. El segundo objetivo es analizar las diferencias en la precisión y la velocidad de la lectura de palabras y pseudopalabras en el grupo experimental y en el de control.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En este trabajo participaron 326 alumnos (166 niños y 160 niñas) de Segundo y Tercero de Educación Infantil y de Primero de Primaria pertenecientes a cuatro centros educativos, dos públicos y dos concertados, situados en zonas urbanas y periféricas de dos provincias de España. Dos colegios fueron asignados al azar al grupo experimental (171) y los otros dos al grupo control (155). La distribución por grupos y según las edades puede verse en la Tabla 1.

	Grupo Control		Grupo Experimental	
	Número	Edad media años	Número	Edad media años
Segundo Infantil (4 años)	60	3,99	58	3,94
Tercero Infantil (5 años)	56	5,05	40	4,98
Primero Primaria (6 años)	55	5,97	57	5,95

Tabla 1. Número de participantes por grupos, niveles educativos, y medias de edad

No se hallaron diferencias de edad significativas entre los grupos experimental y de control de cada curso en el pretest ($p > ,10$). Cuando los niños de ambos grupos tenían 6 años (media de edad de 6,6 años) se realizó una nueva evaluación. El número de participantes fue idéntico al de la evaluación inicial.

Los alumnos seleccionados no presentaban problemas cognitivos, ni sensoriales o necesidades educativas

específicas (NEE). Como se muestra en la Tabla 2, en la evaluación inicial, el grupo experimental y el grupo de control en general, eran equiparables. Se halló una única diferencia significativa en el grupo de 4 años en velocidad de denominación de letras, y en los grupos de 5 y 6 años en velocidad de denominación de dibujos. Respecto a la conciencia fonológica, se encontraron diferencias en identificación y adición de sílabas en el grupo de 6 años.

Variable	4 años			5 años			6 años		
	GE M(DT)	GC M(DT)	F	GE M(DT)	GC M(DT)	F	GE M(DT)	GC M(DT)	F
Velocidad de denominación de dibujos (VD)	61,67 (13,94)	64,78 (18,34)	1,07	52,91 (9,59)	47,25 (8,69)	8,77**	46,91 (11,14)	44,89 (13,57)	0,73*
Velocidad de denominación de colores (VC)	71,62 (25,92)	68,72 (21,15)	0,43	55,14 (17,18)	51,38 (16,35)	1,167	46,33 (13,65)	45,30 (16,05)	0,13
Velocidad de denominación de letras (VL)	64,52 (31,27)	51,29 (42,22)	3,75*	39,00 (16,13)	42,83 (14,24)	1,44	34,13 (12,21)	31,79 (8,40)	1,40
Identificación de sílabas (IS)	2,15 (1,69)	2,47 (1,52)	1,12	4,25 (,85)	3,88 (1,47)	2,47	4,53 (1,06)	4,39 (1,11)	0,46*
Identificación de fonemas (IF)	1,93 (1,63)	2,12 (1,56)	0,40	4,00 (1,25)	3,75 (1,48)	0,79	4,58 (1,13)	4,75 (0,80)	0,86
Adición de sílabas (IS)	0,02 (0,12)	0,03 (0,26)	0,22	0,70 (1,54)	0,55 (1,37)	0,22	3,29 (1,49)	3,05 (1,59)	0,66*
Adición de fonemas (AF)	0,02 (0,12)	0,00 (0,00)	0,99	0,61 (1,33)	0,50 (1,26)	0,15	2,76 (1,63)	3,02 (1,49)	0,03
Omisión de sílabas (OS)	0,18 (0,72)	0,40 (1,05)	1,63	2,93 (1,61)	2,50 (1,93)	1,39	3,60 (1,58)	3,65 (1,30)	0,73
Omisión de fonemas (OF)	0,12 (0,37)	0,14 (0,66)	0,04	1,18 (1,42)	1,30 (1,84)	0,13	2,56 (1,77)	3,09 (1,79)	2,41

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,001$; $gl(1,324)$.

Tabla 2. Resultados del análisis ANOVA de las variables predictoras respecto al grupo del alumno (experimental y control) en el pre-test

2.2. Instrumentos y materiales

2.2.1. Instrumentos de evaluación

La medida de *conciencia fonológica* para los alumnos de Segundo y Tercero de Infantil y Primero de Primaria se llevó a cabo con la prueba para la evaluación del conocimiento fonológico PECO. Esta prueba tiene un valor de coeficiente alfa de Cronbach de ,866 (Ramos y Cuadrado, 2006). PECO incluye 5 tareas de identificación de sílabas, 5 de identificación de fonemas, 5 de adición de sílabas para formar palabras, 5 de adición de fonemas

para formar palabras, 5 de omitir una sílaba en palabras y 5 de omitir un fonema en palabras. Se asigna un punto por cada respuesta correcta para un total de 30.

La *velocidad de denominación* se evaluó a través de una adaptación de la técnica denominada RAN de Denckla y Rudel (1976) y Wolf y Denckla (2005). La prueba consta de tres tareas: series de colores (colores primarios para los alumnos de Segundo de Infantil y colores secundarios para los alumnos de Tercero de Infantil, Primero, Segundo y Tercero de Primaria), series de dibujos familiares y

series de letras (vocales para los alumnos de 4 años y consonantes invariantes para los alumnos de 5 años y de Primero de Primaria). Cada serie incluye 36 estímulos, organizados en 4 filas de 9 elementos cada una. En cada tarea, los estímulos deben ser nombrados de izquierda a derecha, lo más rápido posible y se cronometra el tiempo de ejecución.

La evaluación de *la lectura* se llevó a cabo con el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007), que tiene un coeficiente alfa de Cronbach total de ,79. Para este estudio se tuvieron en cuenta sólo los resultados de precisión y velocidad en la lectura de palabras y de pseudopalabras (se trata de leer 40 palabras y 40 pseudopalabras) cuando los alumnos finalizaban Primero de Primaria.

2.2.2. *Materiales de intervención*

Para el grupo experimental, se diseñó un programa que tuvo como objetivo trabajar de manera explícita, dos veces a la semana, durante tres cursos, la conciencia fonológica (actividades de rima, identificación de sílabas, identificación de fonemas, adición de sílabas, adición de fonemas, omisión de sílabas y omisión de fonemas) y la velocidad de denominación (nombrar dibujos, colores y letras y registrar los tiempos de ejecución) a través de diversos materiales manipulativos y multisensoriales, actividades secuenciadas de menor a mayor dificultad, adaptadas a cada edad y especialmente lúdicas.

Los objetivos, las instrucciones, las actividades y los materiales fueron muy precisos y se facilitaron a cada profesor del grupo experimental quienes debían llevar a cabo, en el aula, las actividades diseñadas para cada objetivo y valorar su consecución en una hoja de anotaciones.

Por otro lado, se diseñó un cuaderno para el alumno, que le permitió desarrollar aquellas actividades de cada objetivo que requirieron lápiz y papel. Los materiales de intervención utilizados son una versión anterior del programa “Javitor el castor lector y los amigos de las letras” (González

Seijas et al., 2013).

Los participantes del grupo control no recibieron entrenamiento en la conciencia fonológica y la velocidad de denominación.

2.3. Procedimiento

Se contó con la aprobación del equipo directivo de los colegios y el consentimiento informado de los padres o tutores legales de los alumnos para llevar a cabo el estudio, el cual tiene un diseño experimental con grupo experimental y control y medidas pre y pos-test.

Todos los participantes fueron evaluados por profesionales de la educación (maestras especialistas en Audición y Lenguaje; psicopedagogas y psicólogas), previamente entrenadas. Cada alumno fue evaluado de forma individual. Las pruebas de conciencia fonológica y velocidad de denominación, se aplicaron a los alumnos de Segundo, Tercero de Infantil y Primero de Primaria cuando iniciaron ese curso. La lectura de palabras y pseudopalabras se evaluó con el PROLEC-R, cuando finalizaban Primero de Primaria, registrando los tiempos de ejecución y el número de aciertos.

3. RESULTADOS

Con respecto al primer objetivo: analizar el papel diferencial de los predictores conciencia fonológica y velocidad de denominación según la edad en los grupos experimental y control, los datos de la Tabla 3 indican que donde se hallaron las diferencias mayores entre ambos grupos fue en la edad de cuatro años, que son los niños que recibieron tres años de instrucción con el programa. En este grupo de edad, se encontraron diferencias significativas en identificación de fonemas, adición de sílabas y fonemas y omisión de fonemas. Y estas diferencias no se produjeron en la única variable en la que se hallaron diferencias significativas pre-intervención (velocidad de denominación de letras).

Variable	4 años			5 años			6 años		
	GE <i>M(DT)</i>	GC <i>M(DT)</i>	<i>F</i>	GE <i>M(DT)</i>	GC <i>M(DT)</i>	<i>F</i>	GE <i>M(DT)</i>	GC <i>M(DT)</i>	<i>F</i>
Velocidad de denominación de dibujos (VD)	39,35 (8,88)	42,17 (10)	2,63	39,39 (6,79)	42,08 (42,08)	2,61	40,93 (8,58)	43,49 (14,27)	1,31
Velocidad de denominación de colores (VC)	39,32 (9,77)	43,38 (15,83)	2,83	40,52 (9,26)	44,38 (12,75)	2,95*	39,20 (11,77)	41,96 (18,07)	0,91
Velocidad de denominación de letras (VL)	24,28 (10,31)	27,40 (10,83)	2,55	24,79 (4,57)	27,03 (6,62)	3,84*	26,18 (6,34)	26,07 (6,55)	0,00
Identificación de sílabas (IS)	4,97 (0,18)	4,88 (0,32)	3,22	4,88 (0,33)	4,75 (0,67)	1,45	4,78 (0,50)	4,91 (0,28)	2,92
Identificación de fonemas (IF)	4,95 (0,22)	4,79 (0,49)	5,14*	4,93 (0,32)	4,78 (0,42)	4,07*	4,80 (0,45)	4,77 (0,68)	0,07
Adición de sílabas (IS)	4,32 (0,85)	3,84 (1,16)	6,31*	4,23 (0,99)	3,93 (1,30)	1,71	4,27 (0,76)	3,82 (1,15)	5,88**
Adición de fonemas (AF)	4,42 (3,93)	3,93 (0,74)	6,28*	4,27 (0,96)	3,58 (1,41)	8,17**	3,76 (1,36)	3,96 (1,11)	0,72
Omisión de sílabas (OS)	4,50 (,93)	4,38 (0,87)	0,52	4,29 (0,80)	4,08 (1,02)	1,27*	4,49 (0,72)	4,30 (0,98)	1,39
Omisión de fonemas (OF)	4,30 (1,12)	3,78 (1,33)	5,31*	3,84 (1,15)	3,40 (1,70)	2,26	4,07 (1,30)	4,05 (1,43)	0,01

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; $gl(1,324)$.

Tabla 3. Resultados del análisis ANOVA de las variables de interés respecto al grupo del alumno (experimental y control) en el post-test

En el grupo de cinco años, las diferencias entre los grupos experimental y control se dieron en velocidad de denominación de colores, de letras, identificación de fonemas, adición de fonemas y omisión de sílabas. Nuevamente, en la única variable (velocidad de denominación de dibujos) en la que se hallaron diferencias significativas pre-test entre el grupo experimental y el de control no se hallaron en la evaluación final. Finalmente, en el grupo de edad de seis años, las diferencias entre el grupo experimental y el de control se dieron en adición de sílabas.

A pesar de que sólo en velocidad de denominación de letras fueron significativas las diferencias entre los grupos experimental y de control con los niños de cinco años, en el resto de los grupos de edad y con respecto a todas las evaluaciones de velocidad de

denominación, los resultados indican que todos los niños del grupo experimental fueron más rápidos que los niños del grupo de control. Si nos fijamos en los resultados de las medidas pre-test, en velocidad de denominación de dibujos, colores y letras en la mayoría de los casos, los niños del grupo experimental tardaban más que los niños del grupo de control e, incluso en dos casos, las diferencias fueron significativas (velocidad de denominación de letras en 4 años y velocidad de denominación de dibujos en 5 años).

Por lo que respecta al segundo objetivo: analizar las diferencias en la precisión y la velocidad de la lectura de palabras y pseudopalabras en el grupo experimental y de control, los resultados del análisis de varianza (ver Tabla 4) indican que en los tres grupos de edad se dieron diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control en

velocidad de lectura de palabras. Además, para el grupo de cuatro años y el grupo de cinco años se hallaron diferencias significativas en velocidad de lectura de pseudopalabras. Igualmente, en el grupo de cuatro años se dieron

diferencias en la precisión de la lectura de pseudopalabras mientras que en el grupo de cinco años se encontraron diferencias entre los grupos experimental y de control en precisión de lectura de palabras.

Variable	4 AÑOS			5 AÑOS			6 AÑOS		
	G.E. M(DT)	G.C. M(DT)	F	G.E. M(DT)	G.C. M(DT)	F	G.E. M(DT)	G.C. M(DT)	F
Precisión lectura de palabras	38,28 (2,23)	37,86 (3,58)	0,59	38,07 (2,00)	36,60 (3,60)	6,51**	38,73 (1,94)	37,86 (3,31)	2,82
Precisión lectura de pseudopalabras	36,07 (2,95)	34,29 (5,76)	4,46*	36,34 (3,13)	35,05 (3,83)	3,27	36,78 (4,04)	36,30 (3,11)	0,506
Velocidad lectura de palabras	65,73 (22,73)	86,05 (74,61)	4,06*	70,73 (23,89)	87,50 (50,92)	4,65 **	61,47 (23,91)	88,93 (102,16)	3,77 *
Velocidad lectura de pseudopalabras	89,80 (21,99)	112,50 (79,87)	4,49*	96,48 (22,71)	112,38 (48,73)	4,57*	85,47 (19,07)	94,53 (34,23)	2,96

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; para 4 años $gl(1,116)$; para 5 años $gl(1,94)$; para 6 años $gl(1,110)$.

Tabla 4. Resultados del análisis ANOVA de la precisión y velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras en el post-test respecto al grupo del alumno (experimental y control) para los niños que empezaron con 4, 5 y 6 años

4. DISCUSIÓN

Los datos ponen de manifiesto que los niños participantes en el programa de intervención sistemático en conciencia fonológica y velocidad de denominación durante tres años y desde que tenían cuatro años obtienen mejores resultados que sus iguales que han seguido el currículum oficial. Identificación de fonemas y adición de fonemas (ambas, actividades de conciencia fonológica) parecen dos tareas significativas, especialmente para los niños de los grupos de cuatro y cinco años. Mientras que adición de sílabas lo es para los niños de cuatro y seis años. Por tanto, la conciencia fonológica parece tener más relevancia que la velocidad de denominación, que juega su papel en uno de los grupos de edad estudiados (cinco años). Aunque, como se puede observar, pese a no ser significativos, se dan mejoras en todas las tareas de velocidad en todas las edades del grupo experimental.

Los resultados apuntan en la dirección de lo defendido por los autores que consideran que la conciencia fonológica tiene un mayor poder predictivo que la

velocidad de denominación (Clarke, Hulme y Snowling, 2005; Compton, 2003; Compton, Fuchs, Fuchs y Bryant, 2006; Lepola, Poskipart, Laakkonene y Niemi, 2005; Neuhaus y Swank, 2002; Savage et al., 2005) en lenguajes transparentes como el castellano y en las edades de Infantil y Primer curso de Educación Primaria. Lo cual no quiere decir que la velocidad no sea relevante sino que parece que la conciencia lo es más.

Los datos sugieren igualmente que el entrenamiento sistemático del programa tiene efectos significativos en la velocidad de la lectura de palabras en todos los grupos de edad y de pseudopalabras en los grupos de cuatro y cinco años. Igualmente, la intervención mejora la precisión de la lectura de pseudopalabras y palabras en los grupos de 4 y 5 años, respectivamente. Por tanto, todos los niños que participaron en la instrucción sistemática de los predictores mejoraron con respecto a los alumnos que seguían el plan curricular oficial. Estos datos apuntan a que una estrategia educativa interesante para la mejora de los resultados lectores es trabajar los predictores de la lectura, iniciando dicho trabajo cuando los niños tienen preferiblemente cuatro años

aunque también a los cinco se pueden obtener buenos resultados. A los seis años, cuando los niños españoles sin necesidades específicas de apoyo educativo, que son los que constituyen la muestra de este estudio, ya automatizan la lectura, las diferencias se atenúan. No obstante, sigue siendo relevante la mejora significativa en la velocidad de la lectura de palabras. Y ésta es una ganancia importante ya que la velocidad está relacionada con la comprensión en la medida en que los recursos de atención se pueden asignar a la comprensión (Wolf y Katzir-Cohen, 2001).

De estos resultados se extrae la importancia de considerar los predictores para la prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y para la identificación de los niños que están en riesgo de tener dificultades en la lectura. Igualmente ponen de relieve la necesidad de que los alumnos sean entrenados hasta que se familiaricen con las letras y sus sonidos, dado que el reconocimiento automático de las mismas es una de las claves del aprendizaje de la lectura.

A partir de estos resultados y estudios anteriores y futuros se pueden diseñar programas de intervención ajustados a las necesidades detectadas de modo temprano en los alumnos. En cualquier caso, se trata de optimizar el proceso de aprendizaje lector, ya que una lectura fluida es esencial para tener éxito académico, al garantizar una buena comprensión en un mundo altamente alfabetizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcalá, C., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22, 436-442.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Beltrán J., López-Escribano, C. y Rodríguez E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica* (pp. 18-26). Valencia: Universitat de Valencia.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B. y Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- Caravolas, M., Volín, J. y Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and less consistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107-139.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid: MEC/CIDE.
- Carroll, J., Snowling, M., Hulme, C. y Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology* 39, 913-923.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: Un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 9-30.
- Clarke, P., Hulme, C. y Snowling, M. (2005). Individual differences in rdn and reading: A response timing analysis. *Journal of Research in Reading*, 28 (2), 73-86.
- Compton, D.L. (2003). Modeling the relationship between growth in rapid naming speed and growth in decoding skill in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 225-239.
- Compton, D.L., Fuchs, D., Fuchs, L. S. y Bryant, J.D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology*, 98, 394-409.
- Conrad, N. y Levy, B. (2007). Letter processing and the formation of memory representations in children with naming speed deficits. *Reading and Writing*, 20, 201-223.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas,

- D. (2007). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada. PROLEC-R*. Madrid: TEA Ediciones.
- De Jong, P.F. y Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 91*, 450-476.
- De Jong, P.F. y Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading, 6*, 51-77.
- Defior, S. y Herrera, L. (2003). Les habilités de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En M.N. Rondhane, J.E. Gombert y M. Belajonza (Eds.). *L'apprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue* (pp. 161-176). Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011) Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría, Neurociencias, 11*, 79-94.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994): Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing, 6*, 299-320.
- Denckla, M. B., y Rudel, R. (1976). Rapid "automatized" naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychology, 14*, 471-479.
- Di Filippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judica, A. y Pecini, C. (2005). Rapid naming, not cancellation speed or articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language (Italian). *Child Neuropsychology, 11*, 349-361.
- Domínguez, A. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y aprendizaje 76*, 69-81.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B.B., Yaghoub-Zadeh, Z. y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analyses. *Reading Research Quarterly, 36*, 250-287.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersee, J., Olofsson, A. y Sorensen, P.M. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: From 3-16 years of age. *Dyslexia, 11*, 79-92.
- Furnes, B. y Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 21*, 85-95.
- Georgiou, G., Parrila, R. y Liao, C. (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Reading and Writing, 21*, 885-903.
- Georgiou, G., Parrila, R. y Papadopoulos, T. (2005). *Predictors of word decoding and reading fluency in English and Greek: A cross-linguistic comparison*. Comunicación presentada en la 11th Biennial Conference of EARLI, Nicosia, Chipre.
- Gómez-Velázquez, F. González-Garrido, A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*, 823-847.
- González, M. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje, 76*, 97-107.
- González-Seijas, R.M., Cuetos, F., López-Larrosa, S., Rodríguez, A., Dávila, V., Uceia, E., González-Seijas, P. y Díaz-Paradela, G. (2013). *Javitor el castor lector y los amigos de las letras. Guía del profesor*. Madrid: CEPE.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3), (pp. 251-268). Mahwah, NJ: LEA.
- Guzmán, R., Jiménez, J.E., Ortiz, M.E., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., García, E., Díaz, A. y Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema, 16*, 442-444.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyckhe, 14* (2), 81-95.

- Hogan, T.P. y Thomson, J.M. (2010). Epilogue to Journal of Learning Disabilities special edition "Advances in the early detection of reading risk": Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methods. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 383-386.
- Hulme, C., Hatcher, P.J., Nation, K., Brown, A., Adams, J. y Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 8, 2-28.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños pre-lectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Jiménez, J., Rodrigo, M., Ortiz, M. y Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107-122.
- Kim Y-S. y Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 25, 1-22.
- Kirby, J., Parrila, R. y Pfeiffer, S. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464.
- Kirby, J. y Parrila, R. (1999). Theory-based prediction of early reading. *Alberta Journal of Educational Research*, 45, 428-447.
- Landerl, K. y Wimmer, H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia: Evidence from German and English children. *Applied Psycholinguistics*, 21, 243-262.
- Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. y Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9, 367-399.
- Lonigan, C., Burgess, S. y Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- López-Escribano, C. y Beltrán, J. (2009). Early predictors of reading in three groups of native Spanish speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 84-95.
- Lopez-Escribano, C. y Katzir, T. (2008). Are phonological processes separate from the processes underlying naming speed in a shallow orthography? *Education Psychology*, 16, 641-666.
- Lovett, M.W., Steinbach, K.A. y Frijters, J.C. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334-358.
- Manis, F.R., Doi, L.M. y Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 325-333.
- Manis, F.R., Seidenberg, M.S. y Doi, L.M. (1999). See Dick RAN: Rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading*, 3, 129-158.
- Mann, V. y Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing*, 15, 653-682.
- Mayringer, H., Wimmer, W. y Landerl, K. (1998). Phonological skills and literacy acquisition in German. En P. Reitsma y L. Verhoeven (Eds.). *Problems and interventions in literacy development* (pp. 147-161). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J. y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Neuhaus, G.F. y Swank, P.R. (2002). Understanding the relations between RAN

- letter subtest components and word reading in first-grade students. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 158-174.
- Parrila, R., Kirby, J.R. y McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development. *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- Plaza, M. y Cohen, H. (2007). The contribution of phonological awareness and visual attention in early reading and spelling. *Dyslexia*, 13, 67-76.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico. PECO*. Madrid: EOS.
- Savage, R. y Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming and text-reading speed. *Brain and Language*, 93, 152-159.
- Savage, R., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N. y Tuersley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 12-28.
- Schatschneider, C., Fletcher, J., Francis, D.J., Carlson, C.D. y Foorman, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Torgesen, J. Wagner, R. y Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Torgesen, J., Wagner, R., Rashotte, C., Burgess, S. y Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 161-195.
- Treiman, R. y Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. En R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31), (pp. 105-135). San Diego, CA: Academic Press.
- Vaessen, A.A. y Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 213-231.
- Van den Bos, K.P., Zijlstra, B.J.H. y Spelberg, B. (2002). Life-span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colors, and pictured objects, and word-reading speed. *Scientific Studies of Reading*, 6, 25-49.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wolf, M. y Bowers, P. G. (2000). Naming speed deficit in developmental reading disabilities: An introduction to the special series on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 630-638.
- Wolf, M., Bowers, P.G. y Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.
- Wolf, M. y Denckla, M. B. (2005). *RAN/RAS Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests*. Austin, TX: Pro-ed.
- Wolf, M. y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- Wolf, M., O'Rourke, A., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P. y Morris, R. (2002). The Second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming speed deficits and developmental dyslexia. *Reading and Writing*, 15, 43-72.
- Wolf, M., Pfeil, C., Lotz, R. y Biddle, K. (1994). Towards a more universal understanding of the developmental dyslexia: The contribution of orthographic factors. En V. W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge 1: Theoretical and developmental issues* (pp. 137-171). Dordrech, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Young, A. y Bowers, P. (1995). Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428-454.

ARTÍCULO ORIGINAL

El diseño de cuentos motores en la formación inicial del profesorado asturiano. Análisis de las creencias de los estudiantes desde la perspectiva construccionista

Antonio Méndez-Giménez
mendezantonio@uniovi.es

Javier Fernández-Río
javier.rio@uniovi.es
Universidad de Oviedo

RESUMEN: Se implementó una intervención de Aprendizaje basado en el Diseño en la que futuros docentes cooperaron en la construcción de un “artefacto” (invención de un cuento motor). Tres fueron los objetivos de este trabajo: a) investigar las percepciones de futuros maestros acerca del cuento motor, b) determinar en qué medida esas creencias se ven afectadas tras una intervención basada en el diseño, invención y puesta en escena de un cuento motor, y c) comparar el efecto entre el alumnado de Primaria e Infantil. Participaron 128 estudiantes (85 mujeres; 43 varones) del Grado de Magisterio con edades comprendidas entre 19-32 años ($M = 21.21 \pm 2.47$ años); distribuidos en grupo de tratamiento ($N_1 = 71$) y grupo control ($N_2 = 57$). Los sujetos completaron un cuestionario *ad hoc* compuesto por dos escalas: a) Creencias y Actitudes hacia los Cuentos Motores y, b) Valoración de una Experiencia basada en Inventar un Cuento Motor. Las comparaciones pretest-postest determinaron que el grupo experimental valoró más alto el potencial de estos recursos para implicar al alumnado y profesorado, atender la diversidad, desarrollar competencias básicas y trabajar valores. El alumnado de Infantil fue más sensible a los beneficios personales y profesionales. Los resultados son interpretados a la luz de la perspectiva construccionista.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Diseño, Formación del Profesorado, Creatividad, Cooperación, Constructivismo, Interdisciplinariedad

Designing motor stories in initial teacher training in Asturias. Students' beliefs analysis from the constructionist perspective

ABSTRACT: An intervention program using DBL was developed. Future teachers were asked to cooperate to build an artefact (invent a motor story). This research project had three goals: a) investigate teacher education students' perceptions on motor stories, d) determine how those beliefs are modified after an intervention based in the design, invention and presentation of a motor story, and c) compare the effects between preschool and primary teacher education students. 128 (85 females; 43 males) primary education teacher education students participated 19-32 years ($M = 21.21 \pm 2.47$ years).

They were distributed between a treatment group ($N_1 = 71$) and a control group ($N_2 = 57$). They all answered a specially designed questionnaire with two subscales: a) beliefs and attitudes towards and b) rating of an experience on inventing a motor story. Pre-post-test comparisons showed that the experimental group rated higher the potential of these resources to involve students and teachers, to attend school diversity, to develop basic competencies and to work on values. Preschool teacher education students were more sensible to professional and personal benefits. Results are discussed based on the constructionist perspective.

KEY WORDS: Design-Based Learning, Teacher Education, Creativity, Cooperation, Constructivism, Multidisciplinarity

Fecha de recepción 16/04/2013 · Fecha de aceptación 07/10/2013
 Dirección de contacto:
 Antonio Méndez Jiménez
 Departamento de Ciencias de la Educación
 Facultad de Formación del Profesorado y Educación
 Despacho 219
 C/ Aniceto Sela, s/n.
 33005 OVIEDO

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Construccionismo: construir “artefectos” externos facilita el conocimiento interno

En las últimas décadas, la teoría constructivista (por ejemplo, Piaget, 1969) se ha consolidado como un modelo dominante en educación. Se trata de un enfoque centrado en el estudiante que concibe a los aprendices como “arquitectos de conocimiento”, es decir, aprendices que formulan sus propios marcos conceptuales a partir de sus historias de aprendizaje y experiencias de vida (Mayo, 2009). El constructivismo reconoce a los aprendices un rol activo, un rol social y un rol creativo en su aprendizaje (Perkins, 1999). El construccionismo (por ejemplo, Papert y Harel, 1991; Kafai y Resnick, 1996) es una teoría constructivista que enfatiza la importancia de la acción en el proceso de aprendizaje. Postula que el aprendizaje es facilitado cuando las personas construyen “artefectos” externos (por ejemplo, un poema, una escultura de jabón, un puente de palillos o el software de un videojuego) que puedan compartir con otros y sobre los que puedan reflexionar. Los individuos se implican en el aprendizaje, en la medida en que estos “artefectos” sean más significativos, más próximos a la realidad.

El padre del construccionismo, Papert (1996), consideró misión del docente crear

oportunidades óptimas para que los educandos puedan construir conocimiento, así como promover ambientes de aprendizaje o contextos sociales en los que estos materiales puedan ser utilizados. Un buen ambiente de aprendizaje potencia la resolución de problemas por parte de los estudiantes, el trabajo cooperativo, y ofrece una diversidad de “artefectos” para impulsar la creatividad (Papert y Harel, 1991). De esta manera, el alumnado se involucra en un proyecto en el que suele mostrar mayor autonomía, interés y motivación, asumiendo también mayor responsabilidad por su aprendizaje (Worthy, 2000).

Según Kafai y Resnick (1996) y Han y Bhattacharya (2001) una manera de implementar el construccionismo es mediante el *Learning by Design* o Aprendizaje Basado en el Diseño (ABD). En el ABD, los participantes emprenden la tarea de diseñar o inventar un “artefacto” para un público diana (audiencia), cobrando valor para el aprendizaje tanto del diseño como del proceso con independencia del producto final. Siguiendo a Han y Bhattacharya (2001), los ambientes del ABD incluyen autenticidad en el tema de diseño, una mezcla equilibrada de desafíos obligatorios, guiados y tareas abiertas, una rica variedad de *feedback* para los diseñadores, discusión, colaboración, experimentación, indagación y reflexión. Así, durante las actividades de ABD los estudiantes generalmente siguen las siguientes etapas: 1. Selección del tema o tarea basada en una aplicación real y significativa para el alumno; 2. Descripción de la audiencia o grupo destinatario; 3. Diseño del artefacto; 4. Puesta a prueba del artefacto; 5. Recepción de *feedback* del facilitador y compañeros; 6. Reflexión sobre el artefacto; y 7. Modificación del diseño basada en la evaluación.

Las estrategias construccionistas han sido ampliamente desarrolladas en ámbitos diversos, como la informática, la tecnología o la salud, pero han recibido escasa atención en el ámbito de la formación del profesorado. Sin embargo, el construccionismo es considerado tanto un marco teórico del aprendizaje como una estrategia educativa de gran aplicabilidad para los docentes de todos los niveles educativos (Han y Bhattacharya, 2001). En esta investigación se parte del enfoque construccionista para implementar una intervención basada en el diseño (invención) de manera cooperativa de un “artefacto” (cuento motor) por estudiantes universitarios que siguieron los pasos del proceso del ABD.

1.2. El cuento motor: un recurso didáctico multifacético

El cuento motor constituye un instrumento educativo de gran relevancia para las primeras etapas infantiles, una herramienta sugerente que alberga un enorme potencial para articular los contenidos de diversas materias (por ejemplo, Conde, 2001; Vargas y Carrasco, 2006). Se ha definido como un cuento jugado y vivenciado de manera colectiva, una historia representada y escenificada a partir del movimiento en la que cada alumno y el propio profesor adquieren tasas altas de protagonismo (Conde, 2001; Serrabona, 2008; Villegas y García, 2010). Precisamente, del relato del cuento motor se derivan propuestas de acciones motrices en las que los aprendices participan imitando, representando a los personajes de la historia. Los primeros cuentos motores parecen tener su origen en los “cuentos-gimnásticos” o “cuentos-ejercicios” de J.G. Thulin, quien en la primera mitad del siglo XX introdujo sus aportaciones sobre el cuento jugado al campo pedagógico de la Escuela Neo-sueca con el propósito de enriquecer las actividades gimnásticas dirigidas a la población infantil (Zagalaz, 2001).

En la actualidad, el uso de los cuentos motores impregna la enseñanza de los diferentes contenidos curriculares de la Educación Física y de la Psicomotricidad. Conde (2001) propuso su empleo como herramientas pedagógicas para desarrollar las habilidades perceptivo-motoras, las cualidades motrices coordinativas y las habilidades básicas y genéricas. Castarlenas y Carratalá (2002)

sugirieron introducir las actividades de lucha en el contexto escolar mediante unidades didácticas centradas en el cuento motor. Apuntaron que los gestos técnicos, “las llaves”, deberían ser enseñados mediante historias de fantasía a través de las cuales se escenificasen las habilidades de lucha dentro de un marco lúdico. Bravo y Pagazaurtundua (2003) incorporaron en el currículo el yoga y sus contenidos (respiración, relajación y concentración) aprovechando cuentos motores. Más recientemente, varios autores (Colado y Moreno, 2005; Martínez y Moreno, 2011; Muñoz, 2011) han mostrado cómo promover actividades físicas saludables a través de cuentos motores en el medio acuático.

Los precursores del cuento motor le atribuyen una serie de características pedagógicas que pasamos a comentar.

* *Fomenta la implicación.* Cuando se utiliza la actividad motriz como medio para aprender, la interacción entre el niño y la materia es más completa y se incrementa su implicación activa. La condición de protagonista en el cuento escenificado facilita que el niño se integre plenamente en lo que se está contando provocando lazos afectivo-motivacionales muy fuertes con la actividad (Conde, 2001; Vargas y Carrasco, 2006).

* *Posibilita un trabajo interdisciplinar, globalizador e integrador.* La alianza cuento-movimiento aúna las condiciones idóneas para desarrollar las dimensiones cognitiva, motriz, social, afectivo-emocional y de motivación del niño, y en consecuencia, permite afrontar una formación integral (Serrabona, 2008). En torno al juego motor se pueden articular proyectos educativos que conecten las materias o áreas curriculares, interrelacionando la Educación Física con otras áreas como Lengua, Música o Plástica, con el fin de globalizar la enseñanza (Arteaga, Viciano y Conde, 1999; Arteaga, Zagalaz y Cepero, 1999; Bravo y Pagazaurtundua, 2003; Conde, 2001; Conde y Viciano, 1998; Vargas y Carrasco, 2006). Así, del propio cuento motor se derivan toda una serie de actividades paralelas, como realizar dibujos sobre las diferentes escenas del cuento, reproducir los personajes con plastilina, construir murales, fabricar decorados, elegir la

música o interpretar canciones relativas al cuento.

* *Permite el desarrollo las competencias básicas (CCBB)*. Los trabajos de Conde (2001), Méndez-Giménez, López y Sierra (2009), Parra (2008) o Rivas y Terroba (2010), entre otros, defienden el uso de los cuentos motores para abordar las CCBB, especialmente la lingüística, por su énfasis en la animación a la lectura. En la misma línea, Ramos y Ruiz (2011), promueven la elaboración de propuestas didácticas a partir de cuentos motores en inglés en los centros bilingües. Vargas y Carrasco (2006) informaron de la incidencia de un programa de intervención motriz de dos meses de duración basado en el cuento motor con niños entre 4 y 5 años. Los resultados mostraron efectos significativos sobre el lenguaje comprensivo, expresivo, descriptivo y el vocabulario. Además, concluyeron que a través del cuento motor se había favorecido la generación de espacios propios de conocimiento, comunicación y socialización.

* *Refuerza el trabajo en valores*. Por otro lado, Castarlenas y Carratalá (2002) o Ruiz (2008; 2009; 2011) enfatizan la perspectiva de la educación en valores desde el cuento motor. Para Arteaga et al. (1999), el cuento-cuentos, o la representación de un cuento narrado elaborado por los alumnos, ayuda al niño en su conocimiento personal y en la socialización, además de fomentar actitudes de autonomía progresiva, confianza en las propias aportaciones y respeto hacia las de los demás. Ruiz (2008) identifica el *cuento motor cooperativo* como un “escenario imaginario en el que los personajes cooperan en un contexto de reto y aventura, con el fin de lograr un objetivo compartido con el que los niños puedan sentirse identificados”. Lo concibe como un lugar de encuentro flexible desde el que contribuir al desarrollo integral del alumnado, a la construcción de una conciencia crítica y a la edificación de sociedades más humanas y democráticas. Asimismo, señala el cuento motor como una herramienta idónea para el abordaje de la interculturalidad en las aulas.

* *Posibilita el desarrollo de la creatividad*. Estos recursos didácticos facilitan contextos donde representar corporalmente lo

que se está verbalizando y desarrollar la imaginación (Conde, 2001). Bravo y Pagazaurtundua (2003) apuntan que los alumnos disfrutaban con la idea de inventar y dar vida a un cuento que después utilizan en otras materias. Sugieren el uso de las estrategias prácticas aportadas por Rodari (1995) para la creación de historias por el grupo, como la “ensalada de cuentos” (mezclar personajes, situaciones o aventuras de distintos relatos), el “cuento colectivo” (cada niño continúa una parte de la historia en función de lo creado por otro) o el “binomio fantástico” (elaboración de un cuento a partir de dos palabras escogidas al azar). La idea de inventar y vivenciar los propios cuentos motores como estrategia fundamental para desarrollar la creatividad ha sido promovida por numerosos autores (Arteaga et al., 1999; Serrabona, 2008; Zagalaz y Cachón, 2010).

* *Favorece una evaluación auténtica y formativa*. Por último, el cuento motor, por su carácter integral, contextual y significativo, ofrece un vivero excepcional para realizar una evaluación auténtica y formativa. Vargas y Carrasco (2006) afirman que la evaluación de los niños se puede realizar generando pautas de observación de habilidades motrices con el fin de establecer los niveles de competencia motriz. Asimismo, Ruiz (2008) ve en los cuentos motores una oportunidad de evaluación compartida viable en los momentos reflexivos de asamblea.

Pese a la buena receptividad que el cuento motor ha tenido entre los profesionales (Alías, 2010; Bravo y Pagazaurtundua, 2003; Conde, 2001; Gil, Contreras y Gómez, 2008; Martínez, 2007; Rivas y Terroba, 2010; Ruiz, 2008; Villegas y García, 2010), la investigación empírica sobre la repercusión de estos recursos entre el alumnado de Infantil y Primaria es limitada y, mucho más su efecto en programas de formación del profesorado. Además, hasta donde nosotros sabemos, no se ha dirigido ninguna investigación al estudio de las percepciones de futuros docentes acerca del cuento motor. Las creencias representan las concepciones educativas de los futuros docentes, las cuales van a estructurar su mundo profesional, influenciando al mismo tiempo sus acciones y decisiones. Por tanto, conocer cómo se configuran, modifican y se ven afectadas las

creencias durante la formación del profesorado puede ser relevante para comprender la conducta docente futura (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2012).

Considerando todos los antecedentes expuestos, los objetivos de esta investigación fueron tres: a) investigar las creencias y percepciones de una muestra de futuros docentes acerca de los cuentos motores; b) determinar en qué medida esas creencias de los estudiantes del Grado de Magisterio se ven afectadas tras una intervención didáctica basada en el diseño cooperativo y puesta en escena de un cuento motor; y c) comparar el efecto del tratamiento entre el alumnado de las titulaciones de Educación Primaria e Infantil.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Los participantes en este estudio fueron 128 sujetos (43 varones y 85 mujeres) estudiantes de tercer curso de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo (España). Se designaron al azar dos grupos, un grupo experimental ($N = 71$ sujetos; 40 del Grado de Educación Primaria y 31 del Grado de Educación Infantil), y un grupo control ($N = 57$; 36 del grado de Educación Primaria y 21 del Grado de Educación Infantil), con edades comprendidas entre 19-32 años ($M = 21,21 \pm 2.47$ años). En el subgrupo de tratamiento de Educación Primaria, 24 eran varones y 16 mujeres; mientras que en el subgrupo de tratamiento de Educación Infantil, 1 era varón y 16 mujeres. El alumnado de Educación Primaria cursaba la asignatura *Juego motor en Educación Primaria*, mientras el de Educación Infantil cursaba la asignatura *Expresión corporal y Comunicación humana*.

2.2. Instrumentos

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* tomando como base la herramienta del estudio de Fernández-Río y Méndez-Giménez (2013). Se adaptó la redacción de las frases al marco del cuento motor y se eliminaron o introdujeron diferentes ítems. El resultado final se compone de dos escalas con un total de 39 ítems. La primera escala (*Creencias y Actitudes hacia los*

Cuentos Motores, CACUM), compuesta por 17 ítems, fue diseñada para valorar y comparar las percepciones del alumnado hacia estos recursos antes y después de aplicar el tratamiento (pre-postest). Se incluyeron frases para determinar el grado de acuerdo con los beneficios señalados en la literatura acerca del uso del cuento motor: como herramienta metodológica (ítems 1-5; por ejemplo, ... “Provoca que el docente se implique mucho en las clases”), como estrategia para trabajar la interdisciplinariedad y las CCBB (ítems 6-9; por ejemplo,... “Posibilita el desarrollo de las CCBB”), en su relación con la educación en valores (ítems 10-13; por ejemplo, ... “Permite trabajar valores como la cooperación, el respeto, la ayuda”) y como herramienta de evaluación (ítems 14-16; por ejemplo,... “Permite evaluar mejor todas las capacidades del alumnado”), para concluir con un ítem de valoración general.

La segunda escala (*Valoración de la Experiencia Inventar un Cuento Motor de manera Cooperativa*, VEINCUM), compuesta por 22 ítems, se diseñó para evaluar la experiencia y se estimaron, entre otros aspectos, la percepción de las dificultades encontradas (ítems 1-3), los beneficios reportados a nivel de aprendizaje (4 y 8), la mejora de habilidades y CCBB (5 y 12), el grado de utilidad (ítem 6), el desarrollo de creatividad (7), niveles de motivación, interés, satisfacción (10, 14, 16, 17 y 19), o las implicaciones para su uso en el futuro profesional (11). Los ítems de ambas escalas fueron valorados mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = “Totalmente en desacuerdo”, 2 = “En desacuerdo”; 3 = “Indiferente”; 4 = “De acuerdo”; 5 = “Totalmente de acuerdo”) para expresar el grado de identificación con cada una de esas cuestiones.

Junto con estas escalas, el cuestionario estaba encabezado por una serie de preguntas relativas al sexo, edad, especialidad (Primaria o Infantil) y dos preguntas sobre la experiencia previa en invención de cuentos narrados y motores. Estas dos últimos ítems fueron contestados mediante una escala Likert de 5 puntos, siendo 1 = “Ninguna”, 2 = “Poca”, 3 = “Media”, 4 = “Bastante” y 5 = “Mucha”.

2.3. Procedimiento

Durante el transcurso de esas dos asignaturas cuatrimestrales, el mismo docente llevó a cabo una intervención basada en los planteamientos constructoristas del ABD al objeto de introducir al alumnado en la temática de los cuentos motores. Se implementaron 5 de las 7 etapas del ABD sugeridas por Han y Bhattacharya (2001). La intervención consistió en dos sesiones presenciales, una teórica y otra práctica (2 horas de duración cada una), complementadas entre medias por el trabajo en grupo (estimado en 8-10 horas) para la construcción del “artefacto” (un cuento motor). La sesión teórica se basó en una exposición del contenido por parte del profesor apoyada en una presentación, la visualización de vídeos a modo de ejemplos prácticos y un debate posterior. A continuación, se constituyeron grupos de 5 estudiantes, que abordaron las tres primeras etapas del proceso. En cuanto a la audiencia, el cuento motor debía ir dirigido al alumnado de algún curso de Infantil o Primaria. La elaboración del “artefacto” también implicaba cumplimentar por escrito una serie de apartados concretos como objetivos, contenidos, partes del cuento (introducción, nudo y desenlace), acciones motrices derivadas del relato, edad de los destinatarios, y duración aproximada de cada escena. Dos semanas más tarde, cada grupo presentó su cuento motor en la sesión práctica (fase 4) en la que sus compañeros actuaron como “niños”. Para la puesta en escena también crearon diverso material complementario como disfraces, adornos, etc., y se utilizaron aparatos del gimnasio. Se pretendía que los futuros docentes pudieran experimentar los beneficios enfatizados por la literatura sobre el cuento motor y lo vivenciaran, tal y como se podría aplicar en un aula de Infantil o Primaria. A continuación, los diseñadores recibieron *feedback* del profesor y de los compañeros (fase 5) acerca de la viabilidad, originalidad y disfrute.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de los datos

Los datos fueron introducidos y analizados mediante el programa informático IBM-SPSS, versión 19. La fiabilidad del cuestionario fue de

α de Cronbach = ,82 para la escala CACUM, y α de Cronbach = ,94 para la escala VEINCUM, lo que indica una alta consistencia interna. Se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de todas las variables, obteniéndose niveles de *Sig.* < ,05 en casi todas ellas. Este dato señala que no se cumplía el criterio de normalidad en su distribución. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas.

3.2. Escala de Creencias y Actitudes hacia los Cuentos Motores (CACUM)

En primer lugar, se procedió a comparar las puntuaciones obtenidas en cada ítem de la escala por el grupo control y el grupo de tratamiento. La Tabla 1 presenta las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems de ambos grupos. Para la comparación de las valoraciones entre grupos en las puntuaciones de esta escala se empleó la prueba *U* de Mann-Whitney de dos muestras independientes.

Todas las puntuaciones pretest y posttest superaron los valores de la media. El valor más alto se dio en el ítem 12 (“Favorece el desarrollo de la creatividad y la imaginación”), seguido del ítem 2 (“Estimula la participación del alumnado”) y del ítem 10 (“Permite trabajar valores, como la cooperación, el respeto, la ayuda...”). El valor más bajo se dio en el ítem 8 (“Facilita un mayor conocimiento de los contenidos de otras áreas o materias”).

Por otro lado, prácticamente todas las puntuaciones aumentaron del pretest al posttest. De los 17 ítems de la escala se obtuvieron diferencias significativas en 9 de ellos (ítems 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11 y 17). Cuatro de ellos hacen alusión a aspectos metodológicos sobre la implicación del docente y del discente, la atención a la diversidad y el aprendizaje significativo. Dos se refieren a la interdisciplinariedad y al trabajo competencial. Los dos siguientes inciden en el trabajo actitudinal y en el fomento de valores. Y el último es el ítem relativo a una valoración general, teniendo en cuenta los aspectos a favor y en contra del uso de estos recursos metodológicos. En todos los casos las diferencias fueron significativas a favor del grupo de tratamiento.

	Grupo Control		Grupo Tratamiento	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
El uso del cuento motor como recurso didáctico, su invención y puesta en escena ...				
1. Provoca que el docente se implique mucho en las clases	3,88	,825	4,14*	1,05
2. Estimula la participación del alumnado	4,63	,522	4,76*	,75
3. Permite atender a la diversidad del alumnado	3,74	,768	4,17**	,89
4. Posibilita un aprendizaje significativo	4,07	,799	4,31*	,82
5. Incentiva el aprendizaje cooperativo durante el proceso de creación	4,39	,648	4,51	,77
6. Permite trabajar objetivos comunes con otras asignaturas/materias	3,79	,773	4,11*	,87
7. Posibilita el desarrollo de las competencias básicas	3,84	,676	4,15**	,80
8. Facilita un mayor conocimiento de los contenidos de otras áreas o materias	3,67	,787	3,86	,91
9. Ayuda a integrar los contenidos de diferentes asignaturas	3,75	,786	3,90	,86
10. Permite trabajar valores (como la cooperación, el respeto, la ayuda...)	4,56	,535	4,70*	,70
11. Da pie a trabajar la educación ambiental, la concienciación por el reciclaje	3,82	,826	4,21**	,92
12. Favorece el desarrollo de la creatividad y la imaginación	4,74	,518	4,76	,69
13. Posibilita el desarrollo de actividades coeducativas	4,25	,689	4,39	,82
14. Sirve para evaluar las habilidades motrices de los alumnos	4,11	,817	4,10	,85
15. Permite evaluar la implicación y actitud del alumno hacia la asignatura	4,21	,840	4,44	,84
16. Permite evaluar mejor todas las capacidades del alumnado	3,79	,921	3,80	,96
17. Ofrece más ventajas que inconvenientes para la práctica docente	3,98	,813	4,31**	,96

Nota (*) Sig. Asintótica < ,05; (**) Sig. Asintótica < ,01.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas del grupo de control y el grupo de tratamiento en cada uno de los ítems de la escala CACUM

3.3. Escala de Valoración de la Experiencia Inventar un Cuento Motor de manera Cooperativa (VEINCUM)

En segundo lugar, se procedió a comparar las puntuaciones obtenidas en cada ítem de la escala VEINCUM por los grupos de Primaria e Infantil. La Tabla 2 presenta las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems de ambos grupos de tratamiento por separado y el total en la escala VEINCUM. Para la comparación de las valoraciones entre grupos en las puntuaciones de esta escala se empleó la prueba *U* de Mann-Whitney de dos muestras independientes.

Las puntuaciones también se mostraron por encima de la media, excepto las dos cuestiones preliminares relativas a la experiencia previa en invención de cuentos narrados y de cuentos motores. Los valores mayores en el grupo de tratamiento total se dieron en el ítem 11 (“Espero poder emplearla cuando sea profesor”), seguido del ítem 21 (“Los compañeros de mi grupo se han implicado en la invención del cuento”) y 22 (“Los compañeros que lo vivenciaron se divirtieron durante su puesta en escena”). Destacan los niveles moderados informados en

los ítems referidos a las dificultades percibidas para la invención de la historia del cuento o para relacionar el cuento con los contenidos motrices.

En cuanto a las comparaciones entre grupos se obtuvieron diferencias significativas en la mitad de los ítems de la escala (ítems 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19 y 22). Las 9 primeras cuestiones (relativas a la mejora de competencias personales, expectativas de uso futuras, grado de interés, implicación y motivación, así como la sintonía de esta experiencia con la manera propia de aprender) fueron significativamente más altas en el grupo de Educación Infantil, mientras que las dos últimas (relacionadas con la satisfacción con el cuento inventado y el nivel de diversión del grupo) fueron más elevadas en el grupo de Educación Primaria.

Además, se encontraron diferencias significativas en cuanto a la experiencia previa en invención de cuentos narrados y motores, a favor de la titulación de Infantil. Por último, no se encontraron diferencias significativas entre sexos en el grupo de Primaria en ninguna de las variables.

	Grupo Tratamiento		Grupo Primaria		Grupo Infantil	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
a. Experiencia previa en invención de cuentos narrados	2,04	,85	1,88	,91	2,26*	,73
b. Experiencia previa en invención de cuentos motores	1,32	,69	1,10	,44	1,61**	,84
En relación a la experiencia relativa al diseño de un cuento motor...						
1. Me ha resultado fácil inventar la historia del cuento	3,35	,97	3,30	,99	3,42	,96
2. Me ha resultado fácil relacionar el cuento con los contenidos motrices	3,55	,84	3,40	,95	3,74	,63
3. Me ha resultado fácil escenificar mi papel en el cuento	3,83	,97	3,68	1,16	4,03	,60
4. Me ha permitido conocer juegos y actividades con un enfoque novedoso	4,17	,96	4,08	1,09	4,29	,74
5. Me ha permitido mejorar mis habilidades expresivas y de representación	3,85	,95	3,52	,96	4,26**	,77
6. Me ha resultado muy útil para adquirir contenidos de esta asignatura	4,00	,93	3,85	1,07	4,19	,65
7. Ha despertado mi creatividad e imaginación	4,06	,83	3,88	,91	4,29*	,64
8. Ha contribuido mucho en mi aprendizaje	3,63	,97	3,28	1,09	4,10**	,54
9. Me ha parecido una buena manera de conectar los contenidos de varias asignaturas	3,90	,97	3,78	1,02	4,06	,89
10. Estoy satisfecho con esta experiencia	4,27	,92	4,17	1,11	4,39	,61
11. Espero poder emplearla cuando sea profesor	4,58	,86	4,35	1,05	4,87**	,34
12. Me ha ayudado a mejorar mis competencias docentes	3,94	,89	3,70	,99	4,26**	,63
13. Me ha permitido mostrar capacidades generalmente poco evaluadas	3,90	,91	3,75	,98	4,10	,79
14. Ha despertado mi interés por la asignatura	3,92	1,0	3,63	1,19	4,29**	,69
15. Ha encajado muy bien con mi forma de aprender	3,70	1,1	3,33	1,25	4,19**	,70
16. Me ha motivado para aprender otros contenidos de la asignatura	3,72	,90	3,45	,96	4,06**	,68
17. Ha aumentado mi implicación en la asignatura	3,87	,95	3,65	1,05	4,16*	,73
18. Ha propiciado que trabaje en grupo, aumentando mi interacción con compañeros	4,27	,83	4,25	,98	4,29	,59
19. Me siento muy orgulloso del cuento que hemos creado	4,28	,86	4,42*	,93	4,10	,75
20. Ahora valoro más este tipo de recursos lúdicos	4,27	,84	4,15	,95	4,42	,67
21. Los compañeros de mi grupo se han implicado en la invención del cuento	4,44	,92	4,47	,99	4,39	,84
22. Los compañeros que lo vivenciaron se divirtieron durante su puesta en escena	4,30	,90	4,52**	,88	4,00	,86

(*) Sig. Asintótica < ,05; (**) Sig. Asintótica < ,01

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas del grupo de Tratamiento Total, grupo Primaria e Infantil, ítems de la escala VEINCUM

4. CONCLUSIONES

Los objetivos de este estudio fueron tres: a) investigar las creencias y percepciones de una muestra de futuros docentes acerca de los cuentos motores, b) determinar en qué medida esas creencias de los estudiantes del Grado de Magisterio se ven afectadas tras una intervención constructorista basada en el diseño cooperativo y puesta en escena de un cuento motor, y c) comparar el efecto del tratamiento entre el alumnado de las titulaciones de Educación Primaria e Infantil.

4.1. Creencias y Actitudes hacia los Cuentos Motores

Los resultados de este estudio permiten observar que esta muestra de estudiantes

universitarios del Grado de Magisterio poseía creencias y actitudes sobre los cuentos motores consecuentes con los aducidos por la literatura. Específicamente, los valores son muy elevados respecto a que favorecen el desarrollo de la creatividad y la imaginación (Arteaga et al., 1999; Serrabona, 2008; Zagalaz y Cachón, 2010), estimulan la participación del alumnado (Conde, 2001) y que permiten trabajar valores, como la cooperación, el respeto, la ayuda (Ruiz, 2008; 2011). En general, los participantes manifestaron su acuerdo con que estos recursos ofrecen más ventajas que inconvenientes, si bien su conocimiento sobre la temática inicialmente era limitado.

Los contrastes de estas percepciones con las informadas tras la intervención de ABD han permitido vislumbrar resultados interesantes en

relación al segundo objetivo de la investigación. Esta intervención limitada de 5 fases provocó un incremento en las percepciones positivas de estos estudiantes. Así, se encontraron diferencias significativas en más de la mitad de los ítems del cuestionario (ítems 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11 y 17). En primer lugar, como predice la perspectiva constructorista, los participantes refirieron niveles más altos de implicación tanto del docente como del discente. La elaboración compartida de una historia que enganche, que conecte con los intereses de los que van a vivenciarla, el diseño de escenas que se correspondan con desafíos motores acordes a los destinatarios, la previsión del vestuario o del equipamiento y material para organizar los escenarios, o la preparación de las habilidades como cuenta-cuentos son algunos ejemplos de tareas requeridas por el docente que implementaron en este proyecto. Por tanto, la participación activa del docente no pasó inadvertida. De la misma manera, la activación motriz del alumnado en la trama, la asunción de un protagonismo o la vivencia colectiva de una aventura implican la globalidad de la persona, despertando en el discente una mayor implicación a nivel cognitivo, afectivo, social y de motivación (Conde, 2001; Ruiz, 2008; Serrabona, 2008). Estos efectos han sido claramente reconocidos por estos estudiantes cuando se les brindó la oportunidad de ejercer como aprendices activos.

En segundo lugar, los participantes reforzaron sus creencias de que el diseño de los cuentos motores puede favorecer la atención a la diversidad. En efecto, varios de los cuentos creados contemplaron algún protagonista con cierto tipo de discapacidad que debía ser ayudado por el resto del grupo en el transcurso de las acciones para superar los desafíos comunes. Como defiende Ruiz (2008) el marco del cuento motor cooperativo abre puertas a la diversidad y al interculturalismo. En la medida en que los estudiantes de Magisterio estén más comprometidos con la construcción del cuento motor, más opciones hay de que puedan generar conjuntamente actividades adaptadas y desarrollar estrategias de atención a la diversidad del alumnado.

De manera interesante, el diseño del cuento motor posibilitó un aprendizaje significativo. Estos resultados conectan con las asunciones del marco constructorista: el diseño de este “artefacto” representó un desafío auténtico, real (un cuento que se podría emplear en el futuro profesional) que llevó al alumnado a la construcción un nuevo conocimiento interno (Kafai y Resnick, 1996).

También fueron claramente fortalecidas las creencias acerca de estos recursos didácticos como viveros para el trabajo interdisciplinariedad y competencial. Los alumnos revelaron que los puntos de intersección entre las áreas de conocimiento pueden ser articulados de manera eficaz mediante la puesta en escena de un cuento motor. En el cuento motor se entrelazan las distintas áreas de expresión del niño: corporal, oral, musical, plástica, matemática... por lo que supone un recurso didáctico consecuente con los planteamientos pedagógicos actuales y el marco legislativo vigente (Conde, 2001).

Asimismo, se ampliaron las creencias de los estudiantes respecto al potencial de los cuentos vivenciados para abordar actitudes y fomentar valores. Ruiz (2008) considera que el cuento motor puede promover una auténtica pedagogía de los valores en un doble sentido: a través del mensaje ético implícito del propio relato y mediante la acción moral relacionada con la participación en propuestas motrices de naturaleza cooperativa. El empleo de momentos de asamblea tras la vivencia del cuento para la reflexión sobre lo acontecido y sobre las cuestiones de naturaleza ética que suscita el propio cuento puede enriquecer este objetivo (Ruiz, 2009).

Y, por último, también se incrementó la valoración general de los cuentos motores, considerando en la balanza los costes y beneficios. Entre estos futuros docentes, pesaron más las ventajas educativas y personales derivadas de la experiencia que los costes derivados de la inversión de tiempo, energía o esfuerzo requeridos en el diseño de estos recursos. El carácter positivo de esta experiencia podría impulsar sus acciones futuras.

4.2. Valoración de la Experiencia Inventar un Cuento Motor de manera Cooperativa

Los resultados evidenciaron que los estudiantes de esta muestra, alumnos del tercer curso de los Grados de Magisterio contaban con poca experiencia en la invención de cuentos narrados y que su experiencia en la elaboración de cuentos motores era prácticamente inexistente. Como se ha comentado, la experiencia fue valorada positivamente, encontrando resultados congruentes en numerosos ítems con puntuaciones próximas o superiores al valor 4 de la escala de 5 anclajes. Justamente, destacan las percepciones de los estudiantes en relación a la valoración de estos recursos (ítem 20), al grado de satisfacción con la experiencia (ítem 10), y su grado de utilidad para abordar los contenidos de la asignatura (ítem 6). Congruente con las asunciones construccionistas, los participantes también conocieron nuevos juegos o actividades que pudieran tener cabida en la dinámica del cuento motor (ítem 4) y declararon haber desarrollado su creatividad e imaginación (ítem 7) así como sus competencias docentes (ítem 12). De manera interesante, los estudiantes manifestaron con fuerza su voluntad de emplear los cuentos motores en su futuro profesional (ítem 14). Igualmente, la percepción sobre efectos de los cuentos inventados a nivel de diversión (ítem 22) e implicación (ítem 21) de los compañeros fue muy alta, lo que entendemos como un indicador de motivación. Los costes fueron bajos; junto con estos datos positivos, informaron de haber asumido pequeñas dificultades en la invención de la historia del cuento (1), a la hora de relacionar el cuento con los contenidos motrices (2), o de interpretar sus personajes en las historias (3), posiblemente debido a su escasa experiencia en esta temática.

En relación al tercer objetivo del estudio, las comparaciones entre titulaciones constataron diferencias significativas en la mitad de los ítems de la escala. El grupo de Educación Infantil valoró más alto la mayoría de los ítems, en concreto, los relativos a la mejora de las habilidades expresivas y de representación, el desarrollo de creatividad e imaginación, la contribución al aprendizaje, las expectativas de uso profesional, la ayuda a

mejorar las competencias docentes, el interés despertado por la asignatura, la conexión con la forma de aprender, la motivación hacia otros aspectos de la asignatura, y el aumento de implicación en la asignatura (ítems 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, y 17, respectivamente). Por su parte el grupo de Educación Primaria solo puntuó más alto en dos ítems relacionados con la satisfacción con el cuento inventado y el nivel de diversión del grupo al presentar el juego (ítems 19 y 22, respectivamente).

Entre los posibles motivos que podrían explicar estas diferencias destacamos las siguientes: a) La mayor experiencia previa del alumnado de la titulación de Infantil en invención de cuentos narrados y motores. Es posible que a mayor experiencia en este campo, las creencias sobre el potencial de estos recursos sean más positivas; y b) La especificidad de las titulaciones; aunque los cuentos motores se han desarrollado como recursos valiosos tanto para Infantil como para Primaria, una gran cantidad de autores los identifica más como recursos óptimos para las primeras etapas infantiles, donde domina el juego simbólico (Serrabona, 2008; Vargas y Carrasco, 2006). Dado que no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los ítems del cuestionario entre varones y mujeres del grupo de tratamiento de Primaria, el efecto *sexo* entre grupos de tratamiento no ha sido contemplado, pese a la desproporción evidente entre grupos, por otro lado, habitual en ambas titulaciones.

Nuestros resultados se alinean con las asunciones de la teoría construccionista y dan apoyo al empleo del ABD en formación del profesorado. Por otro lado, las percepciones de los estudiantes son congruentes con los beneficios del cuento motor respaldados por la literatura. No obstante, una limitación de este trabajo es no haber implementado las siete fases del proceso sugeridas en el ABD. La reflexión personal sobre el *feedback* proporcionado por el profesor y los compañeros, así como el esfuerzo de depurar y mejorar el cuento motor podrían haber ejercido un impacto en el aprendizaje y en las percepciones de los participantes. Futuras investigaciones deberían analizar los efectos de intervenciones más duraderas en el tiempo que pongan a prueba todas las etapas del ABD y

compararlas con los resultados de estudios como el presente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alías Gallego, D. (2010). Posibilidades metodológicas del cuento motor en educación infantil y primaria: aproximación teórica. *Autodidacta*, 5, 62-69.
- Arteaga, M., Viciano, V. y Conde, J. (1999). *Desarrollo de la expresión corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- Arteaga, M., Zagalaz, M.L. y Cepero, M. (1999). El cuento-cuentos como propuesta interdisciplinar para primaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 58, 36-40.
- Bravo, Sainz E. y Pagazaurtundua Vitores, V. (2003). El cuento motor y el yoga en la enseñanza primaria. Posibilidad de una experiencia interdisciplinar desde la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 72, 35-40.
- Castarlenas, J.L y Carratalá, V. (2002). El contacto corporal en la Educación Física de Base. En J.L. Castarlenas y J. P. Molina (Coord.) *El judo en la Educación Física escolar. Unidades didácticas* (pp. 45-64). Barcelona: Hispano Europea.
- Colado Sánchez, J.A. y Moreno Murcia, J.A. (2005). Actividad física saludable en el medio acuático para niños. En A.J. Casimiro, M. Delgado y C. Águila (Eds.). *Actividad física, educación y salud* (pp. 477-515). Almería: Universidad de Almería.
- Conde Caveda, J.L. (2001). *Cuentos motores*. (2ª edición) Barcelona: Paidotribo.
- Conde Caveda, J.L y Viciano, V. (1998). El cuento motor: un instrumento educativo para la globalización de los contenidos del currículum de educación infantil. *Aula de innovación educativa*, 76, 49-52.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2013). Articulando conocimiento teórico y práctica educativa. Una investigación longitudinal sobre los efectos del material autoconstruido en futuros docentes. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 61-75.
- Gil Madrona, P., Contreras Jordán, O.R. y Gómez Barreto, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una Educación Física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96.
- Han, S. y Bhattacharya, K. (2001). Constructionism, Learning by Design, and Project-based Learning. En M. Orey (Ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Recuperado el 21 de febrero de 2013, de: <http://www.coe.uga.edu/epltt/LearningbyDesign.htm>
- Kafai, Y. y Resnick, M. (Eds.). (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking and learning in a digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martínez, A. (2007). *Cuentos motores*. Sevilla: Ed. Wanceulen.
- Martínez, P. y Moreno, R. (2011). *Cuentos motores acuáticos. El modelo fantástico*. Barcelona: INDE.
- Mayo, J.A. (2009). Constructivist pedagogical applications: Student-centered learning across the undergraduate curriculum. En S.A. Meyers y J.R. Stowell (Eds.). *Essays from E-xcellence in teaching* (Vol. 8) (pp. 19-24). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado el 21 de febrero de 2013, de: <http://www.teachpsych.org/resources/e-books/eit2008/eit2008.php>
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2012). Efecto de los estresores académicos en las creencias del alumnado de magisterio sobre el material reciclado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 15 (3), 161-171.
- Méndez-Giménez, A., López, G. y Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: Sobre la Exclusión de la Competencia Motriz y las Aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Muñoz, E. (2011). *Planifica tus actividades acuáticas con el modelo narrativo lúdico. Programación y propuesta metodológica para la natación infantil basada en los cuentos motores acuáticos*. Sevilla: Wanceulen.
- Papert, S. (1996). A word for learning. En Y. Kafai y M. Resnick (Eds.). *Constructionism in practice: Designing, thinking and learning in a digital world* (pp. 2-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Papert, S. y Harel, I. (1991). *Constructionism. Chapter 1: Situating Constructionism*. Nueva York: Ablex Publishing Corporation.
- Parra Luque, V. (2008). Animación a la lectura a partir del área de Educación Física (los cuentos motores). *Lecturas: Educación Física y*

- Deportes, Revista Digital*, 13. Recuperado el 21 de febrero de 2013, de:
<http://www.efdeportes.com/efd122/animacion-a-la-lectura-a-partir-del-area-de-educacion-fisica.htm>
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.
- Piaget, J. (1969). *Science of education and the psychology of the child*. Nueva York: Viking.
- Ramos, F. y Ruiz Omeñaca, J.V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE, *RESLA*, 153-170.
- Rodari, G. (1995). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ed. del Bronce.
- Rivas Martínez, E. y Terroba Valdemoros, J. (2010). Desarrollo de la competencia básica "Comunicación lingüística" a través del cuento motor y el cuaderno del alumno en la asignatura de Educación Física. *Contextos educativos*, 13, 155-174.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2008). El cuento motor cooperativo como alternativa para la educación física. En *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Por un desarrollo sostenible y una educación integral* (pp.1-16). Ávila: La Peonza.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2009). *Ljsalfar y los niños del viento. Libro del profesor: Cuentos motores cooperativos para educación primaria, segundo ciclo*. Barcelona: INDE.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2011). *El Cuento Motor en Educación Infantil y en la Educación Física Escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Serrabona Mas, J. (2008). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (2), 61-78.
- Vargas Vitoria, R. y Carrasco Sánchez, L. (2006). El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento Educativo*, 38, 108-124.
- Villegas Jaén, F. y García López, A. (2010). *El cuento motor como recurso para el desarrollo del currículo en el área de Educación Física*. Recuperado el 21 de febrero de 2013, de:
<http://www.efdeportes.com/efd147/elcuento-motor-en-educacion-fisica.htm>
- Worthy, J. (2000). Conducting research on topics of student interest. *Reading Teacher*, 54 (3), 298-299.
- Zagalaz, M.L. (2001). *Corrientes y Tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Zagalaz, M.D. y Cachón, J. (2010). Creatividad y metodología activa: aplicación didáctica de un cuento motor. Zapatonos. *Trances, Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2 (4), 345-358.

ARTÍCULO ORIGINAL

La percepción e insatisfacción corporal en el alumnado de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén

María Amparo Ortega Becerra
ortbec@hotmail.com

Félix Zurita Ortega
felixzo@ugr.es

Mar Cepero González
mcepero@ugr.es

Beatriz Torres Campos
beatriztorresc@hotmail.com

Manuel Alejandro Ortega Becerra¹
mortega4@us.es

Juan Torres Guerrero
jtorgesg@ugr.es
Universidad de Granada
¹Universidad de Sevilla

RESUMEN: El estudio evaluó la relación entre la percepción e insatisfacción corporal, el índice de masa corporal, y la correlación de este índice con la imagen corporal percibida, deseada y real en función del género y edad en la población de 12 a 15 años de Jaén (España). La selección definitiva de la muestra, compuesta por 296 participantes, con una edad media de 13,03 años (rango de edad entre 12 y 15 años), se realizó por muestreo, atendiendo a una composición natural y a un criterio de inclusión de estar matriculado en primer ciclo de la ESO. Se seleccionaron varios instrumentos de medición (Cuestionario de Siluetas y Body Shape Questionnaire). Nuestros resultados nos llevan a considerar un grado importante de insatisfacción corporal, que la mayoría de nuestro alumnado adolescente se halla en valores normales de obesidad y que a más edad y en el sexo masculino se es más preciso en la percepción de la imagen corporal.

PALABRAS CLAVE: Imagen Corporal, Adolescencia, Obesidad, IMC, Percepción, Siluetas

The body perception and dissatisfaction in the students of Secondary Education in Jaén city

ABSTRACT: The study assessed the relationship between perception and body dissatisfaction, body mass index and the relationship between this index and perceived, desired and real body image according to gender and age in the population aged 12 to 15

years in Jaén (Spain). The final selection of the sample comprised 296 participants, with a mean age of 13.03 years (age range 12 to 15 years) it was performed by sampling, following a natural composition and the inclusion criterion of be registered in first cycle of ESO. Various measuring instruments were selected (questionnaire Silhouettes and Body Shape Questionnaire). The results highlight lead us to consider a significant degree of body dissatisfaction, most of our adolescent students are at normal obesity levels and older and male students are more accurate in the body image perception.

KEY WORDS: Body Image, Adolescence, Obesity, BMI, Perception, Silhouettes

Fecha de recepción 17/01/2013 · Fecha de aceptación 21/10/2013
Dirección de contacto:
Félix Zurita Ortega
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de La Cartuja, s/n
18071 GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

El autoconcepto y la imagen corporal se han convertido en los últimos años en dos de los términos más empleados en relación a la edad escolar y la psicología infantil (Fariña, García, Vilariño, 2010). De forma general, la literatura científica coincide en considerar que la imagen corporal es un esquema construido a partir de la historia personal y el momento histórico-social en el que se vive y se refiere a la configuración global formada por el conjunto de representaciones, percepciones, sentimientos y actitudes que el individuo ha elaborado con respecto a su cuerpo durante su existencia y a través de diversas experiencias (Bruchon-Schweitzer, 1992; Raich; Torras y Figueras, 1996; Rosen, 1995; Slade, 1994), incluye la representación subjetiva de las partes del cuerpo, sus límites y el movimiento y el comportamiento derivado de este conocimiento y los sentimientos que experimentamos (Raich, 2000). Actualmente y sobre todo en la cultura occidental, los problemas relacionados con la imagen corporal van en aumento y según Raich (2004) la preocupación exagerada puede llegar a ser altamente perturbadora e incluso problemática para mucha gente, sobre todo niños, niñas y adolescentes. Paralelo a este fenómeno, también ha aumentado su estudio debido a la conexión que tienen con varias patologías como son la depresión (Pineda, Gómez, Oviedo y Platas, 2006; Salaberria, Rodríguez y Cruz, 2007), problemas de autoestima y el

trastorno dismórfico corporal (Raich, 1994; Smolak, Murner y Ruble, 2000), pero particularmente por la estrecha relación que tienen con los Trastornos de la Conducta Alimentaria (Babio, 2007; Hawkins, Richards, Granley y Stein, 2004).

En esta línea la percepción que la persona tiene de su propia imagen corporal está considerada entre los principales factores que condicionarían en parte las conductas alimentarias de riesgo (Williamson, Womble, Reas, White, Blouin, y Greenway, 2000) incluyendo también a las personas con exceso de peso (Perpiñá y Baños, 1990; Perpiñá, 2000).

Investigaciones como las de Garner y Garfinkel (1981), Madrigal, De Irala, Martínez, Kearney, Gibney y Martínez (1999), Martínez, Toro, Salamero, Blecua y Zaragoza (1993), Raich, Mora, Soler, Ávila, Clos, y Zapater, (1994), Toro, Cervera y Pérez, (1988), o las de García Fernández y Garita (2007), que han abordado el origen y desarrollo de los problemas de alimentación en jóvenes, destacan una serie de factores o componentes críticos: los factores biológicos como la edad, el sexo, la etnia y el índice de masa corporal, y los factores culturales y psicológicos, entre los que destacan especialmente el autoconcepto, la autoestima y el papel preponderante de los familiares y semejantes, que son los que delimitan el contexto de relaciones de tipo social.

En los últimos años se ha constatado un incremento de los casos de insatisfacción o preocupación corporal excesiva en edades cada vez más tempranas. En general, los resultados hallados indican que las mismas variables asociadas a la preocupación por la imagen corporal y a los problemas de alimentación en adolescentes y adultos jóvenes, aparecen también asociadas en niños preadolescentes de entre 8 y 12 años con problemas alimentarios y

de imagen o insatisfacción corporal (Gracia, Marcó y Trujano, 2007). Ricciardelli, McCabe, Lillis, y Thomas (2006) encontraron una asociación significativa entre la edad y la insatisfacción corporal en preadolescentes varones.

El que en esta cultura predomine un innegable culto al cuerpo, con especial presión sobre la mujer, explica el aumento paulatino de la aparición de trastornos relacionados con la imagen corporal y con la alimentación, como dos pares básicos de un mismo trastorno en la población femenina (Maganto, Del Río y Roiz, 2000).

Numerosos estudios demuestran la relación entre el índice de masa corporal (IMC) y la percepción de la imagen corporal (Gutiérrez-Fisac, López, Rodríguez-Artalejo, Banegas y Guallar, 2002; Madrigal, Sánchez, Martínez-González, Kearney, Gibney y Martínez, 2000; Montero, Morales, y Carbajal, 2004; Rosen, Orosan, y Reiter, 1995). El IMC predice la insatisfacción corporal y conforme aumenta la insatisfacción corporal, se hacen más intensos el deseo de perder peso y un bajo IMC predice el énfasis en la musculatura (Ricciardelli et al., 2006)

Teniendo en cuenta estudios anteriores, consideramos que la muestra, de manera general, se encontrará dentro de unos niveles normales en relación al índice de masa corporal, aunque existirá un alto porcentaje de insatisfacción corporal, especialmente en las chicas y, a su vez, nos planteamos la posibilidad de encontrar distorsiones en la percepción de la imagen corporal, por lo que nos planteamos este estudio con los siguientes objetivos:

- Determinar la percepción e insatisfacción corporal en la población de 12 a 15 años de Jaén capital.
- Valorar el IMC del alumnado participante en la investigación.
- Conocer la relación entre la imagen corporal percibida, deseada y real a través del Índice de Masa Corporal en función del género y edad en adolescentes jiennenses.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Diseño de la investigación

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos se utilizó un diseño de investigación de tipo descriptivo y de corte transversal. El método de muestreo seguido para seleccionar a los individuos de la muestra fue no probabilístico denominado “muestreo accidental o casual”, propuesto por Carrasco y Calderero (2000), siendo los criterios de selección los siguientes:

- * Abarcar con la población de estudio todas las zonas de la ciudad de Jaén (España).
- * Mantener en la muestra una proporción similar a la que existe en la población total en cuanto al tipo de centro: privado, concertado y público.
- * Tener posibilidad de acceso a los participantes.

La selección de los participantes se realizó atendiendo a técnicas de estratificación, proporcionalidad y *aleatorización* en las siguientes variables:

- * Sexo: Masculino y Femenino.
- * Edad: Rango entre los 12 y 15 años.
- * Grado de Obesidad: con cuatro tipos (Bajo peso, Normopeso, Sobrepeso y Obesidad).
- * Percepción de la Imagen Corporal, a través de las Siluetas (Percibida y Deseada).
- * Forma Corporal mediante el cuestionario BSQ (**Body Shape Questionnaire**).

2.2. Participantes

Los participantes en este estudio procedían de la ciudad de Jaén (España) y presentaron un consentimiento informado por parte de sus representantes legales. Constituyeron un total de 296 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 12 y 15 años (M= 13,03 años), pertenecientes a seis centros educativos. En cuanto al género, la muestra reflejó la composición natural de los grupos, con una proporción del 50 %, siendo 148 varones y 148 mujeres los sujetos estudiados. Para la elaboración de los grupos se tuvo en cuenta el

curso en que se encontraban matriculados en ese momento, quedando encuadrados en dos grupos, por un lado los 157 alumnos y alumnas de primer curso de la ESO (74 chicos y 83 chicas) y un segundo grupo de 139 participantes de segundo curso de la ESO (74 chicos y 65 chicas). Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que los niveles eran heterogéneos, pues los centros educativos pertenecen a diferentes barrios de Jaén, así como a diferentes tipos de centros tanto públicos como privados-concertados.

2.3. Instrumentos

Las variables de nuestro estudio fueron registradas mediante tres instrumentos de valoración:

* Para determinar el Índice de Masa Corporal (IMC), se debe pesar y medir al participante. Este índice se calcula dividiendo el peso (en kilogramos) por la talla (en metros) al cuadrado. En el adulto la obesidad se define a partir de un IMC

superior a 30, pero en los niños y niñas, ésta tiene un carácter más relativo, por lo que se debe recurrir a las gráficas para cada edad y sexo establecidas por Salas, Rubio y Barbany (2007), SEEDO (1996) o Serra, Ribas, Aranceta, Pérez, Saavedra y Peña (2003), entre otros.

* Para valorar la percepción de la imagen corporal se utiliza una adaptación del método propuesto por Stunkard y Stellard (1990) y posteriormente modificado por Collins (1991); este instrumento fue adaptado al español por Marrodán, Montero, Mesa, Pacheco, González y Bejarano (2008). En él se muestran 9 figuras femeninas y otras tantas masculinas, que van del más delgado aumentando progresivamente hacia figuras más robustas. Cada silueta tiene asignado su IMC correspondiente, de manera que la más delgada equivaldría a un IMC de 17 kg/m² y la más obesa, a 33 kg/m², como se aprecia en la siguiente Figura.

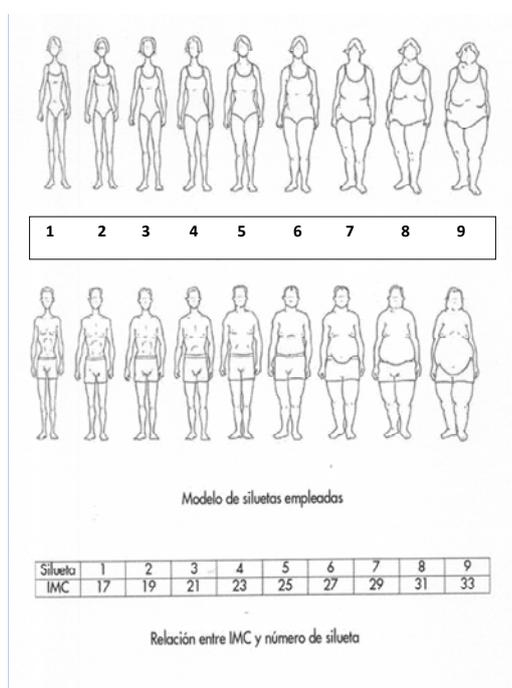


Figura 1. Modelo de cuestionario propuesto por Marrodán et al. (2008)

Cada participante debe seleccionar en primer lugar la figura que en su opinión, se corresponde con su silueta y en segundo lugar

debe seleccionar la silueta que desearía tener. (A los participantes no se les proporciona la relación entre el IMC y el número de silueta, sólo se les presentan las siluetas). Comparando

los valores del IMC percibido y deseado, a través de la silueta seleccionada, con los obtenidos por las mediciones antropométricas, se obtiene el patrón de conformidad o disconformidad del sujeto encuestado con su figura y un análisis del realismo del sujeto a la hora de valorar su estado físico.

* Para la valoración de la forma corporal se utiliza el cuestionario BSQ (**Body Shape Questionnaire**) diseñado por Cooper, Taylor, Cooper y Fairburn (1987) y adaptado a la población española por Raich et al. (1996). Este es un cuestionario autoaplicado que mide la insatisfacción producida por el propio cuerpo, el miedo a engordar, la autodesvalorización por la apariencia física, el deseo de perder peso y la

evitación de las situaciones en las que la apariencia física pudiera atraer la atención de los otros. La versión original consta de 34 ítems y se puntúa en una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos siendo el rango de la prueba 34-204. La valoración se realiza a través de una escala de frecuencia de seis opciones (1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = A veces, 4 = A menudo, 5 = Muy a menudo, 6 = Siempre). El punto de corte para la puntuación total ha sido establecido por los autores del cuestionario en 105. Permite obtener una puntuación global (suma de las puntuaciones directas de los ítems); en nuestro caso se aplicó una adaptación de dicho cuestionario siguiendo lo sugerido por Ortega (2010) en su tesis doctoral, quedando las cuestiones de la siguiente forma:

Ítems	1	2	3	4	5	6
I.1. ¿Te has preocupado tanto por tu figura que has pensado que tendrías que ponerte a dieta?						
I.2. ¿Has pensado que tenías las piernas o cintura demasiado grandes en relación con el resto del cuerpo?						
I.3. ¿Has tenido miedo a engordar?						
I.4. ¿Te has sentido tan mal con tu figura que has llegado a llorar?						
I.5. ¿Estar con chicos o chicas delgados/as, ¿te ha hecho fijarte en tu figura?						
I.6. Al fijarte en la figura de otras chicas o chicos, ¿la has comparado con la tuya desfavorablemente?						
I.7. Pensar en tu figura, ¿ha interferido en tu capacidad de concentración (cuando miras la televisión, lees o mantienes una conversación)?						
I.8. ¿Has evitado llevar ropa que marque tu figura?						
I.9. Comer dulces, pasteles u otros alimentos con muchas calorías, ¿te ha hecho sentir gorda/o?						
I.10. ¿Has evitado ir a actos sociales (por ejemplo, una fiesta) porque te has sentido mal con tu figura?						
I.11. ¿Te has sentido excesivamente gorda/o o redondeada/o?						
I.12. ¿Te has sentido acolegado/a por tu cuerpo?						
I.13. Preocuparte por tu figura, ¿te ha hecho poner a dieta?						
I.14. ¿Has pensado que la figura que tienes es debida a tu falta de autocontrol?						
I.15. ¿Has pensado que no es justo que otras chicas/os sean más delgadas/os que tú?						
I.16. ¿Has vomitado para sentirte más delgada/o?						
I.17. Cuando estás con otras personas, ¿te ha preocupado ocupar demasiado espacio (por ejemplo sentándote en un sofá o en el autobús)?						
I.18. Verte reflejada/o en un espejo o en un escaparate, ¿te ha hecho sentirte mal por tu figura?						
I.19. ¿Has evitado situaciones en las que la gente pudiese ver tu cuerpo (por ejemplo, en vestuarios comunes de piscinas o duchas)?						
I.20. ¿Has tomado laxantes (pastillas para evitar el estreñimiento) para sentirte más delgada/o?						

Figura 2. Cuestionario de Forma Corporal adaptado por Ortega (2010)

2.4. Procedimiento

El universo de población que utilizamos para nuestro estudio fue seleccionado de un total de 6 centros de la capital de Jaén (España), en función de sus características (líneas, tipo de

centro y características del alumnado), con el fin de reunir una población lo suficientemente representativa.

Se concertó una entrevista personal de los responsables de la investigación con los

directores de los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria seleccionados, informándoles del trabajo de investigación que se pretendía llevar a cabo. Adjunto a ello se le entregó una carta-solicitud dirigida a la dirección del centro educativo explicando todo el proceso que se iba a seguir y solicitando la colaboración del colegio. Igualmente se les solicitó la revisión de un modelo de carta informativa para pedir la autorización de los padres de los alumnos y alumnas.

Una vez aceptada la propuesta se acordó con el centro la temporalización y espacialidad (gimnasio o aula multiuso con habitación adjunta) y las normas que había que respetar (principalmente atuendo deportivo). En todos los casos y para mantener el anonimato, la identificación de los participantes se realizó mediante codificación numérica en su ficha de registro.

La selección de la muestra definitiva de los escolares se realizó por muestreo atendiendo a la composición natural de los grupos en los centros solicitados, sin existir ningún otro criterio de inclusión ni exclusión que la conformidad en la participación en el estudio reclutando los grupos al 100%. Los datos fueron tomados durante el curso académico 2009/2010.

2.5. Análisis Estadístico

Para el correspondiente estudio estadístico se utilizó el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows, que nos determinó los descriptivos y medias necesarios así como las pruebas de correlación entre las distintas variables.

3. RESULTADOS

En el estudio realizado sobre 296 adolescentes jiennenses de 12 a 15 años ($X=13,03$; $D.T=0,903$) se obtuvieron datos idénticos en cuanto al sexo (50%; $n=148$) tanto para varones como para mujeres.

Asimismo señalar que con respecto a los índices de obesidad, la mayor parte de la muestra quedó encasillada en el grupo normopeso (73,3%; $n=217$), seguido de los adolescentes con sobrepeso y obesos (10,8% y 10% respectivamente) y por último solamente un 5,7% ($n=17$) tuvieron cifras de bajo peso.

En cuanto a la silueta percibida, los estudiantes presentaron un valor medio de 3,80, destacando cómo los valores 3 y 4 fueron los más puntuados, dato idéntico al aparecido al estudiar la silueta deseada ($X=3,18$), como se aprecia en la siguiente tabla.

Valor Silueta	Silueta Percibida		Silueta Deseada	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	0	0%	6	2,0%
2	44	14,9%	44	14,9%
3	77	26,0%	146	49,3%
4	98	33,1%	92	31,1%
5	49	16,6%	8	2,7%
6	26	8,8%	0	0%
7	2	0,7%	0	0%
8	0	0%	0	0%
9	0	0%	0	0%
Total	296	100,0%	296	100,0%

Tabla 1. Distribución de la percepción y deseo en función de las siluetas.

Asimismo al valorar la silueta percibida a través del IMC, se obtuvo que un 22,3% ($n=66$) presentaban una percepción corporal correcta

de su silueta, mientras que los restantes 230 participantes tenían una incorrecta percepción; en cuanto a la silueta deseada, el 34,5%

(n=102) tenían satisfacción con su imagen frente al 65,5% (n=194) que no la tenían.

Los valores medios de los 20 ítems que determinaban la forma corporal, son los que se muestran a continuación, destacando el I.20 (“¿Has tomado laxantes (pastillas para evitar el

estreñimiento) para sentirte más delgada/o?”) como la cuestión menos puntuada frente al I.1 (“¿Te has preocupado tanto por tu figura que has pensado que tendrías que ponerte a dieta?”) que es la pregunta más valorada por los estudiantes.

Ítems	Media	Desviación Típica
I.1	2,81	1,783
I.2	2,32	1,574
I.3	2,67	1,787
I.4	1,49	1,170
I.5	2,21	1,636
I.6	2,30	1,527
I.7	1,54	1,101
I.8	2,20	1,632
I.9	2,16	1,583
I.10	1,25	0,772
I.11	1,78	1,330
I.12	1,99	1,430
I.13	2,01	1,579
I.14	1,93	1,427
I.15	1,62	1,275
I.16	1,14	0,690
I.17	1,48	1,120
I.18	1,66	1,191
I.19	1,92	1,449
I.20	1,08	0,477

Tabla 2. Descriptivos de los ítems de la forma corporal

En lo concerniente al estudio de correlación, señalar que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el estudio de los índices de obesidad en cuanto a edad y género ($p=0,114$ y $p=0,450$); como tampoco se encontraron entre la silueta percibida y la deseada en función de la edad de los participantes ($p=0,090$ y $p=0,067$ respectivamente), datos opuestos a los hallados al estudiarlos en cuanto al sexo donde sí se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=0,000$), tanto en la silueta percibida como en la deseada.

Al estudiar las siluetas en relación con el IMC, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la correcta percepción de la imagen corporal en relación

con la edad y el sexo ($p=0,069$ y $p=0,402$); del mismo modo tampoco se apreció ningún tipo de asociación ($p=0,625$) entre la satisfacción con la imagen percibida en relación con el género, aspecto que sí mostró diferencias al estudiarlo con la edad ($p=0,034$).

En cuanto a la forma corporal y su relación con la edad y el género, en la siguiente Tabla se muestran los resultados obtenidos. Debemos destacar que en cuanto al sexo en la mayoría de las cuestiones se establecieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) exceptuando los ítems 7, 10, 16 y 20; datos opuestos a los apreciados en cuanto a la edad donde únicamente en el ítem 2 se observaron diferencias ($p=0,039$).

Item		Sexo					Edad				
		Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
I.1	Inter-grupos	69,084	1	69,084	23,374	,000	4,359	3	1,453	,454	,714
	Intra-grupos	868,939	294	2,956			933,665	292	3,197		
	Total	938,024	295				938,024	295			
I.2	Inter-grupos	36,541	1	36,541	15,472	,000	20,570	3	6,857	2,819	,039
	Intra-grupos	694,324	294	2,362			710,295	292	2,433		
	Total	730,865	295				730,865	295			
I.3	Inter-grupos	86,486	1	86,486	29,737	,000	3,258	3	1,086	,338	,798
	Intra-grupos	855,068	294	2,908			938,297	292	3,213		
	Total	941,554	295				941,554	295			
I.4	Inter-grupos	19,003	1	19,003	14,513	,000	,274	3	,091	,066	,978
	Intra-grupos	384,966	294	1,309			403,696	292	1,383		
	Total	403,970	295				403,970	295			
I.5	Inter-grupos	35,841	1	35,841	13,980	,000	6,041	3	2,014	,750	,523
	Intra-grupos	753,750	294	2,564			783,550	292	2,683		
	Total	789,591	295				789,591	295			
I.6	Inter-grupos	33,111	1	33,111	14,859	,000	2,255	3	,752	,320	,811
	Intra-grupos	655,128	294	2,228			685,985	292	2,349		
	Total	688,240	295				688,240	295			
I.7	Inter-grupos	,409	1	,409	,337	,562	5,504	3	1,835	1,522	,209
	Intra-grupos	357,020	294	1,214			351,925	292	1,205		
	Total	357,429	295				357,429	295			
I.8	Inter-grupos	10,595	1	10,595	4,018	,046	10,873	3	3,624	1,366	,253
	Intra-grupos	775,243	294	2,637			774,965	292	2,654		
	Total	785,838	295				785,838	295			
I.9	Inter-grupos	54,490	1	54,490	23,385	,000	13,449	3	4,483	1,803	,147
	Intra-grupos	685,047	294	2,330			726,088	292	2,487		
	Total	739,537	295				739,537	295			
I.10	Inter-grupos	2,111	1	2,111	3,570	,060	1,315	3	,438	,733	,533
	Intra-grupos	173,885	294	,591			174,682	292	,598		
	Total	175,997	295				175,997	295			
I.11	Inter-grupos	39,405	1	39,405	23,998	,000	6,275	3	2,092	1,184	,316
	Intra-grupos	482,757	294	1,642			515,887	292	1,767		
	Total	522,162	295				522,162	295			
I.12	Inter-grupos	27,976	1	27,976	14,305	,000	1,801	3	,600	,292	,831
	Intra-grupos	574,993	294	1,956			601,169	292	2,059		
	Total	602,970	295				602,970	295			
I.13	Inter-grupos	22,716	1	22,716	9,364	,002	,501	3	,167	,066	,978
	Intra-grupos	713,230	294	2,426			735,445	292	2,519		
	Total	735,946	295				735,946	295			
I.14	Inter-grupos	14,716	1	14,716	7,388	,007	4,503	3	1,501	,736	,532
	Intra-grupos	585,649	294	1,992			595,862	292	2,041		

LA PERCEPCIÓN E INSATISFACCIÓN CORPORAL EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE JAÉN

	Total	600,365	295				600,365	295			
I.15	Inter-grupos	9,135	1	9,135	5,708	,018	4,488	3	1,496	,919	,432
	Intra-grupos	470,486	294	1,600			475,134	292	1,627		
	Total	479,622	295				479,622	295			
I.16	Inter-grupos	1,095	1	1,095	2,307	,130	,776	3	,259	,540	,655
	Intra-grupos	139,500	294	,474			139,819	292	,479		
	Total	140,595	295				140,595	295			
I.17	Inter-grupos	10,220	1	10,220	8,353	,004	2,524	3	,841	,669	,572
	Intra-grupos	359,696	294	1,223			367,392	292	1,258		
	Total	369,916	295				369,916	295			
I.18	Inter-grupos	13,838	1	13,838	10,061	,002	,772	3	,257	,180	,910
	Intra-grupos	404,378	294	1,375			417,445	292	1,430		
	Total	418,216	295				418,216	295			
I.19	Inter-grupos	16,084	1	16,084	7,841	,005	6,363	3	2,121	1,011	,388
	Intra-grupos	603,128	294	2,051			612,850	292	2,099		
	Total	619,213	295				619,213	295			
I.20	Inter-grupos	,030	1	,030	,133	,716	,380	3	,127	,554	,646
	Intra-grupos	67,182	294	,229			66,833	292	,229		
	Total	67,213	295				67,213	295			

Tabla 3. Anova de la forma corporal en función del género y la edad

Se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,000$) al relacionar la obesidad con la silueta que los adolescentes

perciben de sí mismos, no sucediendo esto en la relación entre obesidad y la silueta que desean ($p=0,087$).

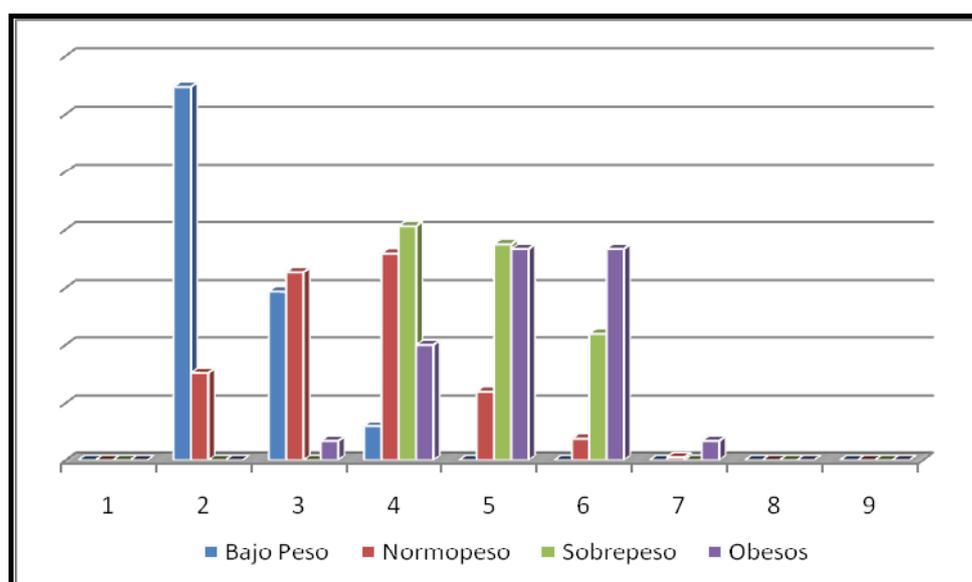


Figura 3. Silueta Percibida por los adolescentes según los niveles de obesidad

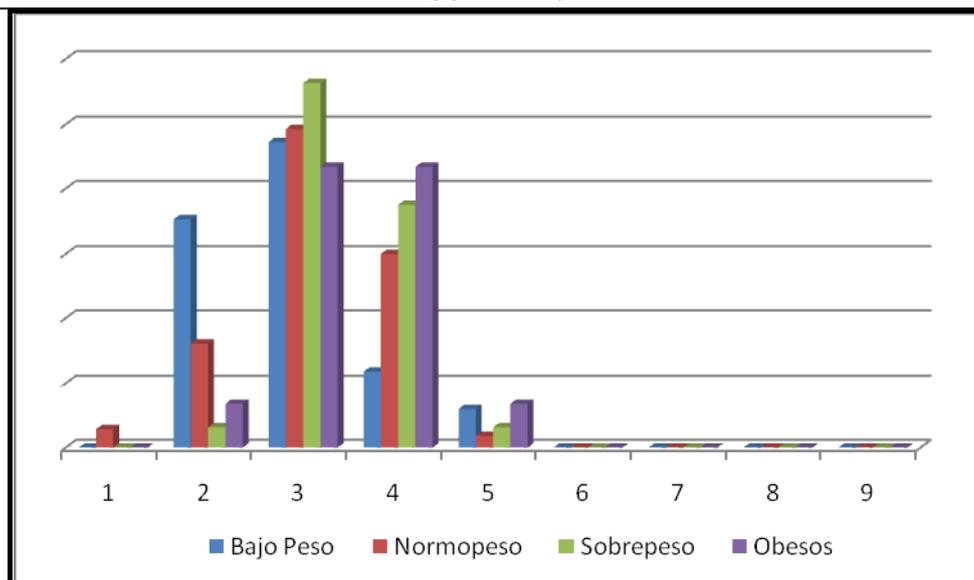


Figura 4. Silueta Deseada por los adolescentes en función de los índices de obesidad

Excepto los ítems I.7, I.10 y I.16, en el resto de cuestiones se muestran discrepancias

estadísticamente significativas en la interacción entre forma corporal y obesidad.

Ítem	Obesidad					
		Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
I.1	Inter-grupos	129,660	3	43,220	15,612	,000
	Intra-grupos	808,363	292	2,768		
	Total	938,024	295			
I.2	Inter-grupos	64,253	3	21,418	9,382	,000
	Intra-grupos	666,612	292	2,283		
	Total	730,865	295			
I.3	Inter-grupos	63,444	3	21,148	7,032	,000
	Intra-grupos	878,110	292	3,007		
	Total	941,554	295			
I.4	Inter-grupos	15,348	3	5,116	3,844	,010
	Intra-grupos	388,621	292	1,331		
	Total	403,970	295			
I.5	Inter-grupos	51,835	3	17,278	6,839	,000
	Intra-grupos	737,756	292	2,527		
	Total	789,591	295			
I.6	Inter-grupos	22,801	3	7,600	3,335	,020
	Intra-grupos	665,439	292	2,279		
	Total	688,240	295			
I.7	Inter-grupos	8,368	3	2,789	2,333	,074
	Intra-grupos	349,061	292	1,195		
	Total	357,429	295			

I.8	Inter-grupos	105,075	3	35,025	15,023	,000
	Intra-grupos	680,763	292	2,331		
	Total	785,838	295			
I.9	Inter-grupos	81,138	3	27,046	11,995	,000
	Intra-grupos	658,399	292	2,255		
	Total	739,537	295			
I.10	Inter-grupos	4,287	3	1,429	2,430	,065
	Intra-grupos	171,710	292	,588		
	Total	175,997	295			
I.11	Inter-grupos	48,547	3	16,182	9,977	,000
	Intra-grupos	473,615	292	1,622		
	Total	522,162	295			
I.12	Inter-grupos	43,389	3	14,463	7,547	,000
	Intra-grupos	559,581	292	1,916		
	Total	602,970	295			
I.13	Inter-grupos	102,157	3	34,052	15,689	,000
	Intra-grupos	633,789	292	2,171		
	Total	735,946	295			
I.14	Inter-grupos	33,025	3	11,008	5,666	,001
	Intra-grupos	567,340	292	1,943		
	Total	600,365	295			
I.15	Inter-grupos	26,159	3	8,720	5,615	,001
	Intra-grupos	453,462	292	1,553		
	Total	479,622	295			
I.16	Inter-grupos	,400	3	,133	,278	,841
	Intra-grupos	140,194	292	,480		
	Total	140,595	295			
I.17	Inter-grupos	11,200	3	3,733	3,039	,029
	Intra-grupos	358,715	292	1,228		
	Total	369,916	295			
I.18	Inter-grupos	22,480	3	7,493	5,529	,001
	Intra-grupos	395,736	292	1,355		
	Total	418,216	295			
I.19	Inter-grupos	75,188	3	25,063	13,452	,000
	Intra-grupos	544,025	292	1,863		
	Total	619,213	295			
I.20	Inter-grupos	,376	3	,125	,548	,650
	Intra-grupos	66,836	292	,229		
	Total	67,213	295			

Tabla 4. Anova de la forma corporal en función del índice de obesidad

Al respecto de la relación entre las siluetas y la forma corporal, observamos en la siguiente Tabla cómo no se muestran diferencias en los 20 ítems al relacionarlos con la silueta percibida

(excepto el I.20); por el contrario al compararlo con la silueta deseada, nos muestra diferencias significativas con casi todas las cuestiones excepto con el I.16 y el I.20.

Item		Silueta Percibida					Silueta Deseada				
		Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
I.1	Inter-grupos	4,812	1	4,812	1,516	,219	94,205	1	94,205	32,822	,000
	Intra-grupos	933,211	294	3,174			843,819	294	2,870		
	Total	938,024	295				938,024	295			
I.2	Inter-grupos	7,487	1	7,487	3,043	,082	73,467	1	73,467	32,856	,000
	Intra-grupos	723,378	294	2,460			657,398	294	2,236		
	Total	730,865	295				730,865	295			
I.3	Inter-grupos	3,741	1	3,741	1,173	,280	67,610	1	67,610	22,744	,000
	Intra-grupos	937,813	294	3,190			873,944	294	2,973		
	Total	941,554	295				941,554	295			
I.4	Inter-grupos	,002	1	,002	,002	,969	11,699	1	11,699	8,768	,003
	Intra-grupos	403,967	294	1,374			392,270	294	1,334		
	Total	403,970	295				403,970	295			
I.5	Inter-grupos	1,263	1	1,263	,471	,493	88,021	1	88,021	36,886	,000
	Intra-grupos	788,328	294	2,681			701,570	294	2,386		
	Total	789,591	295				789,591	295			
I.6	Inter-grupos	1,297	1	1,297	,555	,457	62,558	1	62,558	29,395	,000
	Intra-grupos	686,943	294	2,337			625,682	294	2,128		
	Total	688,240	295				688,240	295			
I.7	Inter-grupos	,328	1	,328	,270	,604	18,830	1	18,830	16,350	,000
	Intra-grupos	357,101	294	1,215			338,599	294	1,152		
	Total	357,429	295				357,429	295			
I.8	Inter-grupos	,793	1	,793	,297	,586	94,960	1	94,960	40,410	,000
	Intra-grupos	785,045	294	2,670			690,878	294	2,350		
	Total	785,838	295				785,838	295			
I.9	Inter-grupos	2,588	1	2,588	1,032	,310	91,466	1	91,466	41,494	,000
	Intra-grupos	736,949	294	2,507			648,071	294	2,204		
	Total	739,537	295				739,537	295			
I.10	Inter-grupos	,270	1	,270	,452	,502	6,499	1	6,499	11,274	,001
	Intra-grupos	175,726	294	,598			169,497	294	,577		
	Total	175,997	295				175,997	295			
I.11	Inter-grupos	,542	1	,542	,305	,581	57,400	1	57,400	36,311	,000
	Intra-grupos	521,621	294	1,774			464,762	294	1,581		
	Total	522,162	295				522,162	295			
I.12	Inter-grupos	,627	1	,627	,306	,581	46,853	1	46,853	24,770	,000
	Intra-grupos	602,343	294	2,049			556,116	294	1,892		
	Total	602,970	295				602,970	295			
I.13	Inter-grupos	,163	1	,163	,065	,799	72,001	1	72,001	31,883	,000
	Intra-grupos	735,783	294	2,503			663,945	294	2,258		
	Total	735,946	295				735,946	295			
I.14	Inter-grupos	,327	1	,327	,160	,689	51,050	1	51,050	27,323	,000
	Intra-grupos	600,038	294	2,041			549,315	294	1,868		

LA PERCEPCIÓN E INSATISFACCIÓN CORPORAL EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE JAÉN

	Total	600,365	295				600,365	295			
I.15	Inter-grupos	1,256	1	1,256	,772	,380	28,182	1	28,182	18,354	,000
	Intra-grupos	478,365	294	1,627			451,439	294	1,536		
	Total	479,622	295				479,622	295			
I.16	Inter-grupos	,503	1	,503	1,056	,305	1,432	1	1,432	3,025	,083
	Intra-grupos	140,091	294	,477			139,163	294	,473		
	Total	140,595	295				140,595	295			
I.17	Inter-grupos	,162	1	,162	,129	,720	8,816	1	8,816	7,178	,008
	Intra-grupos	369,753	294	1,258			361,099	294	1,228		
	Total	369,916	295				369,916	295			
I.18	Inter-grupos	3,986	1	3,986	2,829	,094	41,293	1	41,293	32,209	,000
	Intra-grupos	414,230	294	1,409			376,923	294	1,282		
	Total	418,216	295				418,216	295			
I.19	Inter-grupos	,991	1	,991	,471	,493	69,320	1	69,320	37,062	,000
	Intra-grupos	618,222	294	2,103			549,893	294	1,870		
	Total	619,213	295				619,213	295			
I.20	Inter-grupos	,921	1	,921	4,083	,044	,363	1	,363	1,596	,207
	Intra-grupos	66,292	294	,225			66,850	294	,227		
	Total	67,213	295				67,213	295			

Tabla 5. Anova de la forma corporal en función de las siluetas

4. DISCUSIÓN

El IMC es considerado el mejor indicador antropométrico para diagnosticar el sobrepeso y la obesidad en niños entre los 2 y los 18 años. Del análisis de la bibliografía existente sobre esta cuestión se han encontrado resultados que van en la misma línea que los datos obtenidos en nuestra investigación (73,3% normopeso, 10,8% sobrepeso y 10% obesos); como ejemplo, es reseñable la investigación realizada por Martínez-López y Redecillas (2011). En su estudio en la provincia de Jaén con 2.811 alumnos/as de edades comprendidas entre los 6 y 12 años determinaron que la prevalencia de sobrepeso en escolares de Educación Primaria asciende al 13,7% y la obesidad al 14,5%, afectando en mayor medida a niños que a niñas y la edad de mayor incidencia de obesidad, y por tanto de mayor riesgo, era los 11-12 años. Nuestras cifras también se aproximan a las señaladas por Santos (2005) extraídas del último estudio enKid sobre los hábitos alimentarios y el estado nutricional de la población infantil y juvenil, que indican que el 26,3% de los niños españoles están por encima de su peso saludable, y las de García-Cuenca (2011) que halló un 30,3% en su muestra

adolescente; en este sentido Bastos, González, Molinero y Salguero (2005) puntualizan que nadie nace obeso: las personas se vuelven obesas a lo largo del tiempo por causa de hábitos y comportamientos inadecuados. Cuando esto sucede el origen puede ser debido, fundamentalmente, a factores nutricionales o a la falta de una actividad física adecuada.

Se han observado claramente diferencias en la autopercepción de la imagen corporal en función del género al igual que Rodríguez y Cruz (2006) y Sánchez-Villegas, Madrigal, Martínez, Kearney, Gibney, Irala, y Martínez (2001). En relación a la percepción que los adolescentes de la muestra tienen de su cuerpo destaca el elevado porcentaje que se percibe erróneamente (77,7%). Otras investigaciones con objetivos muy parecidos a los planteados por nosotros, como la de Montero et al. (2004), donde valoraron la percepción de la imagen corporal de un grupo de jóvenes mediante el uso de modelos anatómicos y compararon dicha percepción con los valores reales del índice de masa corporal (IMC) con objeto de detectar posibles alteraciones en la autopercepción de la imagen corporal, avalaron la utilidad del uso de modelos anatómicos en la investigación sobre

alteraciones de la percepción de la imagen corporal (Thompson y Gray, 1995), y entre sus conclusiones, expusieron diferencias en la auto-percepción de la imagen corporal en función del género. Las mujeres se ven más “gordas” de lo que son en realidad, mientras que los hombres se auto-perciben de forma más real. Sus datos difieren de los nuestros en cuanto que nuestro porcentaje de auto-percepción correcta es inferior, aunque sí coincide la existencia de diferencias en cuanto a la percepción corporal por sexo. García Fernández y Garita (2007), en una investigación con jóvenes costarricenses, encontraron que las adolescentes estudiadas presentaban una alteración del componente perceptual y cognitivo relacionado con su imagen corporal, traducida en una inadecuada percepción de su peso.

Es importante tener en cuenta que la distorsión de la imagen corporal está considerada como un criterio de diagnóstico en los Trastornos de Conducta Alimentaria; en esta línea se expresan Ramos, Pérez, Liberal y Latorre (2003) cuando señalan que los Trastornos de Conducta Alimentaria (anorexia, bulimia, vigorexia, ortorexia) se encuentran estrechamente relacionados, como causa y/o efecto, con las modificaciones de la imagen corporal.

No menos importante es que en el mundo occidental se ha encontrado que la insatisfacción corporal ha ido aumentando, especialmente en las mujeres; no obstante, en los hombres también se observa esta tendencia. Las mujeres están más conformes con su cuerpo si están delgadas, pero aún así desean pesar menos. Los hombres están más satisfechos con su cuerpo si este es musculoso y delgado; quieren pesar más, mas no para estar gordos, sino para tener más masa muscular (García, 2004, Raich et al., 1996). Nuestros datos corroboran ese incremento de la insatisfacción corporal ya que más de la mitad de la muestra (65,5%) se muestran insatisfechos con su cuerpo.

La relación observada entre el Índice de Masa Corporal (IMC) y el autoconcepto físico es muy precisa: las personas más delgadas son las que ofrecen la percepción física más positiva, mientras que las personas con sobrepeso manifiestan peor autoconcepto físico que las de peso normal y que las de peso bajo

(Goñi y Rodríguez, 2007, en Esnaola, Goñi y Madariaga (2008).

Martínez Gómez y Veiga (2007), en una investigación con 110 participantes de 1º de ESO y 1º de Bachillerato de una localidad madrileña, encontraron que aun existiendo una baja prevalencia de obesidad y sobrepeso a partir del IMC en la muestra total (13,7%), se apreciaba una aceptable correlación con la insatisfacción corporal, siendo ésta significativa ($r= 0,32$; $p<0,001$). Por tanto, se puede decir que valores más altos en el IMC se asocian con una mayor insatisfacción corporal (Madrigal et al., 2000). Esta relación entre insatisfacción corporal y composición corporal tiene mayor influencia en los grupos de 1º de ESO (12 años). A similares conclusiones hemos llegado en nuestro estudio y Martínez Gómez y Veiga (2007), indican que en el grupo de menor edad se produce una asociación más alta entre la insatisfacción corporal y el IMC.

Las diferencias por sexo en relación a la satisfacción con la imagen corporal de nuestro estudio coinciden con otras investigaciones en relación a alteraciones cognitivo-afectivas, que indican que el 42% de pre-púberes, del 32 al 41% de púberes (Gómez, Alvarado, Moreno, Saloma, y Pineda, G. (2001), cerca del 50% de adolescentes, y del 78,8% de mujeres adultas (Lora y Saucedo, 2006) presentan insatisfacción corporal debido a que desean ser más delgadas.

En la misma línea, las respuestas de los cuestionarios sobre la forma corporal denotan diferencias significativas por sexo en la mayoría de los ítems, siendo las chicas las que peores puntuaciones obtienen (intención de ponerse a dieta, insatisfacción con partes del cuerpo, miedo a engordar, comparación desfavorable de su cuerpo con el cuerpo de los compañeros, realización de conductas para mejorar la imagen corporal o realización de conductas de evitación). Estas diferencias coinciden con las encontradas por Ramos et al. (2003) en una investigación con 4.657 adolescentes vascos con edades entre los 12 y 18 años, que indicaban que las conductas de control del peso las realizan más las chicas (30%) que han hecho dieta, que los chicos (un 13%), concordando con otros estudios (Del Río, 2002 y Romay, 2002 citados en Ramos et al., 2003) que señalan que las adolescentes hacen más dietas que los hombres. Es significativo el porcentaje de

mujeres (63%) que estaría dispuesta a adelgazar para mejorar su imagen física. En relación con la insatisfacción con la propia imagen, hay un mayor porcentaje de mujeres que no acepta su imagen corporal (37% de mujeres “muy insatisfecha/insatisfecha” frente al 15% de hombres). Nuestro estudio es coherente con los datos de otros estudios (Díaz y Blánquez, 2001; Baile y Garrido 2002; Rodríguez y Beato, 2002, citados en Ramos et al., 2003), en que existe un mayor porcentaje de mujeres respecto al de hombres que no acepta su imagen corporal y se siente insatisfecha con la misma.

5. CONCLUSIONES

* Nuestros resultados nos llevan a considerar un grado importante de insatisfacción corporal, mostrando que la imagen con la que el alumnado se percibe, difiere de la imagen que le gustaría tener.

* El alumnado, de manera mayoritaria, se encuentra en la categoría de normopeso, encontrándose una quinta parte de los participantes en niveles de obesidad (sobrepeso y obesos), datos que implicarían nuevas estrategias de promoción de la salud.

* El alumnado jiennense masculino y de más edad es más preciso en la percepción de su imagen corporal y a nivel global se identifica con una silueta superior a la que desearía.

BIBLIOGRAFÍA

- Babio, N.E. (2007). Asociación entre la severidad de las alteraciones de la conducta alimentaria y el patrón dietético: estudio comparativo en escolares de Primaria y Secundaria. Tesis Doctoral: Universitat Rovira I Virgili (Tarragona).
- Bastos, A.A., González Boto, R., Molinero, O. y Salguero, A. (2005). Obesidad, nutrición y Actividad Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 140-153.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1992). *Psicología del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Collins, M.E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders*, 10, 199-208.
- Cooper, P.J., Taylor, M.J., Cooper, Z. y Fairburn, C.G. (1987). The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6, 485-494.
- Cuenca-García, M. et al. (2011). Condición física relacionada con la salud y hábitos de alimentación en niños y adolescentes: propuesta de addendum al informe de salud escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 35-50.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. Self-concept: research's issues. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Fariña, F., García, P. y Vilariño, M. (2010). Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121.
- García, N.I. (2004). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de ambos sexos con y sin diabetes mellitus tipo 1. Tesis para optar por el título de Doctor en Psicología de la Salud y Psicología Social: Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- García-Cuenca, E. (2011). Discos duros, mentes blandas y cuchillas: Intervención con una adolescente. En R. Pereira (2011). *Adolescentes en el Siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Editorial Morata.
- García Fernández, L. y Garita, E. (2007). Relación entre la satisfacción con la imagen corporal, autoconcepto físico, índice de masa corporal y factores socioculturales en mujeres adolescentes costarricenses. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 5 (1), 13-27.
- Garner, D.M. y Garfinkel, P.E. (1981). Body image in anorexia nervosa: measurement, theory and clinical implications. *International Journal of Psychiatric in Medicine*, 3, 263-284.
- Gómez, G., Alvarado, G., Moreno, L., Saloma, S. y Pineda, G. (2001). Trastornos de la alimentación. Factores de riesgo en tres diferentes grupos de edad: Pre-púberes, púberes y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (3), 313-324.
- Gracia, M., Marcó M. y Trujano, P. (2007). Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes. *Psicothema*, 19 (4), 646-653.

- Gutiérrez-Fisac, J.L., López, E., Rodríguez-Artalejo, F., Banegas, J.R., y Guallar- Castellón, P. (2002). Self-perception of being overweight in Spanish adults. *European Journal of Clinical Nutrition*, 56, 866-872.
- Hawkins, N., Richards, P., Granley, H. y Stein, D. (2004). The impact of exposure to the thin-ideal media image on women. *Eat Disord*, 12 (3), 35-50.
- Lora-Cortez, C.I. y Saucedo-Molina, T.J. (2006). Conductas alimentarias de riesgo e imagen corporal de acuerdo al índice de masa corporal en una muestra de mujeres adultas de la ciudad de México. *Salud Mental*, 29 (3), 60-67.
- Madrigal, H., De Irala, L., Martínez, M.A., Kearney, J., Gibney, M. y Martínez, J.A. (1999). Percepción de la imagen corporal como aproximación cualitativa al estado de nutrición. *Salud pública de México*, 41 (6), 199.
- Madrigal, H., Sánchez, A., Martínez-González, M.A., Kearney, J., Gibney, M.J. y Martínez, J.A. (2000). Underestimation of body mass index through perceived body image as compared to self-reported body mass index in the European Union. *Public Health*, 114, 468-473.
- Maganto, C., Del Río, A. y Roiz, O. (2000). *Factores de riesgo de trastornos alimenticios*. European Congress of Psychotherapy. La Psicoterapia en una Europa Unificada. Barcelona: Libro de resúmenes.
- Marrodán, V., Montero, M. S., Mesa, J. L., Pacheco, M., González, I. Bejarano, D.B. et al. (2008) Realidad, percepción y atractivo de la imagen corporal: condicionantes biológicos y socioculturales. *Zainak, Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 30, 15-28.
- Martínez Gómez, D. y Veiga, O.L. (2007) Insatisfacción corporal en adolescentes: relaciones con la actividad física e índice de masa corporal. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (27), 253-265.
- Martínez, M.E., Toro, J., Salamero, M., Blecua, M.J. y Zaragoza, M. (1993). Influencias socioculturales sobre las actitudes y conductas femeninas relacionadas con el cuerpo y la alimentación. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 20 (2), 51-65.
- Martínez-López, E.J. y Redecillas, M.T. (2011). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en escolares de la provincia de Jaén. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11 (43), 472-490.
- Montero, P., Morales, E.M. y Carbajal, A. (2004). Valoración de la percepción de la imagen corporal mediante modelos anatómicos. *Antropología*, 8, 107-116.
- Ortega, M.A. (2010) Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén. *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.
- Perpiñá, C. (2000). *Imagen corporal en los trastornos alimentarios*. Valencia: Promolibro.
- Perpiñá, C. y Baños, R.M. (1990). Distorsión de la imagen corporal: Un estudio en adolescentes. *Anales de psicología*, 6 (1), 1-9.
- Pineda, G., Gómez, G., Oviedo, L. y Platas, R.S. (2006). Depresión y conducta alimentaria de riesgo en universitarios con problemas de imagen corporal. XI Congreso Mexicano de Psicología Social, pp. 249-254.
- Raich, R.M. (1994). *Anorexia y Bulimia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Raich, R.M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Raich, R.M. (2004). Una perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 22, 15-27.
- Raich, R.M., Mora, M., Soler, A., Ávila, C., Clos, I. y Zapater, L. (1994). Revisión de la evaluación y tratamiento del trastorno de la imagen corporal y su adaptación en una muestra de estudiantes. *Psicologemas*, 8, 81-89.
- Raich, R.M., Torras, J. y Figueras, M. (1996). Estudio de la imagen corporal y su relación con el deporte en una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 85, 604-624.
- Ramos, P., Pérez, L., Liberal, S. y Latorre, M. (2003) La imagen corporal en relación con los TCA en adolescentes vascos de 12 a 18 años. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 65-74.
- Ricciardelli, L., McCabe, M., Lillis, J. y Thomas, K. (2006). A longitudinal investigation of the development of weight and muscle concerns among preadolescent boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 177-187.
- Rodríguez, S. y Cruz, S. (2006). *Evaluación de la imagen corporal en mujeres latinoamericanas residentes en Guipúzcoa. Un estudio exploratorio*. Infocop-online. Disponible en: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1215

- Rosen, J.C. (1995). The nature of body dysmorphic disorder and treatment with cognitive behavior therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2, 143-166.
- Rosen, J.C., Orosan, P. y Reiter, J. (1995). Cognitive behavior therapy for negative body image in obese women. *Behavior Therapy*, 26, 25-42.
- Salaberría, K., Rodríguez, S. y Cruz, S. (2007). Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*, 8, 171-183.
- Salas, J., Rubio, M.A., Barbany, M., Moreno, B. y Grupo Colaborativo de la SEEDO (2007). Consenso SEEDO 2007 para la evaluación del sobrepeso y la obesidad y el establecimiento de criterios de intervención terapéutica. *Med. Clin. (Barc)*, 128 (5), 184-196.
- Sánchez-Villegas, A., Madrigal, H., Martínez, M.A., Kearney, J., Gibney, M.J., Irala, J. y Martínez, A. (2001). Perception of body image as indicator of weight status in the European Union. *J Hum Nutr Diet*, 14, 2, 93-102.
- Santos, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (19), 179-199.
- SEEDO (Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad). (1996). Consenso Español 1995 para la evaluación de la obesidad y para la realización de estudios epidemiológicos. *Med. Clin. (Barc)*, 107, 782-787.
- Serra, L., Ribas, L., Aranceta, J., Pérez, C., Saavedra, P. y Peña, L. (2003) Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del estudio Enkid (1998-2000). *Med Clin (Barc)*, 121 (19), 725-732.
- Slade, P.D. (1994). What is body image?. *Behaviour Research and Therapy*, 32, 497-502.
- Smolak, L., Murner, S.K. y Ruble, A.E. (2000). Female athletes and eating problems: a meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 27 (4), 371-380.
- Stunkard, A. y Stellar, E. (1990). Eating and its disorders. En: T. Cash y T. Pruzinsky (Eds.). *Body Images* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Thompson, M.A. y Gray, J. J. (1995). Development and validation of a new body-image assessment scale. *Journal of Personality Assessment*, 64 (2), 258-269.
- Toro, J., Cervera, M. y Pérez, P. (1988). Body shape, publicity and anorexia nervosa. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 23, 132-136.
- Williamson, D.A., Womble, L.G., Reas, D.L., White, M.A., Blouin, D.C. y Greenway, F. (2000). Body image assessment for obesity (BIAO): Development of a new procedure. *Int J Obes Relat Metab Disord*, 24, 1326-1332.

ARTÍCULO ORIGINAL

Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad

Eugenio Otero Urtaza

otero.urtaza@usc.es

Rubén Navarro Patón

ruben.navarro.paton@usc.es

Silvia Basanta Camiño

silbasanta@gmail.com

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: Este estudio trata, por un lado, de acercar al lector a las colonias escolares organizadas en España por la Institución Libre de Enseñanza y otros organismos que se nutran de los mismos principios pedagógicos, entendiendo éstas como una actividad histórica de innegable importancia para la infancia durante los últimos años del siglo XIX y principios del siglo XX. Nos aproximamos, por otro lado, a las colonias escolares de la etapa actual, con la realización del trabajo de campo dentro de la colonia del verano de 2012, analizando su metodología, principios, costumbres y actividades. El objetivo principal del estudio es ofrecer un análisis comparativo de las colonias de la etapa histórica (1887-1936) y las colonias de la etapa actual (1979-2012), centrándonos sobre todo en la primera experiencia organizada por el Museo Pedagógico, y en la más reciente, de la Fundación Francisco Giner de los Ríos.

PALABRAS CLAVE: Colonias Escolares de Vacaciones, Institución Libre de Enseñanza, Atención a la Infancia, Actividades Educativas

Country holidays and the 'Institución Libre de Enseñanza'. History and present

ABSTRACT: On the one hand, this study attempts to bring the reader near the Country Holidays organized in Spain by the 'Institución Libre de Enseñanza' and other organizations inspired by the same pedagogical principles, understanding Country Holidays as a historical activity of undeniable importance for children during the last years of the nineteenth century and the early twentieth century. On the other hand, we approach the current stage of the Country Holidays with the completion of the research involved in the summer 2012 Country Holiday, analyzing their methodology, principles, customs and activities. The study's main objective is to provide a comparative analysis between the Country Holidays historical period (1887-1936) and the current stage (1979-2012), focusing especially on the first experience by the 'Museo Pedagógico', and the latest, by the Francisco Giner de los Ríos Foundation.

KEY WORDS: Country Holidays (*Ferienkolonien*), Institución Libre de Enseñanza, Childcare, Educational activities

Fecha de recepción 12/03/2013 · Fecha de aceptación 26/09/2013
Dirección de contacto:
Rubén Navarro Patón
Facultad de Formación del Profesorado. Lugo
Avda. Ramón Ferreiro, s/n
27071 LUGO

Nota de agradecimiento

Los autores agradecen la colaboración de la Fundación Francisco Giner de los Ríos y de la Corporación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Institución Libre de Enseñanza, que nos permitieron involucrarnos de forma completa en la colonia del verano de 2012.

1. INTRODUCCIÓN

Para cualquier persona interesada en la historia de la Educación en España, no cabe la menor duda de la importancia que la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE) tuvo durante los años finales del siglo XIX y los primeros del siglo XX. Sus ideas, principios y metodología estaban muy adelantadas con respecto a las existentes en ese momento. Aunque en aquella época su labor no fue vista con buenos ojos desde la mayor parte de las entidades políticas y religiosas que gobernaban el país, en años posteriores sirvió como inspiración de una esperada y necesaria reforma en el sistema educativo.

Gracias a la iniciativa de la ILE, una de las actividades que se lograron poner en marcha y continuar durante largos años fueron las colonias escolares de vacaciones, dirigidas en un primer momento a los niños más necesitados, aquellos que pertenecían a familias obreras y que vivían en condiciones insalubres, con un gran riesgo de contraer enfermedades. Su finalidad era ofrecerles una educación adecuada y un positivo paréntesis en sus vidas, dándoles la oportunidad de pasar varias semanas viviendo en pleno contacto con la Naturaleza y recibiendo unos cuidados y atenciones básicas que no disfrutaban a menudo.

Aunque hoy existen muchas prácticas

similares a las colonias de la ILE, pocas asociaciones cívicas pueden hablar de una historia tan larga en su organización y puesta en marcha. Actualmente las colonias de vacaciones siguen llevándose a cabo, verano tras verano, por medio de las entidades continuadoras de las ideas de la ILE (la Fundación Francisco Giner de los Ríos, la Corporación de Antiguos Alumnos y Amigos de la ILE y la Escuela de Animación y Tiempo Libre “Francisco Giner de los Ríos”) y su principal finalidad es ofrecer una alternativa de ocio para el verano, en la que además de ser primordial la diversión, se les proporciona a los niños y niñas una educación en valores en pleno goce de la Naturaleza.

Nace este estudio motivado por el gran interés que suscita el tema dentro del ámbito educativo y por la oportunidad que nos fue concedida para experimentar y vivir activamente dentro de las colonias escolares de vacaciones de la ILE y así poder llevar a cabo la fase de trabajo de campo del estudio. En las líneas que siguen, se pretende dar a conocer la historia y la actualidad de esta actividad, después de una cumplida búsqueda bibliográfica y del análisis de la documentación encontrada acerca de la ILE y las colonias escolares de vacaciones, desde sus comienzos hasta nuestros días, usando como fuente de obtención de datos la implicación de primera mano en todo el proceso de programación, puesta en marcha y evaluación de la experiencia durante el pasado verano de 2012.

2. OBJETIVOS

Aunque sobre el tema central de nuestro trabajo existen multitud de publicaciones, la mayor parte de éstas se ocupan de investigar su historia y de revivir su pasado, siendo muy pocas las que se aproximan a las colonias de la época actual. Por este motivo, además de indagar en su pasado, dedicamos gran parte del estudio a ofrecer una aproximación al presente de las colonias escolares de vacaciones de la ILE, dando cuenta de su evolución.

Nuestra intención es analizar y dar a conocer lo que se ofrece desde la Fundación

Francisco Giner de los Ríos como una opción alternativa y diferente para la infancia, donde los niños y niñas, además de divertirse y disfrutar de las vacaciones, van a estar expuestos en todo momento al fomento y adquisición de valores y de hábitos saludables, en una vivencia continua de experiencias educativas en el medio natural.

Así pues, nos marcamos como objetivo general de este estudio el conocer la historia de las colonias de vacaciones que promovió la ILE y la evolución de las mismas hasta la actualidad a través de la Fundación Francisco Giner de los Ríos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Contexto histórico

Para situar en el tiempo y entender más fácilmente el tema que nos ocupa, resulta útil hacer mención a la realidad que se estaba viviendo cuando surgió el movimiento educativo que lideró la ILE.

En la Europa de los siglos XVII y XVIII primaba el régimen absolutista en la mayoría de los estados, por lo que los estamentos de la sociedad, fuertemente marcados, diferenciaban a las personas desde su nacimiento, influyendo sobre todo en su educación (Hazard, 1985). Los primeros intentos de cambio surgieron a mediados del siglo XVIII con la Ilustración, movimiento filosófico y político que clamaba la razón como el instrumento básico para comprender la realidad, arrancando la reforma de la enseñanza (Sarrailh, 1974).

Posteriormente, en la educación europea, empezó a florecer desde finales del siglo XVIII un cambio radical impulsado por la Revolución Francesa, la cual supuso el fin del absolutismo, imponiéndose como doctrina política el liberalismo. Los progresos realizados en cuanto a la educación, se hacen ver en este momento gracias a la influencia de la Convención francesa y del informe Condorcet, elaborándose poco a poco “la doctrina de una educación verdaderamente nacional” (Sarrailh, 1985: 229). Se trataba así de crear una educación nacional, para el ciudadano, pasando de educar para la obediencia a educar para la libertad, pero estas ideas no se pudieron llevar a cabo por su corta duración y por las dificultades

políticas del momento; sin embargo, servirían de orientación y guía para la educación del siglo XIX (Luzuriaga, 1986). Fue también en el siglo XVIII cuando empezaron a surgir corrientes pedagógicas que iban a marcar para siempre la historia de la educación, como las ideas naturalistas de Rousseau y el idealismo de Pestalozzi.

Durante el siglo XIX se desarrolló intensamente la Revolución Industrial, lo que dio lugar a movimientos de la población rural hacia las ciudades. En los suburbios surgieron barrios pobres con grandes concentraciones de familias que vivían en pésimas condiciones. La necesidad de atención a estas personas se hizo inminente, sobre todo en lo que a la educación se refiere (Luzuriaga, 1986). En lo que respecta a educación, destaca la figura de Froebel, quien creó el “Kindergarten” o jardín de infancia. Fue “el primer educador de importancia que descubre en la naturaleza una fuente inagotable de recursos para la educación” (Otero, 1998b: 171). Froebel proclamó el cuidado y el respeto al niño y consideraba que los primeros años de vida son decisivos en el desarrollo mental de las personas. Su doctrina pedagógica se centra en la libertad y en la actividad, concediéndole al juego un gran valor (Luzuriaga, 1986). Sus ideas inspiraron la creación de la escuela primaria en la ILE (Jiménez-Landi, A., 1996, vol. II).

En España, la Constitución de 1812 hizo que la educación pasase a manos del Estado, convirtiéndose realmente en nacional y pública. Se dicta un plan de enseñanza para todo el país y se crea la Inspección de la Enseñanza Primaria. No obstante, estos aspectos no se pudieron llevar a cabo por la reacción política al regreso del rey Fernando VII, quien restauró el absolutismo. Con la muerte de este rey en 1833, Pablo Montesino creó las primeras escuelas de párvulos en España (Luzuriaga, 1986).

Otros momentos importantes para la renovación de la educación en España fueron los representados por la Revolución de 1868 y por el movimiento krausista, inspirador de la ILE (Luzuriaga, 1986). Esta corriente, creada por el filósofo idealista alemán Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), discípulo de Fichte y Schelling, fue introducida en España por Julián Sanz del Río y tuvo gran influencia

en la educación del país, convirtiéndose en un movimiento de renovación. No fue sólo un sistema filosófico, sino también “una concepción de vida, una tendencia a la reforma de la cultura, de las costumbres y modos de ser de la sociedad española” (Luzuriaga, 1957: 46).

En las bases de las ideas krausistas está la pedagogía de Froebel. Tiene como método principal la indagación para la búsqueda de la verdad, trabajando cada persona por sí misma y siendo el profesor un guía para el aprendizaje. Para esto, propone que el contacto directo y frecuente con la Naturaleza es la mejor forma de llevar a cabo aprendizajes de calidad. El alumno debe ser dirigido hacia el lugar donde están las fuentes de conocimiento, que son los objetos reales y la Naturaleza en sí misma. De este pensamiento proviene la importancia que le otorgó la ILE a la experimentación y a las excursiones (Otero, 1998b).

Francisco Giner de los Ríos, discípulo de Sanz del Río, tomó el krausismo como referencia ideológica, haciendo siempre uso de la libertad intelectual que entiende como método principal. Fue a través de él como penetró esta forma de pensar y de hacer en la educación española, a veces de forma directa, otras indirectamente. Además del krausismo, la ILE también recibió la influencia de otras nuevas ideas de la época, como el positivismo, el darwinismo, el socialismo, el anarquismo o la educación inglesa (Otero, 2001).

3.2. La Institución Libre de Enseñanza (ILE)

3.2.1. Nacimiento y constitución

En el año 1876 nació la ILE de la mano de un grupo de catedráticos y auxiliares de Universidad e Instituto, quienes habían sido despojados de sus cátedras después de oponerse ante los decretos de Instrucción Pública de 1875, por parte del ministro de Fomento, Manuel de Orovio. Estos decretos obligaban a ajustar las enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política y moral, imponiendo una serie de medidas de control de la Enseñanza Superior. A los profesores, que defendían la libertad de cátedra, se les abrió expediente y fueron encarcelados o deportados a diversas ciudades para quebrar sus esfuerzos modernizadores. No obstante, fue en ese exilio

interior donde se fraguó la idea de crear una Universidad alternativa y libre, en la que se pudiesen enseñar los saberes que el gobierno conservador prohibía. En la correspondencia entre los principales protagonistas de este destierro (Giner, Salmerón, Azcárate, entre otros) están los orígenes de la Institución Libre de Enseñanza.

3.2.2. Bases y objetivos

La ILE fue muy importante para la cultura de España. La intención de sus creadores era constituirse como una “Universidad libre”, pero para no tener que someterse a las reglas que el Estado marcaba, recibió el nombre de “institución”. Fue una institución “consagrada al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes, especialmente por medio de la enseñanza”. La ILE era “completamente ajena a todo espíritu o interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas” (Jiménez-Landi, A., 1996, vol. I: 509-523).

Uno de sus máximos objetivos era promover una cultura de libertad para todos los españoles y españolas, fuese cual fuese su ideología, además de llegar a realizar una reforma profunda del sistema educativo de España. Sin embargo, los miembros de la Iglesia miraban con recelo las pretensiones de la ILE, medrosos de que su poder e influencia se vieran menguados. Con este mismo recelo, el Estado confesional católico sólo financiaba a las instituciones que seguían las normas impuestas. Al ser éstas contrarias por completo a las ideas de la ILE, nunca se pidió ayuda estatal, y sus únicas fuentes de financiación fueron las suscripciones de los socios y accionistas, el pago de matrículas y de conferencias, y una parte de las clases privadas impartidas en la Institución (Porto, 1986).

3.2.3. Organización y ámbitos de actuación

En los primeros años, la ILE se orientó hacia las enseñanzas universitarias; sin embargo, más tarde se dedicó a la Primaria y a

la Secundaria. Por un lado, defendía la continuidad en los estudios, sin separar un nivel del anterior, ya que la educación debía ser como la vida misma: continua y uniforme. Por otro lado, su principal objetivo era hacer una reforma profunda del sistema educativo, y comprendieron que la única manera aceptable de conseguirlo, y la más resolutiva, era comenzando a educar desde los primeros años. Por tanto, la ILE en el año 1878 se constituyó como una escuela que abarcaba la educación desde el parvulario hasta la entrada de sus alumnos y alumnas en la Universidad. En contra de lo que se podría pensar en sus comienzos, en pocos años abandonó la organización de los estudios superiores, limitándose sólo a ayudar y a guiar a sus ex alumnos y a organizar de vez en cuando cursos monográficos para el nivel universitario (Guerrero, Quintana y Seage, 1977).

3.2.4. Principios educativos y metodología

La ILE fue sin duda uno de los pilares básicos para la renovación de la educación en España. Trataban de educar **integralmente**, no simplemente de instruir para acumular conocimientos o para aprender una profesión, como se solía hacer en las demás escuelas. La ILE preparaba antes que todo para ser personas “capaces de concernir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades” (Guerrero et al., 1977: 87-94). Lo esencial de la educación era “la formación de hombres cabales, la persecución de ideales éticos, y el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como intelectuales” (Luzuriaga, 1957: 141). Como metodología para el cultivo de la inteligencia, se opusieron a las fórmulas memorísticas y emplearon las experiencias de la vida diaria para enseñar a ver y a hacer, propiciando un contacto directo con la Naturaleza.

La **neutralidad activa** era otro principio fundamental en la concepción que la ILE tenía sobre la educación. Lo más importante para Giner y sus discípulos era dejar que las personas pudiesen escoger por sí mismas, sin influenciarles una creencia doctrinal, dando a conocer las tendencias de la época con tolerancia y respeto, pero sin imponer ninguna ideología, dogma u opinión política.

Por otro lado, fue una de las primeras escuelas de Europa en llevar a cabo una **educación activa**, es decir, los niños y niñas participaban siempre de forma dinámica en su propio aprendizaje. No debían ser simples receptores, sino que era importante dejarles razonar, investigar, probar, componer y descomponer. En definitiva, se les dejaba hacer, siendo el Maestro un guía en los aprendizajes, despertando su curiosidad y ofreciendo los medios idóneos para resolverla. Prueba de esta educación activa son muchos aspectos importantes de su día a día; entre ellos, la sustitución de los libros de texto por los libros de consulta, los talleres manuales, las prácticas de laboratorio, el estudio directo de plantas y animales, y las excursiones escolares (incluyendo en este último punto las colonias escolares, centro de nuestro estudio).

Así, tenían bien claro que para el desarrollo de capacidades era necesario trabajar tanto a nivel psíquico como físico. Hoy en día, no nos cabe ninguna duda de que la **educación física** y la **educación moral** están íntimamente ligadas la una a la otra, pero para finales del siglo XIX era una teoría casi demasiado atrevida y poco creíble. No obstante, “Cossío se acerca a la educación física por el interés que le suscitaba la educación del carácter, más que por consideraciones higiénico-médicas; por la importancia que le daba a los juegos y a la caminata al aire libre como elementos forjadores del espíritu de la juventud, como uno de los hilos que conforman la educación integral que defendía la ILE” (Otero, 1994a: 145). La educación moral se cuidaba minuciosamente, prestando atención a la conducta y tratando de educar para el autodomínio, con el ejemplo como método.

La atención a la educación física puede que sea su metodología más significativa, relacionándola con la higiene. En primer lugar, resaltaron la importancia del juego al aire libre y escaparon del uso de los gimnasios cerrados. También introdujeron los deportes ingleses, así como los juegos españoles tradicionales. Pero quizás resaltan en las actividades de educación física de la ILE las excursiones al campo y a la montaña. Así, “el excursionismo es el procedimiento que más identificó el estilo escolar de la ILE”, convirtiéndose en su eje, en su esencia, y “en una de las principales señales de su quehacer escolar”. Empleaban “la

naturaleza como un elemento educador, la caminata a pie, la percepción y disfrute del paisaje, las grandes rocas y los desfiladeros a plomo, la escasez de medios y la necesidad de un equipaje ligero, la incertidumbre sobre dónde se pasaría la noche...” (Otero, 2004: 9). Como decía Luzuriaga (1957: 158-159), es necesario advertir que “en los juegos y deportes no atendían sólo al aspecto físico e higiénico, sino también al estético y moral, considerándolos como medios de cultivar ciertas virtudes sociales, como el juego limpio, el espíritu de iniciativa y cooperación, el endurecimiento con las dificultades y resistencias encontradas”. Se trataba a la vez de emplear el juego como función que capacita para la vida real (López, 1998). Relacionando el juego con la **educación estética**, ésta empezaba por el cuidado de los modales personales y continuaba con la enseñanza de actividades artísticas, dibujo, canto... Así, visitaban museos y ciudades con monumentos, cantaban canciones, dibujaban, etc. No se trataba pues de memorizar, sino de ver y vivir el arte de cerca.

Mucha importancia le concedieron también a la **educación social**, haciendo hincapié en la relación familia-escuela. Se oponían al ingreso de los niños en internados, argumentando la necesidad de tratar de que la educación que reciben en la escuela revierta en beneficio de la familia. Siempre que había posibilidad, pedían la cooperación y colaboración de las familias para favorecer la educación de los más pequeños. De igual forma, la **coeducación** era un aspecto primordial que la ILE tenía en cuenta. No entendían sus creadores el porqué de mantener separados a niños y niñas en las escuelas cuando en la vida real convivían juntos.

3.2.5. *Disolución de la ILE y continuación de su labor*

La historia de la ILE propiamente dicha termina con el comienzo de la Guerra Civil en el año 1936. Sus puertas se cerraron por ser identificada como una de las principales culpables de la disolución de España y sus bienes fueron incautados por el Estado franquista. Pese a lo que parece lógico pensar, nunca más se volvió a reconstituir como tal, pero otras instituciones se encargaron de continuar con su legado hasta nuestros días. Destacan entre los continuadores la Fundación

Francisco Giner de los Ríos, y la Corporación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Institución Libre de Enseñanza.

3.3. Las colonias escolares de vacaciones

3.3.1. *Nacimiento*

Se suele establecer que fue el pastor protestante Walter Bion quien organizó la primera colonia escolar. En 1876 acompañó a 68 niños, repartidos en grupos de 20 ó 30 (Jiménez-Landi, A., 1996, vol. III), de la ciudad de Zurich (Suiza) a las montañas del cantón de Appenzell, donde permanecieron durante dos semanas. El motivo de tal expedición fue su preocupación por los niños más débiles y desprotegidos de los suburbios de las ciudades, donde vivían en pésimas condiciones las familias obreras (Cano y Revuelta, 1995).

Gracias a la constatación de mejoría que experimentaron los niños al regreso de la expedición, la iniciativa no tardó en extenderse a otras ciudades suizas y a muchos otros países de Europa y del resto del mundo. Como veremos, a España llegaron más tardíamente, en 1887, de la mano del Museo Pedagógico Nacional y bajo la dirección de Cossío.

3.3.2. *Objetivos y metodología*

Las colonias escolares de vacaciones fueron en su época una iniciativa nueva, progresista, atrevida, restauradora, perspicaz y clarividente. En un primer momento nacieron con el propósito de ofrecer una higiene preventiva para los niños y niñas que se encontraban en situaciones peligrosas para su salud, para posteriormente ser utilizadas como una continuidad de la labor pedagógica de la escuela (Jiménez-Landi, A., 1996, vol. III).

No se trataba de curar enfermedades, sino que la intención con la que se hacían era la prevención. Podemos decir entonces que las colonias escolares eran “fundaciones o instituciones pedagógicas de higiene preventiva puestas en funcionamiento en favor de los niños más débiles de las escuelas esparcidas a lo largo y ancho de nuestro mapa geográfico-escolar” (Cano y Revuelta, 1995: 189). En definitiva, en sus comienzos “las colonias nacen para llevar a cabo una acción reparadora sobre los niños necesitados, fortaleciendo su salud física y

moral mediante la estancia en plena naturaleza” (Jiménez-Landi, T., 2005: 583).

Había tres formas diferentes de realizar esta tarea, como se puede observar en la siguiente tabla:

Colonias Individuales	Colonias Urbanas	Colonias Escolares
- Individual	- Colectiva	- Colectiva
- Casas de familias de acogida fuera de la ciudad	- Instalación urbana	- Instalaciones fuera de la ciudad
- Participación completa en la vida de la familia	- Descanso en sus hogares; alimentación y actividades en la colonia	- Bajo la dirección de profesores

Tabla 1. Tipos de colonias

La tercera de ellas era la que más ventajas ofrecía respecto a las anteriores, pues además de todos los aspectos higiénicos y de ejercicio físico, se cuidaban plenamente los aspectos educativos (siempre acompañados por maestros), así como los alimenticios (bajo la inspección de médicos en muchos casos).

3.3.3. Las colonias escolares en España

Centrándonos ahora en el caso español, el año 1887 fue el **Museo Pedagógico Nacional** el que se encargó de poner en marcha el primer ensayo de colonia escolar. Siendo conocedores del movimiento que se estaba diseminando por toda Europa a favor de la educación física, quisieron tomar parte organizando las primeras colonias españolas para poner en práctica sus ideas. La iniciativa se le atribuye principalmente a Francisco Giner de los Ríos, encargándose de su dirección su más fiel discípulo, Manuel Bartolomé Cossío. Aunque no se trataba de una actividad propia de la ILE, los principios pedagógicos que se siguen están inspirados en su propia práctica, que daba mucha importancia al trabajo manual, las excursiones a pie y una vida sana al aire libre.

Esta primera colonia española se ubicó en San Vicente de la Barquera, por considerar más

beneficioso para la salud de los niños un lugar rural de la costa norte. Se compuso de 18 niños y 3 profesores, siendo uno de ellos el propio Cossío, que acompañó a la colonia durante los 33 días que tuvo de duración. Los resultados obtenidos en cuanto a la mejora de las condiciones de los niños fueron incluso mejores a los esperados (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1888).

“Los procedimientos empleados en España no tienen nada de peculiar con respecto a los usos que se han ido ensayando en otros países” (Otero, 1994b: 151), pero en Cossío “quizá destaca su estilo de profesor y la vinculación que supo establecer entre el ensayo y los maestros públicos, los más directamente llamados –citando a Cossío– a hacer la propaganda y a llevar a cabo esta institución, por ser el que a diario está en presencia de las imperiosas y tristes realidades que la reclaman” (Otero, 1994b: 151).

Para seleccionar a los niños participantes, fue elaborada una lista de instrucciones, ciñéndose a unos sencillos requisitos: niños de entre 9 y 13 años, pretendiendo así que se valiesen por sí solos y que existiera homogeneidad entre todos; no padecer enfermedad contagiosa; seleccionando a los anémicos, raquíticos y a los que tuvieran

empobrecimiento de la naturaleza o escrofulismo (después de un reconocimiento médico); y proponiendo a los más necesitados de entre los pobres, nunca a los más aplicados (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1888: 25).

Con los participantes designados, se pidió autorización paterna y se les entregó un listado de instrucciones a las familias. Se elaboró también una lista del material que debía componer el equipaje de cada niño, con la excepción de que si alguna familia no podía proporcionar algún objeto, éste sería financiado por el fondo de la colonia. Además, se le entregó a cada niño una esponja, un cepillo de

dientes, un cuaderno para el diario y un lápiz.

Con la subida al tren que les llevaba hasta San Vicente de la Barquera, comenzaron las actividades educativas, conformándose como algo continuo. En palabras de Cossío (1966: 61), “no se debe olvidar que en el coche comienza la acción educadora de la colonia, y que ésta no es más que una forma distinta de la misma escuela”.

Una vez en la colonia, se estableció un **horario**, con la intención de dividir el tiempo lo mejor posible (Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente, 1908: 52-73):

HORARIO DE LA PRIMERA COLONIA ESCOLAR DEL MUSEO PEDAGÓGICO	
06:00h.	Levantarse por turnos. Baño diario con jabón.
07:30h.	Desayuno. Salida al campo para jugar y corretear.
09:00h. - 10:30h.	Redacción del diario.
10:00h. - 12:00h.	Baño en el mar (dependía de la marea que se retrasara o adelantara).
13:00h. - 21:00h.	Comida. Conversaban entre todos. Al terminar, salían a jugar a los prados próximos. Más tarde se realizaban los paseos-excursiones. Una vez de vuelta, los niños se entretenían contando historias y cuentos.
21:00h.	Lavarse las manos. Cenar. Lavarse la boca. Alrededor de las 21:30h., acostarse.

Tabla 2: Horario de la primera colonia del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria

Los **paseos-excursiones** se realizaban a pie y con un fin determinado (recoger minerales, visitar algún accidente geográfico, un paisaje...). Las salidas se programaban en función de la distancia, dejando para el final de la estancia en la colonia las que constituían verdaderas caminatas (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1888, apéndice 2: 60-75).

El trabajo intelectual se basaba fundamentalmente en la redacción del **diario**; “representa este ejercicio aquella función necesaria en toda enseñanza y encaminada a formular y como cristalizar en concreto el conocimiento de las cosas, a fijar y conservar lo aprendido, para incorporarlo como un dato más

al tesoro de la cultura y utilizarlo en cada caso que nos sea preciso” (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1888: 37). Aunque en principio la tarea resultaba monótona y repetitiva para los niños, los profesores trataron de despertar su atención mostrándoles que podían contar muchas más cosas y motivándoles a que escribieran sobre sus opiniones y gustos.

Aprovechando sobre todo la tarea del diario, las excursiones y el tiempo libre, los maestros explicaron las principales estrellas y constelaciones, las fases de la luna, las mareas, los vientos, las nubes, el análisis del barómetro y del termómetro, el manejo de la brújula, ejercicios prácticos sobre Geografía y un largo

etcétera de cuestiones. Asimismo, se logró reunir una colección de rocas, minerales, fósiles y plantas (Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente, 1908: 71).

En el tiempo de juego, los maestros intervenían directamente en los niños. Este hecho fue recibido con sorpresa en un primer momento, terminando al final por notarse entusiasmo entre los niños. Los maestros no actuaban como vigilantes, sino que participaban en los juegos como los niños, como uno más. De esta forma, la actividad educativa se prolongaba, enseñándoles por ejemplo, a respetar las reglas de los juegos y a sus propios compañeros.

Por otro lado, en 1894 es la **Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE** quien se encarga de organizar una colonia propia de vacaciones, prescindiendo de las ayudas oficiales y manteniéndose únicamente con

suscripciones privadas y voluntarias. Escogen como destino Miraflores de la Sierra, pero este será el único año que lleven este rumbo, ya que a partir de 1895 se dirigirán a San Vicente de la Barquera. Hasta 1903 alquilan el local de las colonias del Museo Pedagógico, alternándose las dos instituciones en los meses de julio y agosto respectivamente. A partir de 1904, por la concesión de un terreno y un donativo económico, contaron con su propia finca y locales (Jiménez-Landi, A., 1996, vol. III). Es la parcela conocida entre los vecinos como “prado de San Vicente” o “la colonia”, en la que se realizaron verano tras verano las colonias escolares de la Corporación, hasta el año 1936. Esta propiedad le fue confiscada a la ILE cuando se prohibió su continuación, pero hoy en día pertenece a la Corporación. Aunque las construcciones están actualmente en ruinas, ya existen planes de rehabilitación. En las Figuras 1 y 2 se pueden apreciar dos fotografías de la misma construcción en diferentes momentos.



Figura 1



Figura 2

Figura 1. Colonia de la ILE, Prado de San Vicente de la Barquera, 1930. Figura 2. Colonia de la ILE, visita al Prado de San Vicente de la Barquera, 2012

Un dato de interés es que, a pesar de su razón de ser como institución para inculcar hábitos de higiene y prevenir enfermedades en los niños de las clases obreras, a las colonias de la Corporación no sólo asistían niños de familias sin recursos, sino que también se admitían colonos de pago cuando quedaban plazas sin ocupar. De cualquier forma, ricos y pobres convivían sin diferencia, con el mismo régimen de vida y sin ningún tipo de privilegios por ninguna de las partes (Jiménez-Landi, T.,

2004).

Desde 1894 y hasta 1936, la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE organizó y puso en práctica cada verano las colonias escolares. Después de un paréntesis obligado por la Guerra Civil y la posterior dictadura (un total de 43 años), éstas volvieron a retomar su labor educativa de verano en Villablino (León), por iniciativa de Laura de los Ríos y de Elvira Ontañón (actual presidenta de la Corporación) y

gracias a la colaboración de la Fundación Sierra Pambley, tomando rumbo así la que se denomina la segunda etapa de las colonias de vacaciones (Ontañón, 2004). Esta Corporación sigue existiendo hoy, y entre otras actividades, sigue encargándose de programar y realizar las colonias de vacaciones casi año a año.

3.3.4. Resultados y repercusiones

Con la implantación y puesta en marcha de cada colonia escolar, los objetivos que se formulaban en cuanto a la mejora de la vida de los niños, hacen hincapié sobre todo en dos aspectos: las condiciones físicas y las capacidades intelectuales.

Para la comprobación de la variable física en las antiguas colonias, se designaban unos médicos encargados de hacerle un estudio a cada colono y de cubrir las denominadas “hojas antropológicas”, donde se especificaban los datos de peso, estatura, medidas torácicas, curvas craneales, datos patológicos, etc. La medición se realizaba dos veces; la primera se hacía antes de la partida hacia el destino colonial, y la segunda, al final de la misma, justo antes de volver al lugar de origen. Posteriormente se hacía una comparación de las dos mediciones y se sacaban las conclusiones correspondientes para cada niño, así como unas conclusiones globales que se empleaban como evaluación final de la experiencia (Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente, 1908). En la mayor parte de las colonias que se llevaron a cabo, los resultados obtenidos eran muy favorables, llegando incluso a superar las expectativas que se habían marcado. Este tipo de estudio físico se siguió elaborando en la segunda etapa de las colonias hasta el año 1993. Desde entonces, los datos que se precisan saber sobre cada colono son facilitados por los padres/madres, y hacen referencia a aspectos psicossomáticos, alergias y medicaciones (Jiménez-Landi, T., 2004).

En cuanto a las capacidades intelectuales, en las colonias históricas “la mayor parte de lo adquirido se borra y desaparece en ellos, por la falta de continuidad y de repetición; elementos indispensables si se ha de fundar algo sólidamente en edad tan temprana” (Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, 1889: 30). El ejemplo de vida sana que se les daba en la

colonia pretendía que fuese propagado en sus familias, mas el efecto quedaba disminuido por la carencia de una base de continuidad. Para solucionarlo, Cossío trató de reunir a los niños con sus familias en el Museo, pero “después de la euforia inicial, los contactos se perdían, y en las ocasiones en que los niños volvían, su aspecto era ya distinto” (Otero, 1994a: 151-152).

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El tema de las colonias escolares de vacaciones tuvo desde su nacimiento mucha relevancia dentro del ámbito educativo y pedagógico. Los trabajos y estudios realizados alrededor de esta cuestión son numerosos y existe multitud de documentación elaborada como resultado de las experiencias prácticas (artículos, memorias, estatutos...), por lo que no resulta difícil conocer su historia y evolución; así que la elección de la bibliografía para este estudio se ha hecho atendiendo a criterios de relevancia, prestigio de los autores y autoras, profundización en la cuestión y disponibilidad.

Por otro lado, cabe destacar que sobre las colonias realizadas en los últimos años por la ILE, no existe casi mención en bibliotecas ni bases de datos. Sí podemos destacar la vigente publicación periódica del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), que dedica alguno de sus números a recordar y a defender el valor de las colonias de la segunda etapa.

Actualmente, estas colonias escolares de vacaciones siguen realizándose casi año a año. El entusiasmo y el empeño puesto por las personas continuadoras de la labor comenzada hace 125 años, se hace valer a la hora de organizarlas y de ponerlas en marcha.

5. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS

Nuestro estudio se divide en dos partes claramente diferenciadas a las que hacemos mención en el título: la historia y la actualidad. La primera de ellas se presenta en el marco teórico del trabajo, para cuya elaboración se hizo una amplia búsqueda bibliográfica, lectura y análisis profundo de documentación. En este apartado tratamos de situar al lector en la época en que surgieron las colonias escolares y de

ofrecerle una concepción clara de lo que esta institución ha significado desde su creación y de la labor que ha realizado hasta nuestros días, con una mención específica a aquella primera colonia dirigida por Cossío en 1887, como muestra de los pautas seguidas en su desarrollo.

Por tanto, para poder completar la parte histórica, empleamos una metodología de desarrollo de la cuestión, interpretativa, explicativa, descriptiva y diagnóstica, ya que nuestro objetivo fue realizar una reseña del tema, haciendo una exposición de los hechos más relevantes y especificando las cuestiones que creemos importantes para facilitar al lector el conocimiento de las colonias escolares de la ILE y su contexto. De igual modo, enumeramos y definimos sus características y trazos más relevantes.

Como segunda parte del estudio, referente a la actualidad del tema, dedicamos el apartado sobre las aportaciones de la investigación. Para ello fue fundamental la inmersión en las colonias escolares del verano del año 2012, en las cuales llevamos a cabo el trabajo de campo propiamente dicho. La observación y la participación fueron los métodos utilizados durante nuestra estancia, involucrándonos totalmente en su vida diaria en todo el proceso. Fue una práctica activa y dinámica, en la que se nos brindó la oportunidad enriquecedora de proponer y dirigir actividades y colaborar en todas las que se realizaron. Participamos también en la fase de programación de la colonia, con todo el equipo de coordinación y profesorado, así como en la evaluación global de la experiencia.

Por otra parte, podemos decir que nuestro estudio también tuvo una parte exploratoria para poder conocer el estado de la cuestión hoy en día, del cual no existen demasiadas publicaciones con datos recientes. Además de valernos de artículos publicados en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nos apoyamos para esto en nuestra propia experiencia y en los testimonios de antiguas colonas y profesoras de las colonias de la ILE, así como de documentación inédita que nos facilitó el equipo coordinador de las colonias.

6. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Las colonias escolares de vacaciones de la ILE hoy

Con la inmersión en la colonia de vacaciones del año 2012, pudimos conocer en profundidad su día a día, desde la organización hasta la evaluación, pasando por toda la fase de estancia de la actividad. Para la elaboración de este apartado de nuestro estudio, además de la experiencia propia, nos ayudamos de la programación hecha por el equipo de profesores de la colonia, así como del bosquejo del plan de estudios de la Escuela de Animación y Tiempo Libre “Francisco Giner de los Ríos”, que la ILE puso en marcha en el año 2010.

El significado e importancia de las colonias escolares de vacaciones de la ILE empieza por ser una de las primeras experiencias bien documentadas de este tipo de actividades en España. Del mismo modo, su primera intencionalidad de dirigirse a “aquellos niños que sin padecimiento definido, necesitaban fortalecer su naturaleza para prevenir la enfermedad a través de aire fresco y puro, habitación sana, alimento substancioso, movimiento, juego y alegría, pero donde, sin descuidar los aspectos médicos, primase más la atención pedagógica” (Cossío en Otero, 1994a: 151), fue un factor que le concedió gran prestigio y respeto desde sus comienzos, y más aún en el recuerdo de su historia.

Las colonias de vacaciones de la ILE de los últimos años, son continuadoras de los principios pedagógicos que analizamos en el marco teórico del presente estudio. Así, su principal fin es educador, convencidos de que cada momento de la vida es adecuado y primordial para esta labor. A pesar de esto, no debemos caer en el error de pensar que esta actividad es una mera extensión de la propia escuela, sino que se trata de una experiencia diferente que de alguna manera se suma al trabajo del ámbito educativo formal. En las colonias se le otorga máximo protagonismo a la niñez, al disfrute libre y alegre de la infancia.

La primera intención es ofrecer una educación integral a los niños y niñas, es decir, buscar la potenciación de los componentes intelectuales, físicos, éticos y estéticos, y el

equilibrio entre todos ellos. Está fuera de sus principios tener como único objetivo la diversión y el simple hecho de llenar el tiempo de vacaciones de los niños. Se trata de entender el tiempo libre como una cultura del ocio, que ofrece la posibilidad de divertirse aprendiendo y creando valores en una sociedad muchas veces falta de ellos.

La metodología que se emplea para facilitar aprendizajes es activa y directa, acercando a los colonos a los objetos reales y vivos y a la Naturaleza. Así nos lo hacía ver Cossío (2007: 65), afirmando que “el primer material de enseñanza, el adecuado en todo caso, el que está siempre vivo, el que no se agota jamás, es la realidad misma, que generosamente se nos ofrece”.

Igualmente se refiere Cossío (2007: 67) a los maestros, que “pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo”. Los niños y las niñas que tienen la oportunidad de formar parte de las colonias aprenden sin darse cuenta, gracias a la libertad de la que gozan y a la guía que los profesores y profesoras ejercen sobre su día a día. La espontaneidad que caracteriza a los niños y la autonomía para actuar son los elementos que dan respuesta a la curiosidad innata por medio de la experimentación y el descubrimiento personal.

La primera finalidad higiénica y preventiva de las colonias de la ILE, sin dejar de tener importancia, ha cambiado con respecto a sus primeros años, mas la esencia perdura y las buenas costumbres siguen siendo imprescindibles dentro de su propuesta. Una alimentación sana, el baño diario, el ejercicio físico, el descanso, el juego libre... son cuidados con esmero por el personal de la colonia. Asimismo, priman la educación y el aprendizaje frente al mero divertimento, siendo la combinación lúdico-educativa el fin último de su existencia.

6.2. La vida en la colonia

La experiencia empieza con la subida al autobús que lleva al destino colonial. Durante el viaje se realizan los primeros juegos para la toma de contacto y conocerse mutuamente. Excepto una persona, que lleva un coche de apoyo para posibles emergencias, los profesores y profesoras que se hacen cargo de la colonia

viajan con los chicos y chicas, intercalándose entre ellos y cambiando de sitio para poder hablar con todos. Los denominados juegos de presentación son empleados en las paradas con este fin, así como la conversación fluida, las preguntas abiertas, algún que otro comentario de lo que se ve a través de la ventana... Además de aprender todos los nombres, se trata de ir acercándose poco a poco y tejiendo una red de confianza que concluya en el afianzamiento de una relación de complicidad casi familiar.

Este viaje también es aprovechado por el profesorado para distribuir las habitaciones, tema del que cabe mencionar ciertos detalles. En primer lugar, las habitaciones son mixtas. Haciendo honor al legado de la ILE, la coeducación está muy presente, y no hay mejor forma de demostrarlo que este hecho. Niños y niñas conviven unos con otros las 24 horas del día de un modo natural, como en su vida diaria. En segundo lugar, siempre duermen conjuntamente niños y niñas con profesores y profesoras, reforzando así esos nexos de confianza y complicidad que se quieren mantener. Se vive cada momento de una forma muy allegada, sin poner límites innecesarios y creando una atmósfera cálida entre todos. Fomenta esto que los niños y niñas se aproximen a los profesores de un modo más espontáneo y abriéndose a contar sus preocupaciones y problemas. Así se consigue crear un vínculo afectivo más fuerte y conocer en profundidad uno a uno a los colonos. Por todos es sabido que el centro de la educación es el niño, de ahí la conveniencia de conocer sus necesidades, para ofrecerle experiencias significativas que se transformen sin darse cuenta en momentos de aprendizaje.

Una vez en el albergue que da cobijo a la colonia, después de repartir las camas y de deshacer las maletas, se recuerdan las normas básicas de convivencia y se distribuyen en grupos de tareas rotativos para la limpieza y orden del comedor, de los baños, del jardín y de la biblioteca. Aquí se resumen todas las obligaciones generales que los niños y niñas deben cumplir día a día sin excepción: el orden y la limpieza. También se hace alusión en este momento a los buenos modales y al respeto mutuo que todos y todas nos debemos tener. La colonia debe ser a cada instante un lugar acogedor, donde todos se sientan queridos.

En cuanto a los profesores y profesoras, su papel es muy importante para que el curso de la colonia sea el esperado y se cumplan los objetivos pedagógicos. Su principal tarea, además del cuidado de los chicos, es ejercer como modelos y como ejemplos para seguir, es decir, el adulto debe actuar en todo momento como un “espejo de virtudes”. Deben reflejar todo lo que pretende estimular en los niños, cumpliendo con las características que se buscan en ellos. El papel de los profesores en la colonia no es el de simples monitores, sino que abarca todos los momentos y actividades que se llevan a cabo en la estancia. Los adultos y los niños comparten cada una de las jornadas, las 24 horas del día, sin existir ninguna división ni de tiempo ni de tareas. Juntos forman un grupo en el que como tal, todos participan en todo. El funcionamiento de la colonia se basa en la compenetración, confianza, acuerdo y

participación de todos los profesores y profesoras. Los contenidos y las pautas que se marcan deben ser siempre coherentes para evitar contradicciones.

Aunque la colonia no es un colegio, tampoco se trata de un campamento común; la finalidad es que se diviertan a la vez que se hace por estimular sus capacidades para el desarrollo integral del niño y de la niña. El profesor debe provocar la curiosidad y dejarles hacer, que experimenten en contacto con el entorno y con los demás, de una manera activa.

6.3. Un día cualquiera en la colonia

A modo de ejemplo, reconstruimos lo que aproximadamente sería el plan de vida de una colonia de la primera etapa, para hacer un cuadro comparativo con las colonias actuales:

HORARIO BÁSICO DE LAS COLONIAS DE VACACIONES	
PRIMERA ETAPA (1887-1936)	ETAPA ACTUAL (-2012)
06:00h. Despertar y aseo completo	09:00h. Despertar y asearse
07:30h. Desayuno	09:30h. Desayuno
09:00h. Diario	10:30h. Diario
10:30h. Gimnasia	11:30h. Gimnasia
11:00h. Actividad de mañana/paseo/baño en el mar	12:00h. Actividad de mañana
13:00h. Comida	14:00h. Comida
14:00h. Siesta	15:00h. Siesta
15:00h. Actividad de tarde/salida	16:30h. Salida de tarde/actividad
17:00h. Merienda	18:00h. Merienda
18:00h. Actividad (coro, museo propio...)	19:30h. Duchas y tiempo libre
21:00h. Cena	21:00h. Cena
21:30h. Acostarse	22:00h. Coro y juegos nocturnos
	23:00h. Acostarse

Tabla 3. Horario básico de las colonias de vacaciones

Como podemos observar, un día típico en una colonia escolar no dista mucho desde los primeros años de implantación de las colonias hasta la época actual. La única diferencia fuertemente notable son los cambios en las horas de realizar cada actividad. Así, el día empieza por levantarse temprano, asearse y desayunar bien. Luego se le dedica una hora a la redacción del diario, con lo cual los niños y niñas desarrollan su capacidad de reflexión y de

redacción, plasmando en un cuaderno lo que hicieron el día anterior. A continuación se realiza la gimnasia, empezando así la educación física del día, y después, dependiendo de la ubicación y del tiempo meteorológico, irán a la playa, a dar un paseo por el bosque o harán alguna actividad o taller. En la comida se cuidan mucho los hábitos alimenticios y los modales personales. El tiempo contiguo, denominado como siesta, no consiste en dormir,

sino que es un espacio en el que los niños y niñas tienen libertad para pasar un rato relajado haciendo lo que más les guste (lectura, ajedrez, escribir cartas...). Por la tarde se hacen actividades manuales, talleres o juegos, o de nuevo se sale a caminar, recogiendo muchas veces plantas o minerales para crear una especie de museo. En las colonias actuales, el baño diario se hace por la tarde-noche, antes de la cena. Después, una actividad corta despide el día para irse pronto a dormir.

6.4. Actividades más significativas

Las colonias de vacaciones mantuvieron con el paso del tiempo muchas costumbres. Gran parte de sus actividades, siempre con fines educativos, para el disfrute y el aprendizaje, persistieron y se conservaron con pocos cambios hasta la época actual. A continuación hacemos un pequeño análisis de las colonias a través de sus actividades.

6.4.1. Excursiones y salidas al medio natural

Siguiendo las tradiciones de Giner y Cossío, las salidas al campo son primordiales en las colonias actuales. Hablamos por un lado de salidas cortas, de una mañana o una tarde de duración, en las que se escoge un prado para estar en armonía con la Naturaleza, experimentar con los sentidos, hacer actividades dirigidas, jugar libremente, merendar y conversar al aire libre, o para realizar alguna actividad cotidiana fuera del lugar habitual, como los ensayos del teatro o la escritura del diario. También se hacen visitas a pie a los pueblos cercanos a la colonia, donde pueden ver algún museo y construcciones de interés cultural y artístico.

Por otro lado, se realizan excursiones a pie a la montaña que duran toda la jornada, parando para comer y merendar por el camino, en las que se aboga por educar para el goce de la Naturaleza en sí misma, como fuente educadora, y por intentar despertar la curiosidad de los niños, explicándoles lo que pueden encontrar en el entorno, contándoles anécdotas del lugar y resolviendo sus dudas. Se potencia la educación al aire libre y el uso de la realidad como material educativo primordial.

6.4.2. Diario

Desde los comienzos de las colonias, el diario es una de sus actividades más conocidas y continuadas. La definen los profesores veteranos como la actividad capital de las colonias. Los niños y niñas escriben cada día durante aproximadamente una hora, en un cuaderno hecho por ellos mismos, lo que hicieron el día anterior. Es una actividad que en un primer momento les cuesta hacer, pero a la que poco a poco se acostumbran. Al final de la estancia cada uno lleva su diario y, por lo general, lo conservan como recuerdo para toda la vida. Para el estudio de la historia de las colonias de vacaciones, el análisis de los diarios de los niños de la época fue una de las fuentes más empleadas por los investigadores (Viñao, 1999).

Durante el tiempo de escritura, los niños y niñas deben estar sentados, cómodos, relajados y en silencio. Los profesores están con ellos, escribiendo también su propio diario, y pueden ayudarles a recordar e incitarlos a que escriban más sobre sentimientos y emociones, ya que por lo general se limitan a reproducir lo que comieron y las actividades que realizaron. Con su elaboración se pretende llevar a cabo una labor tanto sentimental como pedagógica, ya que el niño ejercita su capacidad de redacción, de resumen, de plasmar impresiones, etc.

6.4.3. Coro

Una actividad tradicional que se sigue cada noche en las colonias es el coro. Se realiza desde sus comienzos, nacido de la iniciativa de los profesores de la ILE, que durante más de cuarenta años fueron recopilando canciones del repertorio musical popular español en sus viajes por España. Uno de sus máximos impulsores fue Gustave Koeckert (profesor del Conservatorio de Música de Lausana, en Suiza), quien desde que visitó la colonia de 1912 en San Vicente de la Barquera, fue asiduo a ella. Este profesor organizó y dirigió el coro de colonos, consiguiendo que llegasen a cantar matizando y con gusto (Jiménez-Landi, T., 2005).

En las colonias actuales, en la noche del primer día, se les reparte a cada niño y niña un *cancionero*, donde aparece la letra de todas las canciones populares y tradicionales que se irán

cantando: *El Carbonero, En el pozo de María Luisa, La tía Melitona, Ocairí...* La mayoría de ellas son desconocidas para los chicos y para los nuevos profesores, pero en poco tiempo se aprenden y se retienen en la memoria, llegando a cantarlas espontáneamente en las salidas o en los juegos, y consiguiendo con esto que no se pierda esta parte de nuestra cultura popular.

6.4.4. Teatro

Aunque en las primeras colonias no tenemos constancia de que se realizase esta actividad, el teatro cobra en las colonias actuales gran importancia durante los últimos días de estancia, ya que una representación pone el cierre a cada edición. Se trata de organizar y de poner en marcha toda la obra: desde aprender el papel y a interpretarlo, hasta preparar la escenografía y el vestuario. Pese a requerir de mucho esfuerzo y constancia por parte de los niños y niñas, éstos lo viven con motivación y entusiasmo. Se esfuerzan en los ensayos, preparan con retales el vestuario, decoran el escenario, dibujan carteles anunciando la obra..., incluso se recupera la antigua costumbre del pregón, recorriendo las calles del pueblo mientras se canta aquello de “*Se hace saber...*”, invitando como público a todo el vecindario. Es una actividad que pone de manifiesto la importancia de cuidar todo el proceso minuciosamente y de colaborar entre todos y todas para alcanzar el resultado deseado.

6.4.5. Barcos y regata

Año tras año la construcción de un barco para participar en una regata es una actividad que apasiona a niños y niñas en las colonias actuales. El proyecto se realiza en espacios de tiempo de varias jornadas. Empezando por el diseño en papel, con la planta y el alzado, trasladándolo a la madera con todos los elementos (timón, quilla, obenque, vela...) y con la pintura como último paso, el barco está listo para ir a navegar por el río. Al participar cada niño y niña en una regata con su propio barco, la motivación hacia la actividad es grande.

Es éste un taller completo que sirve para potenciar varias capacidades en los chicos, ya que aprenden a trabajar por fases, a hacer diseños en papel y llevarlos a la realidad de

forma coherente, a tener cuidado a la hora de manejar herramientas delicadas, a colaborar unos con otros... Potencia también ante todo las habilidades manuales. Además, como en el teatro, se aprende a ver el proceso como primordial para alcanzar unos buenos resultados.

7. CONCLUSIONES

El complejo contexto que rodea la creación de la ILE y con ella la puesta en marcha de las colonias escolares de vacaciones, es un indicador de la dura realidad que se vivía en la época, con cambios continuos de gobierno y gran atraso en el sistema educativo español. Pese a que aún nos queda mucho que mejorar y mucho camino por recorrer, la situación del país ha cambiado notablemente, y con ella también las leyes que rigen la educación.

No obstante, sus ideas, si bien con más fuerza y vistas hoy como algo natural e incluso intuitivo, perduran casi intactas en nuestros días. Así, se sigue haciendo eco de la necesidad de una educación integral, de la coeducación, de la neutralidad y el respeto hacia las diferentes ideologías u opiniones políticas, de la importancia de la educación física y de estar en contacto con la Naturaleza para el desarrollo propio, así como de lo primordial de experimentar por uno mismo con el empleo de la educación activa.

El movimiento que la ILE comenzó, fue muy estudiado e investigado por su relevancia en la historia de la educación. Las ideas en las que se movían eran completamente nuevas y renovadoras, y daban respuesta a la necesidad de reforma del sistema educativo. Aunque en aquel momento no llegaron a cuajar, más adelante formaron la base de la educación actual.

Hoy en día, la labor de esta institución sigue siendo admirada y continuada desde diferentes perspectivas. La Corporación de Antiguos Alumnos y Amigos de la ILE, la Fundación Francisco Giner de los Ríos y la Escuela de Animación y Tiempo Libre homónima, trabajan en mutua colaboración con la intención de que el legado no se pierda y de abrir nuevos campos intelectuales de interés para toda la población. Tratan de constituirse como un lugar de cultura, educación y sociedad,

involucrándose una vez más en la modernización del sistema educativo.

Asimismo, las colonias escolares de vacaciones de la ILE fueron y siguen siendo una actividad de importancia e interés a nivel nacional. La diferencia entre las antiguas experiencias y las actuales radica en algunos de sus objetivos y en la forma de llevarlas a cabo. El sentido y los propósitos con los que fueron puestas en marcha se perdieron en cierta medida, ya que la gran evolución de la sociedad ha cambiado hacia otras necesidades. Mientras su nacimiento respondía a una necesidad para la mejora de la salud de los niños pertenecientes a la clase obrera, su continuidad actual responde sobre todo a proporcionar una alternativa de carácter educativo dentro de la cultura del ocio para el tiempo libre de verano.

Cabe mencionar que, en cierta medida, también continúa siendo una experiencia de necesidad para una pequeña parte de los niños y niñas, que asisten de forma gratuita a la colonia gracias a una beca que la Corporación junto con la Fundación Sierra Pambley les entrega. La colonia continúa así con el convivir de niños de diferentes clases sociales como un enriquecimiento para todos y todas, sin hacer ningún tipo de distinción entre ellos. Solamente se reconoce a unos y otros por su procedencia, ya que los colonos con beca proceden de León (Jiménez-Landi, T., 2004), y los niños y niñas de pago son casi todos de Madrid, o de otras provincias próximas a la capital, e incluso alguno del extranjero.

Comenta la actual presidenta de la Corporación que indudablemente, y cree que por fortuna, “cambiaron muchas cosas en las colonias, porque las cosas humanas no deben estancarse, sino evolucionar al compás del tiempo, pero lo esencial permanece” (Ontañón, 2004: 88). Es tarea de la Corporación, “procurar los medios más adecuados para solventar los problemas que formula la sociedad moderna y poder realizar con éxito las colonias de hoy” (Jiménez-Landi, T., 2004: 126). Así, si antiguamente era necesario procurarles una educación en higiene y alimentación sana y abundante, hoy es primordial educar en valores, como el respeto a los demás y a la Naturaleza, la tolerancia y el no consumismo.

Los campamentos de verano “se convirtieron en algo casi obligatorio para los niños al terminar el curso, y la mayoría de los padres los consideran una necesidad y un complemento de la educación” (Sarasúa, 2004: 108); así, entre tanta oferta para que los niños y niñas pasen el verano, las colonias de la ILE actuales, “parecen quedarse un poco fuera de lo que los niños y padres desean”. Sin embargo, “las colonias de la Institución tienen hoy un sentido muy especial” (Sarasúa, 2004: 108), el mismo que impulsó su creación hace más de cien años.

Para la organización de cada colonia año tras año, “lo importante es cómo se hace, tanto o más que el qué se hace”. No pueden faltar en ningún momento el fomento de valores, así como “la tolerancia, la flexibilidad y el respeto al niño deben primar en las relaciones personales, en el hacer diario de todos cuantos contribuyen en su preparación y posterior desarrollo; ante todo es una labor colectiva, de equipo” (Jiménez-Landi, T., 2004: 125).

Es sorprendente ver la gran dedicación que le otorgan los antiguos alumnos de las colonias de la ILE, convertidos ahora en profesores veteranos, y el gran esfuerzo que gastan en la realización de esta actividad de verano. Su funcionamiento no sería posible de no ser por la confianza que depositan en los nuevos colonos, por la creencia absoluta en el interés que tienen para la sociedad las colonias y por la entrega plena en su planificación y puesta en marcha. Son personas que ante todo creen en los valores que gran parte de la sociedad ha perdido; los valores educativos que la Naturaleza nos otorga por sí sola; el disfrute del contacto con el medio en su máximo esplendor, entre montañas y ríos, en la playa y en el campo; la primacía del respeto en la cálida convivencia entre iguales y diferentes. Es una experiencia con un cierto grado de utopía, pero que no se aleja demasiado de ideales.

BIBLIOGRAFÍA

- Cano, R. y Revuelta, R.C. (1995). Las colonias escolares: una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias (1876-1936). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 185-195. Recuperado el 27 de abril de 2012

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117863>

Casado, I., Fabra, H., Osanz, L., Ruíz, J. y Soto, J. (2010). *Informe sobre las colonias de Verano de la Institución Libre de Enseñanza en Villablino. Bosquejo del plan de estudios para una Escuela de Monitores de la ILE*. Madrid: Escuela de Tiempo Libre Francisco Giner de los Ríos (no publicado).

Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia abandonada, viciosa y delincuente (1908). *Las colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional, 1887-1908*. Madrid: Imprenta de Eduardo Arias.

Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE; Fundación Francisco Giner de los Ríos y Asociación de Antiguos Alumnos de "Estudio" (2006). *Las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza: veinticinco años de su segunda etapa (1979-2004)*. Madrid: ADANAE.

Cossío, M.B. (1966). *De su jornada*. Madrid: Aguilar (Orig. 1929).

Cossío, M.B. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza, y otros escritos*. [edición: Eugenio Otero Urtaza]. Madrid: Biblioteca Nueva (Orig. 1906).

Fundación Francisco Giner de los Ríos. Consultado el 20 de agosto de 2012. <http://www.fundacionginer.org/>.

Giner de los Ríos, F. (2011). *Por una senda clara (antología)* [selección y prólogo: García-Velasco, J. y Otero, E.]. Sevilla: Junta de Andalucía.

Guerrero, E., Quintana, D. y Seage, J. (1977). *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Edicusa.

Hazard, P. (1985). *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*. Madrid: Alianza Editorial (Orig. 1946).

Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente* (cuatro tomos). Madrid: Editorial Complutense.

Jiménez-Landi, T. (2004). Educar al aire libre. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 55, 115-134.

Jiménez-Landi, T. (2005). Las colonias de vacaciones de la Institución Libre de Enseñanza. En P. Dávila y L.M. Naya (Coords.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones. Tomo I* (pp. 583-594). Donostia: Erein.

López, F. (1998). *Historia de la Educación Física. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid:

Gymnos Editorial.

Luzuriaga, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires: Imp. de la Universidad.

Luzuriaga, L. (1986). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (1888). *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*. Madrid: Imp. Fortanet. Recuperado el 8 de agosto de 2012. http://www.bibliotecavirtualmadrid.org/bvmadrid_publicacion/i18n/consulta/busqueda_referencia.cmd?posicion=1&idValor=2433&forma=ficha&id=12081

Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (1889). *Memoria de la tercera colonia escolar*. Madrid: Imp. Fortanet.

Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (1890). *Memoria de la cuarta colonia escolar*. Madrid: Imp. Fortanet.

Ontañón, E. (2004). Las colonias de la Institución Libre de Enseñanza. Pasado y presente. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 55, 79-88.

Otero, E. (1994a). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: CIDE.

Otero, E. (1994b). *Manuel Bartolomé Cossío: trayectoria vital de un educador*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Asociación de Amigos de la Residencia de Estudiantes.

Otero, E. (1998a). Excursionismo, lecciones de cosas y trabajos manuales: algunos influjos de Pestalozzi en la Institución Libre de Enseñanza. En J. Ruiz Berrio et al. (Eds.). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, (pp. 211-219). Madrid: Ed. Endymion.

Otero, E. (1998b). Excursións na natureza e educación en valores: unha nova perspectiva. *Revista Galega do Ensino*, 21, 171-180.

Otero, E. (2001). *Francisco Giner, a escola primaria e a universidade*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Otero, E. (2004). Giner y Cossío en el verano de 1883. Memoria de una excursión inolvidable. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 55, 9-37.

Pereyra-García, M. A. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 1, 145-168.

- Porto, A. S. (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. A Coruña: Edición do Castro.
- Ríos (de los), L. (2004). Primera colonia de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución (notas de la autora, 1979). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 55, 99-104.
- Sarasúa, P. (2004). Una nueva etapa. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 55, 107-108.
- Sarrailh, J. (1974). *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (Orig. 1954).
- Viñao, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento*, 3, 223-253.
- Viñes, C. (1983). La renovación pedagógica del siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, 2, 94-123. Recuperado el 27 de abril de 2012 http://institucional.us.es/revistas/contemporanea/2/art_4.pdf

ARTÍCULO ORIGINAL

El sistema educativo finlandés como base de la formación del profesorado. Actitudes de los equipos docentes de secundaria hacia un modelo educativo exitoso

Marc Pallarès Piquer
pallarem@edu.uji.es

Universitat Jaume I de Castellón

RESUMEN: Este artículo presenta una investigación cuyo propósito es llevar a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo de la percepción del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria sobre el sistema educativo finlandés. Se han utilizado cuestionarios y grupos de discusión entre el profesorado de ocho institutos. La muestra del colectivo docente participante es de 302 profesionales. La escala de actitudes obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0,916. Los resultados muestran que el profesorado es consciente de que su formación es la base sobre la que se cimienta una parte del éxito o el fracaso de los sistemas educativos: se aprecia un interés por conocer el sistema educativo finlandés, pero también una falta de convicción en que pueda servir como marco de referencia para mejorar la calidad de la enseñanza en nuestro país.

PALABRAS CLAVE: Actitudes del Profesorado, Formación, Educación Comparada, Sistema Educativo, PISA, Finlandia, España

The finnish educational system as the basis of teacher training. Attitudes of secondary teaching teams towards a successful educational system

ABSTRACT: This article presents a research whose aim is to carry out a qualitative and quantitative analysis on the Compulsory Secondary Education teacher's perception of the Finnish educational system. Questionnaires and discussion meetings among teachers from eight high schools have been used. The sample of the teaching staff participating is 302 professionals. The attitudes scale yields a reliability quotient of 0,916. The results show that teachers are aware that their training is the basis in which a part of the educational system success or failure is grounded: it is appreciated an interest to know the Finnish educational system, but also a lack of conviction that can be used as a framework to improve the teaching quality in our country.

KEY WORDS: Teacher Attitudes, Training, Comparative Education, Educational System, PISA, Finland, Spain

Fecha de recepción 11/12/2012 · Fecha de aceptación 26/09/2013

Dirección de contacto:

Marc Pallarès Piquer

Universitat Jaume I de Castellón

C/ Josep Nebot n. 45, 1º derecha, 12540 Vila-real (Castellón)

1. INTRODUCCIÓN

Algunos países europeos siguen anclados en los modelos tradicionales de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, marcados todavía por la insistencia en una adquisición de contenidos académicos y científicos de sus docentes (Civis y Riera, 2008).

Una de las claves que explican los resultados de los sistemas educativos que obtienen mejores resultados en las pruebas PISA está vinculada con la formación del profesorado (García y Martín, 2011). En los países cuyo alumnado se sitúa a la cabeza de PISA los y las profesionales de la docencia, a partir de su *práctica*, suelen erigirse como artífices de los procesos de innovación y mejora de la calidad de la educación formal y no formal; el proyecto PISA no es únicamente un mecanismo de recogida de resultados sino que también fue diseñado para colaborar en la mejora de la enseñanza y convertirse, así, en una guía en la que se apoyaran las investigaciones educativas de las últimas décadas (Gil y Vilches, 2010).

Un primer paso para que un sistema de evaluación como el de PISA influya en la mejora de la enseñanza es que sea conocido y valorado por el profesorado, aspecto que lleva a Gil y Vilches (2010: 18) a preguntarse si “el profesorado del nivel al que se aplican las pruebas diseñadas por el programa PISA conoce las orientaciones del mismo, las características de las pruebas, lo que se pretende medir con ellas, etcétera”. Estos mismos autores, en un estudio en el que preguntaban al profesorado por los informes PISA, demostraron el escaso conocimiento que el colectivo docente de nuestro país tiene sobre los contenidos y las orientaciones de las pruebas PISA (Gil y Vilches, 2007).

La mayor parte del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria es consciente que, en el contexto europeo, Finlandia es uno de los países que habitualmente se sitúa en cabeza de las pruebas PISA (Abellana, García y García, 2008). Sahlberg (2011) asegura que una de las claves del éxito del sistema educativo finlandés

estriba en una confianza mutua entre todas aquellas personas que conforman la comunidad educativa. Para otros autores, esta confianza permite que:

“Los profesores tengan una alta cualificación e intenten realizar su trabajo con los mayores niveles de calidad posibles, comprometiéndose con procesos de desarrollo profesional, siendo estos los motivos por los que cooperan con otros profesores, centros y autoridades, para asegurar que todos los alumnos tengan posibilidades equivalentes de aprender lo necesario para el desarrollo de una vida plena” (Gripenberg y Lizarte, 2012: 24).

La presente investigación se plantea conocer qué aspectos conoce el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria sobre el sistema educativo finlandés, y también determinar sus valoraciones y actitudes hacia una posibilidad de mejora en la calidad de la educación basada en la concepción receptiva de mirar y entender a otros sistemas educativos. Actuando así, la escuela del futuro dispondrá de unos equipos docentes que se beneficiarán de los aciertos y los éxitos de otros sistemas educativos, aunque tenga que actuar en contextos sociales diferentes, todo ello con la finalidad de alcanzar la mejor formación docente posible y la valoración social más elevada (Morin, 2001).

2. ANTECEDENTES

A partir de los discretos resultados del alumnado de quince años en nuestro país en los informes PISA de las últimas convocatorias, se hace necesario reflexionar hacia dónde va nuestra educación (Vaillant, 2011) y por qué nuestras instituciones escolares no dan la máxima difusión posible a las orientaciones de PISA para que este proceso evaluador pueda convertirse en un mecanismo de reorientación educativa (Gil y Vilches, 2010); al fin y al cabo, iniciar una orientación en función de los resultados de esta prueba se sustentaría en las amplias investigaciones que dicho proceso evaluador aporta, y respondería a los ejes y principios de las reformas curriculares que devienen en los diferentes países de la Unión Europea¹.

Una reestructuración del modelo educativo del futuro basada en la interpretación de los indicadores de PISA es una vía más adecuada para iniciar un proceso de optimización de la calidad en la educación que las diferentes

directrices adoptadas en función de los cambios de gobiernos que, prácticamente siempre, vienen acompañados por nuevas leyes educativas (García y Martín, 2011).

También se hace necesario enfocar la explicación de los resultados de PISA de una forma distinta a la que habitualmente se lleva a cabo (Gil y Vilches, 2010). Lo relevante no son tanto aquellas décimas por debajo o por encima de nuestros países vecinos como discernir y valorar en qué medida nuestro alumnado asume los objetivos planteados. Se trata de detectar las deficiencias de nuestro sistema y utilizar todos estos parámetros para redefinir y mejorar la educación del futuro (Tamir, 1998).

El sistema de obtención de resultados académicos que plantea PISA consiste en una observación continua de los resultados del alumnado de 15 años de los países de la OCDE con el objetivo de analizar unas comparaciones a través del tiempo. Cada una de estas pruebas, llevadas a cabo cada tres años, explora los siguientes ámbitos competenciales: Lectura, Ciencias y Matemáticas. La Lectura fue el ámbito principal de la primera prueba (en 2000), las Matemáticas de la segunda (en 2003), las Ciencias de la tercera (en 2006), y la Lectura, de nuevo, en la de 2009. Por lo que se refiere al rigor de estas pruebas:

“Globalmente, el estudio PISA es de una gran calidad metodológica y ofrece pocas posibilidades de criticarla desde ese punto de vista. Todas las etapas de su construcción han sido llevadas a cabo hasta su extremo, desde la elaboración de los cuestionarios hasta el cálculo de los resultados individuales, pasando por la constitución de las muestras nacionales. Estos resultados son utilizados para construir una escala continua de resultados que permite situar el nivel de cada alumno en cada ámbito evaluado. Con el fin de facilitar la interpretación de los resultados atribuidos, las escalas han sido concebidas de manera que el resultado medio de los países de la OCDE sea igual a 500 puntos y que aproximadamente los dos tercios de los alumnos de los países de la OCDE obtengan entre 400 y 600 puntos” (Urteaga, 2010: 234-235).

Estas pruebas no valoran tanto la retención de conocimientos establecidos por los programas curriculares como la asimilación de unas competencias básicas para disponer de una vida

como adultos lo más autónoma posible: “el estudio PISA intenta reflejar en qué medida los alumnos son capaces de realizar unas extrapolaciones a partir de lo que han aprendido y de usar sus conocimientos en unas situaciones familiares u originales y en unos contextos en relación o no con la escuela” (PISA, 2006:6).

En una investigación que analizaba comparativamente, a través de los resultados en los informes PISA, el rendimiento académico del alumnado de aquellos países del mundo que aglutinan el mayor porcentaje de riqueza, se demostró que Finlandia, así como Suiza y, en menor medida, Austria, son los países europeos donde parece predominar la calidad de los propios sistemas educativos sobre el estatus socioeconómico familiar” (Martín y Recamán, 2012: 172). El análisis de los datos también certificó que “los sistemas educativos de los países clasificados dentro del modelo mediterráneo, ofrecen de forma muy clara y evidente un menor rendimiento” (Martín y Recamán, 2012: 174). Esta investigación conduce a los investigadores a concluir lo siguiente:

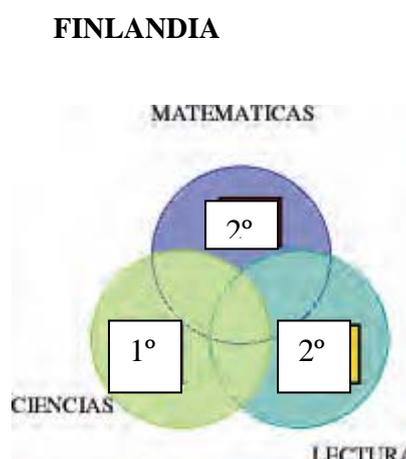
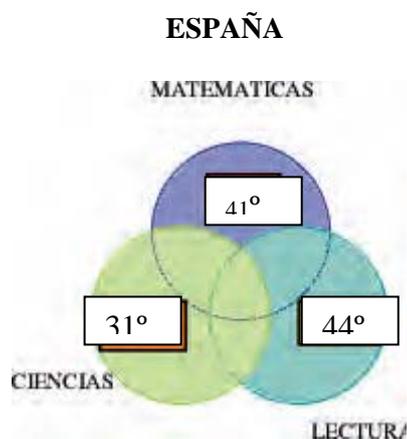
“Podríamos concluir que los diferentes modelos sociales sí parecen tener influencia en el rendimiento académico, sobre todo, de forma menos positiva, si dichos modelos no están suficientemente desarrollados y consolidados; que la homogeneidad (en cualquiera de sus interpretaciones humanas, sociales y económicas), se puede considerar un elemento importante que pudiera facilitar el rendimiento y que la seguridad laboral y económica (en sus distintas manifestaciones), constituye un factor favorable a elevar dicho rendimiento” (Martín y Recamán, 2012: 175).

Estas conclusiones vienen a reforzar la idea según la cual “las recetas válidas [para obtener unos buenos resultados en las pruebas] en un contexto pueden resultar ineficaces en otros, los cuales, posiblemente, puedan alcanzar los mismos resultados con otro tipo de medidas” (Castellón, 2011: 34). Pero esto no debe ser un obstáculo para que los equipos docentes de nuestros centros educativos tengan en cuenta que observar y aprender de otros sistemas educativos nos ayuda a distinguir entre lo singular y lo particular: de esta manera se van generando contribuciones positivas que pueden implementarse en nuestro sistema educativo (Mattheou, 2005).

Los gráficos siguientes recogen los resultados entre España y Finlandia en las

pruebas PISA de los años 2006 y 2009.

RESULTADOS PISA 2006:



2°

Gráfico 1. Fuente OCDE

RESULTADOS 2009

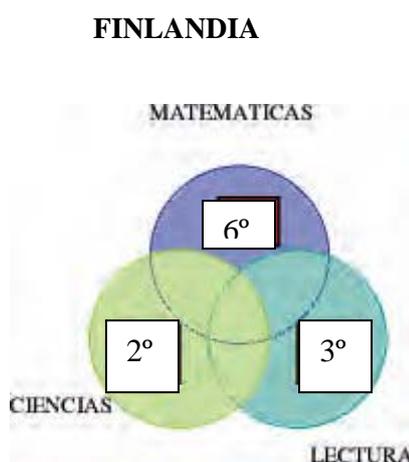
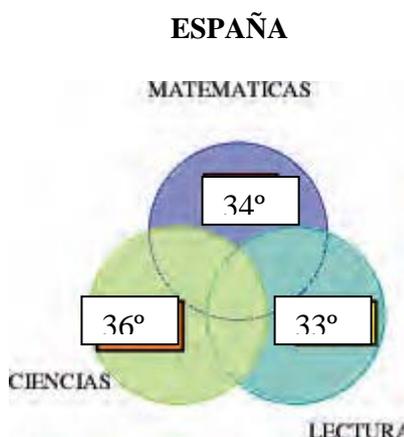


Gráfico 2. Fuente OCDE

Según diversos autores (Gripenberg y Lizarte, 2012; García y Martín, 2011; Abellaneda, García, García, 2008) los buenos resultados del alumnado de Finlandia en PISA se deben a:

- En el centro del sistema está el alumno y no los conocimientos.
- Se realizan profundos análisis de las necesidades reales de cada alumno.

- El sistema educativo ha sido diseñado pacientemente durante los últimos 35 años en una reforma que no sufre modificaciones en función del color político del gobierno pertinente.

- Los ritmos de aprendizaje se adaptan al alumnado.

- La jornada escolar respeta el ritmo biológico del alumnado (cada clase, de unos 45 minutos, viene acompañada de un descanso de 15 minutos).

- Una detección precoz de las desventajas y desordenes de aprendizaje y uso de las ayudas específicas.

- Ratios de 20 a 25 alumnos por aula.

- Se busca que el alumnado esté siempre en actividad, evitando las clases magistrales.

- En toda la Educación Primaria únicamente pasan por un proceso de evaluación, que se intenta que sea lo más motivador posible: cada alumno progresa a su ritmo sin interiorizar a edad temprana el fracaso escolar. Se confía en la curiosidad de los niños y en sus ansias naturales por aprender (las notas numéricas no se dan hasta los 13 años).

- La profesión de docente es muy valorada socialmente y su proceso de elección es muy exigente.

- El profesorado, después de la estricta formación, tiene una libertad pedagógica total y un grado amplio de autonomía (libertad para escoger libros de textos y diseñar planes de estudio para su alumnado) y de una iniciativa que no se ve frenada por ninguna instancia administrativa.

Así pues, “en el éxito del sistema educativo finlandés se coloca al profesorado en un primer plano. La pedagogía ocupa un lugar preferente, con profesores motivados, con gran confianza y libres de configurar su cátedra de enseñanza” (Abellaneda, García y García, 2008: 213).

3. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Tanto los resultados de las gráficas del apartado anterior como muchos de los datos que vamos conociendo sobre el funcionamiento de nuestro sistema educativo indican que no se están consiguiendo resultados satisfactorios en la adquisición de aprendizajes por parte de nuestro alumnado (Ras, 2009). Resulta evidente, por lo tanto, que hay elementos del entorno que van repercutiendo de manera negativa, y se han producido cambios en la construcción del entramado social que “obligatoriamente deben llevar a la sociedad y a la autoridad educativa a una reflexión y a generar una serie de propuestas de cambio” (Ras, 2009: 38).

El desarrollo y el fomento de un modelo educativo abierto a la recepción de los

instrumentos que han proporcionado resultados óptimos en otros sistemas educativos, como el finlandés, es el que fundamenta esta investigación. La experiencia de numerosos trabajos sobre cómo se producen los procesos de cambio en enseñanza muestran que el profesorado es el elemento más trascendental en dichos procesos (Delors, 1996; Hargreaves, 1996). Y otros estudios apuntan que la mejor manera de conseguir más motivación y satisfacción por parte del profesorado no se alcanza a base de recompensas externas sino colaborando en conseguir buenos resultados y en afianzar la conciencia de esos resultados satisfactorios (Martín, 2002).

Los objetivos de la investigación se concretan en:

- Descubrir el grado de conocimiento que los y las docentes de la Enseñanza Secundaria tienen del sistema educativo finlandés.

- Diseñar una escala coherente y eficaz para medir las actitudes del profesorado hacia el diseño de un sistema educativo que se pueda enriquecer con las aportaciones positivas del sistema finlandés.

4. MÉTODO

El estudio se ha llevado a cabo combinando metodología cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, se han realizado las encuestas con la finalidad de conocer los objetivos planteados en la investigación. Es por ello que se ha diseñado una baremación para medir las actitudes del profesorado hacia el modelo educativo finlandés.

Por un lado, se ha aplicado la metodología descriptiva de encuesta. Un total de ocho centros de Secundaria de la provincia de Castellón (siete públicos y uno concertado) participaron en el estudio.

El investigador se trasladó a los centros para dejar las encuestas y explicar las instrucciones de su cumplimentación. Por otro lado, complementariamente, se ha llevado a cabo la metodología de equipos de discusión para poder profundizar en las valoraciones y las percepciones del profesorado. En concreto, fueron tres sesiones en cada Instituto.

El análisis cuantitativo mediante escala de valoraciones se ha limitado a la provincia de Castellón, tomando como referencia el profesorado de los ocho centros que se implicaron en el estudio. La muestra no se marca como

finalidad convertirse en una representación generalizable, puesto que la investigación se centra más en la vertiente exploratoria y cualitativa.

Ámbito	Profesorado de Secundaria
Tamaño muestral	302 docentes (199 mujeres y 103 hombres)
Instrumentos	Cuestionario
Temporalización	Marzo-junio 2012
Error muestral	+ 2.5 %
Nivel de confianza	97.5 %

Tabla 1. Ficha del procedimiento para la elección de la muestra

Para poder abordar los objetivos planteados nos marcamos las siguientes pautas:

- Confeccionar un instrumento que posibilite medir las actitudes del profesorado hacia la aplicación de los aspectos aprovechables del sistema educativo finlandés.

- Concretar la validez de este cuestionario comprobando su coherencia de constructo (García y Moreno, 2009: 114) y su consistencia interna.

- Llevar a cabo un pretest para determinar, a partir de este análisis, las carencias en el conocimiento del funcionamiento del sistema educativo finlandés.

5. PARTICIPANTES

La cantidad total de docentes que conformaban las plantillas de los centros era de 424, pero únicamente aceptaron participar en la muestra 302 (un 71,22 % del total). La muestra quedó conformada por 199 docentes mujeres (65.08% del total) y 103 hombres (34,1%). Se utilizaron como criterios de inclusión:

- Ser profesorado en activo en los centros educativos elegidos.

- Asumir el compromiso de participar en dos de las tres sesiones de los equipos de discusión (compromiso cumplido por 231 docentes, un 76.49% del total que rellenaron la encuesta).

VARIABLES	CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJE
Sexo	Mujer	199	65.08 %
	Hombre	103	34.1 %
Años como docente	Menos de 10 años	101	33.44%
	Entre 10 y 25 años	95	31.45 %
	Más de 25 años	106	35.09 %
Experiencia como docente en otros países	Menores de 35 años	4	5 %
	Mayores de 35 años	2	0.82%
Experiencia como estudiante en otros países	Menores de 35 años	14	23.33 %
	Mayores de 35 años	6	2.47 %

Tabla 2. Datos del profesorado de la muestra del estudio cuantitativo

6. INSTRUMENTOS

Se ha utilizado una escala de actitudes Likert (Sulbarán, 2009) y un grupo de discusión. Se confecciona y se aplica una escala para reflejar las actitudes del profesorado hacia el conocimiento e interés del sistema educativo finlandés basada en 27 ítems que se desglosan en tres escalas: sociocultural, económica y personal, cada una compuesta por 9 ítems. Las respuestas varían entre 1 (“totalmente en desacuerdo”), y 5 (“totalmente de acuerdo”).

La subescala sociocultural incluye cuestiones referentes a los contextos sociales y culturales de España y Finlandia, la económica a parámetros económicos de los dos países y la personal recoge valoraciones y creencias sobre

las posibilidades que se otorgan a los y las docentes como agentes de cambio en la acción educativa.

Se validan los resultados con un análisis categórico de elementos principales utilizándose una metodología de escalonamiento óptimo para datos ordinales con el que se consigue un resultado Alfa de Cronbach de 0,916 (Quero, 2010). Este indicador señaló que el nivel de correlación entre los diferentes ítems del cuestionario era suficientemente alto.

Esta escala posibilita la concreción de las distintas posiciones del profesorado.

La Tabla 3 muestra las valoraciones empíricas que se pueden alcanzar en la escala.

Puntuaciones Empíricas		Sociocultural	Económica	Personal	Escala global
	Nº Ítems	9	9	9	27
Valores escala	9-45	9-45	9-45	27-135	
Media	2,06	3,52	3,38	2,98	

Tabla 3. Puntuaciones empíricas

También se confecciona una guía de cuestiones para el transcurso de las sesiones de los grupos de discusión. Estas sesiones se grabaron en audio.

El tratamiento de los datos de la escala de actitudes se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS+PC, estableciéndose estudios descriptivos elementales (porcentajes, periodicidades, medidas de tendencia y de dispersión hacia las variables previstas en el estudio). El programa nos ha permitido, a través del análisis factorial, concretar la valoración del constructo: ha constatado qué es aquello que realmente medía el cuestionario.

El proceso cualitativo de los datos obtenidos de los grupos de discusión se materializa a través del programa Atlas-ti. Se lleva a cabo un estudio del contenido de las opiniones expresadas y se usan como material para la plasmación de aspectos tales como la memorización y los recuentos.

El diseño de la investigación es el siguiente:

- Elaboración del instrumento de medida: detección de los núcleos temáticos, selección de ítems y redacción de cuestionario provisional.

- Validación del cuestionario: selección de muestra significativa, realización de prueba con 73 encuestas, estudio de fiabilidad del constructo y redacción del cuestionario final.

- Análisis actitudinal inicial: análisis de los resultados, interpretación de los temas que se van a tratar en las sesiones de grupo.

- Valoración de las actitudes una vez finalizado el estudio: realización de un postest y análisis de los resultados.

En la estructuración de la escala se ha tenido en cuenta que la graduación recogida en las respuestas plasme las diferentes posiciones de la actitud y que los estímulos planteados puedan discernir las actitudes ante la cuestión concreta que es objeto del cuestionario. Las posibles respuestas en la escala han sido: 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: sin opinión concreta; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo.

7. RESULTADOS

Los discursos del profesorado en las sesiones de discusión posteriores a la recogida de los cuestionarios revelan que la principal dificultad en la recepción y ejecución de aquellos aspectos imitables del sistema educativo finlandés es la diferencia sociocultural de las dos sociedades, con un 47,64% de peso cuantitativo.

Le sigue, a mucha distancia, la falta de una política educativa común por parte de los partidos políticos de nuestro país, con un 22,31%, las carencias de organización de los centros educativos, con un 16,09%, las insuficientes partidas presupuestadas por las administraciones públicas, con un 11,14%, y, por último, los problemas derivados de la falta de formación del profesorado, con tan sólo un 2,82%.

Categoría	Ejemplos de discurso
Política educativa	<p>72: yo no tengo la culpa de que a los políticos no les importe la educación.</p> <p>111: si en otros ámbitos nuestros políticos no tienen en cuenta los avances de otras sociedades, ¿por qué en educación sí que tenemos que hacerlo?</p>
Sociedad	<p>119: nuestra sociedad está a años luz de la sociedad finlandesa, por eso su sistema educativo no puede servirnos como marco de referencia.</p> <p>301: Finlandia es un país muy pequeño y con poca inmigración, no creo que podamos imitar nada de su sistema educativo.</p>
Economía	<p>76: por mucho que nos miremos en el espejo finlandés si no sube el presupuesto en educación en nuestro país no hay nada que hacer.</p> <p>291: aquí el presupuesto cada año baja y allí parece que o se mantiene o incluso aumenta, por eso sus alumnos están mejor preparados que los nuestros</p>
Formación	<p>201: yo soy licenciada en Geografía e Historia y cuando hice el C.A.P. no me enseñaron nada de pedagogía, así es que por mucho interés que ponga en el sistema educativo finlandés dudo mucho que me sirva para algo.</p> <p>156: para conseguir los resultados que obtiene Finlandia deberíamos formarnos más en estrategias de aprendizaje, y me cuesta creer que todos estemos dispuestos a invertir algunas de nuestras horas en ello.</p>

Tabla 4. Discurso del profesorado hacia el sistema educativo finlandés

En un análisis detallado de los ámbitos e

ítems, las respuestas del profesorado en los cuestionarios fueron las siguientes:

Escala sociocultural	Media global	Media menos de 10 años como docente	Media entre 10 y 25 años como docente	Media más de 25 años como docente
1. La concepción de la importancia de la educación es similar en las dos sociedades.	1,94	1,78	1,84	2,19
2. En nuestra sociedad se valora tanto o más la educación que en la suya.	1,38	1,32	1,69	1,18
3. Nuestra sociedad está igual de avanzada tecnológicamente que la suya.	2,16	2,76	2,02	1,74
4. En nuestros centros educativos el alumnado está igual de motivado hacia los aprendizajes como en los centros finlandeses.	1,85	2,07	2,11	1,43
5. El mayor porcentaje de alumnado inmigrante de nuestro país no dificultaría que el modelo finlandés sea un referente	1,84	1,86	1,76	1,92
6. Las diferencias culturales entre las dos sociedades impiden marcar las mismas estrategias educativas.	2,63	2,35	2,36	3,16
7. El profesorado está igual de valorado socialmente en las dos sociedades	2,34	2,79	2,38	1,88
8. En las dos sociedades existe una coordinación similar entre los centros educativos y las familias	1,56	1,69	1,64	1,37
9. Que Finlandia tenga menos población no tiene relación alguna con el hecho que su sistema educativo funcione mejor	2,88	2,03	2,12	1,7

Tabla 5. Actitudes del profesorado hacia los aspectos socioculturales referentes a los dos países

Lo primero que llama la atención de estos resultados es la percepción que tiene el profesorado sobre la diferencia de la valoración social de la educación en los dos países: en el ítem 2 se obtiene un 1,38, (que, en el caso de docentes con más de 25 años de ejercicio baja hasta un 1,18). Y por lo que se refiere a la valoración de su tarea como docentes, sube a un 2,34, pero hay que destacar que tal y como aumenta la experiencia docente la puntuación va menguando: 2,79 (menos de 10 años ejerciendo la profesión); 2,38 (10-25 años) y 1,88 (más de 25 años).

Los resultados también demuestran que aspectos como la diferencia en el porcentaje de inmigración entre los dos países, el ítem 5, es percibido como un factor de incidencia negativo

hacia el desarrollo óptimo de un sistema educativo, según el profesorado.

También hay que destacar que el personal docente percibe claramente la falta de motivación de nuestro alumnado en comparación con el finlandés: el ítem que equipara la motivación del alumnado de los dos países es valorado con un 1,85, que, en el caso del colectivo docente con más de 25 años como profesionales vuelve a bajar a un pobre 1,43.

En la equiparación de la coordinación entre los centros educativos y los equipos docentes los resultados se quedan en un 1,56, que, de nuevo, va disminuyendo tal y como aumenta la cantidad de años como docente: 1,69; 1,64 y un bajo 1,37

en el colectivo que lleva más de 25 años dentro de las aulas.

Las diferencias culturales entre las dos sociedades no parecen percibirse como un impedimento para acercarnos al modelo educativo finlandés: los resultados de este ítem se aproximan a la medida neutra de 3 (un 2,63, que sube al 3,16 en el caso del grupo de profesionales

más veterano). Resulta significativo que solo este ítem haya alcanzado la valoración media de 3. El otro que más se aproxima es el que otorga importancia a la diferencia en el número de población que reside en cada uno de los dos países, que se queda en un 2,88.

Los resultados de la escala económica fueron los siguientes:

Escala económica	Media global	Media menos de 10 años como docente	Media entre 10 y 25 años como docente	Media más de 25 años como docente
1. La cantidad de dinero destinada a educación influye en los resultados académicos y en la calidad del sistema educativo.	4,73	4,68	4,74	4,79
2. Si nuestro país invirtiera más dinero en educación tendríamos un sistema educativo tan eficaz como el finlandés.	2,71	2,92	2,87	2,39
3. Si se dispusiera de más medios materiales nuestro alumnado rendiría igual que el finlandés.	2,47	2,7	2,85	2,21
4. Las partidas económicas para educación deben ser de las más importantes en los presupuestos generales del Estado.	4,51	4,65	4,54	4,37
5. Los países cuyos gobiernos destinan más dinero a educación tienen un alumnado que obtiene mejores resultados académicos.	4,13	4,11	4,21	4,09
6. Si se destinaran más recursos a actividades que permitiesen salir del aula nuestra educación mejoraría.	3,22	3,16	3,42	3,1
7. Construir unas instalaciones más modernas ayudarían a mejorar el sistema educativo.	2,19	2,34	2,38	1,88
8. Destinar más recursos a las TIC mejoraría el sistema educativo.	3,74	4,01	3,89	3,37
9. El sueldo del profesorado repercute en su motivación, y, a su vez, en la calidad de enseñanza.	4,01	3,73	4,02	4,28

Tabla 6. Actitudes hacia los aspectos económicos

Estos resultados demuestran que el profesorado cree que existe una relación biunívoca entre los recursos económicos que las administraciones dedican a la educación y la calidad de ésta. El primer ítem lo revela, ya que obtiene la media más alta de la investigación: un 4,73.

Aún así, el ítem 2 muestra que el profesorado cree que, en el caso hipotético que nuestro país invirtiera la misma cantidad de dinero en educación, no se obtendrían los mismos resultados que en Finlandia (ya que la media se queda en un 2,71). Este resultado guarda una cierta coherencia con los obtenidos en la escala sociocultural: el profesorado da mucha

importancia a la cantidad de dinero destinada a la educación pero, a causa de diferentes circunstancias socioculturales, no cree que fuera la solución a los problemas por los que atraviesa nuestra educación.

También se hace evidente que se considera más importante la inversión económica en TICs (obtiene un 3,74, que incluso sube al 4,01 entre el profesorado que lleva menos de 10 años ejerciendo la profesión) que en instalaciones, que se queda en una media del 2,19. La inversión en actividades que permitiesen salir al profesorado y

sus alumnos del aula se queda en un discreto 3,22.

La segunda puntuación más elevada se obtiene en el ítem 9, el que pregunta por la relación entre el sueldo que se cobra y la motivación del profesorado: se alcanza un 4,01 de media, que se concreta en un 3,73 entre el grupo de menos de 10 años, un 4,02 en el de 10-25 años y sube a un 4,28 en el del colectivo que lleva más de 25 años.

Por lo que se refiere a los resultados de la escala personal, son los siguientes:

Escala personal	Media global	Media menos de 10 años como docente	Media entre 10 y 25 años como docente	Media más de 25 años como docente
1. Estaría interesado en asistir a cursos de formación para conocer a fondo cómo es el sistema educativo finlandés	4,06	4,22	4,06	3,92
2. Si en mis cursos de formación se me enseñan los aspectos positivos del sistema finlandés seré capaz de trasladarlos al contexto de mi centro educativo	3,33	3,62	3,46	2,95
3. Mi implicación como docente puede condicionar la mejoría en el sistema educativo de mi país.	3,41	3,56	3,58	3,12
4. Como profesor debo asumir mi papel como formador de personas y no limitarme a la transmisión de contenidos	3,64	3,87	3,99	3,22
5. Estaría dispuesto/-a a viajar a Finlandia para visitar algunos centros educativos	3,76	4,02	3,77	3,51
6. Cuando determinados contenidos no son alcanzados por una parte del alumnado los reestructuro utilizando procedimientos diferentes	3,58	3,89	3,81	3,08
7. Intento animar al alumnado en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas	3,95	4,18	4,01	3,68
8. En la planificación de mi trabajo como docente debo tener presentes las circunstancias personales del alumnado	3,99	4,02	4,05	3,91
9. Adapto la metodología a las características de mi alumnado	3,78	3,96	3,82	3,6

Tabla 7. Actitudes personales

Estos resultados ponen de manifiesto un cierto interés por el sistema educativo finlandés:

el primer ítem pregunta por la predisposición a participar en programas de formación para conocer a fondo aquel sistema educativo, y

obtiene un 4,06 (aunque en el colectivo de más de 25 años de ejercicio docente baja hasta un 3,92). Pero a partir del segundo ítem ya no hay ninguno que alcance la media de 4.

Resulta sorprendente el interés demostrado en el primer ítem de esta escala, ya que no es coherente con la media relativamente baja de 3,41 del tercer ítem (“Mi implicación como docente puede condicionar la mejoría en el sistema educativo de mi país”), y el 3,64 del cuarto (“Como profesor debo asumir mi papel como formador de personas y no limitarme a la transmisión de contenidos”). El profesorado se muestra dispuesto a conocer más a fondo el sistema educativo finlandés pero después no parece tener mucha confianza en sí mismo a la hora de poder llevarlo a la práctica.

8. CONCLUSIONES

Los cambios que actualmente se están produciendo en nuestro sistema educativo determinan unas prioridades referidas a la formación del profesorado (García y Moreno, 2009); un óptimo modelo de formación docente se tiene que centrar en la práctica (Del Valle, 2009), y debe contener como eje de actuación un método basado en el diálogo y una reflexión conjunta sobre lo observado y lo vivido. Esta metodología se puede construir a partir de los éxitos alcanzados por otros sistemas educativos (Marqués, 2008), que deben servir como agentes de formación y como elementos vertebradores de promoción de la autoformación, haciendo de la innovación un objetivo permanente dentro de los centros de enseñanza.

Esta investigación ha tratado de analizar el interés de nuestro profesorado en el sistema educativo finlandés, que, a tenor de los resultados PISA, se puede considerar como un referente a nivel mundial (Gripenberg y Lizarte, 2012). Y también ha pretendido analizar aquellos obstáculos que el profesorado puede percibir a la hora de poner en práctica estrategias educativas y ámbitos de actuación del sistema educativo finlandés. En contraposición a algunos modelos sobre detección de actitudes, en esta investigación se ha adoptado una perspectiva proactiva centrada en el reconocimiento de los niveles de predisposición hacia la mejora de todo aquello relacionado con la docencia, por eso se llevaron a cabo las tres sesiones de grupo en cada uno de los ocho institutos.

Una de las primeras conclusiones es la detección de un cierto grado de desasosiego en aquel profesorado que lleva más de 25 años ejerciendo como tal. A excepción de los ítems 1 y 9 de la escala económica, en los 25 ítems restantes la puntuación alcanzada por este grupo siempre es inferior a la de los otros dos grupos (el de personas con menos de 10 años y el del colectivo que lleva entre 10 y 25).

Una segunda conclusión nos permite constatar que el obstáculo principal para que el sistema finlandés sea visto como un marco de referencia es que el profesorado piensa que nuestro país tiene unas características socioculturales muy diferentes a Finlandia: el ítem 1 de la escala sociocultural, que intenta igualar la concepción educativa que se tiene en cada una de las sociedades, se queda en un bajo 1,94. Y la aseveración que afirma que en ambas sociedades se valora igual la educación –ítem 2 de la misma escala– la puntuación se queda en un paupérrimo 1,38 (que incluso llega a bajar a un 1,18 en el colectivo que lleva más de 25 años como docente).

Una tercera conclusión nos hace constatar que el profesorado está convencido que el dinero que se dedica a educación está intrínsecamente relacionado con los resultados académicos del alumnado y con la calidad del sistema educativo, lo que alcanza la valoración más alta: 4,73.

Y una cuarta conclusión nos permite comprobar que los profesionales de la enseñanza estarían dispuestos a participar en programas de formación en los que se profundizara en el conocimiento del sistema finlandés (se obtiene un más que aceptable 4,06 de media), aunque el propio profesorado después no parece tener muchas confianza en su capacidad para ser un agente más en el proceso de optimización del sistema, puesto que en el ítem 3 de esta misma escala personal (que pregunta si su implicación como docente puede condicionar la mejoría en el sistema educativo del país) la media baja a un 3,41 y, por lo tanto, no llega al “estoy de acuerdo” que determina la media de 4.

En definitiva, tal y como se hizo evidente en las sesiones de grupo, la capacidad de un docente para progresar comienza por ser capaz de examinar la propia actuación, tanto en el ámbito individual como formando parte de un colectivo; la utilización sistemática de esta manera de

aprender –que, por consiguiente, comporta un beneficio hacia el sistema educativo de su contexto– contribuirá a la capacidad crítica, hará posible que se puedan descubrir de manera significativa aportaciones teóricas y preparará para teorizar sobre las propias experiencias. Concebir así la formación del profesorado permite que la innovación y la experimentación educativa se inserten en los centros educativos, que se desarrollen desde las mismas aulas, que respondan a las necesidades reales y que sirvan para construir experiencias aplicables, tan necesarias en momentos de constantes cambios en los sistemas educativos (Perrenoud, 2012).

Conviene tener presente que, a pesar de que los tres últimos ítems de la escala personal –referentes a la necesidad de adaptarnos como docentes a todo aquello que engloba al acto de transmisión de aprendizajes: metodologías, planificación y circunstancias personales del alumnado– se han quedado en unas medias que no llegan al 4 (al “estoy de acuerdo”), ya que se obtienen unos discretos 3,95, 3,99 y 3,78 respectivamente, una de las tareas esenciales de la reflexión sobre la educación es estar atentos a todo aquel recorrido del alumnado dentro del “mundo de la vida” (Seoane, 2009). Y este recorrido empieza, precisamente, reproduciendo modelos educativos como el finlandés, que basan su éxito en la reproducción de contextos de aprendizaje que incorporan a los niños y niñas a espacios relacionales de conocimiento (Rullán y Viana, 2010); ahí, este alumnado aprende modos de ser y también estilos de ser, desarrolla unas capacidades y se inhibe en otras, y es allí también donde construye su aprendizaje, comprometido, motivante, poliédrico, un espacio de educación que acaba transmitiendo algo muy próximo a la identidad. Y, construir esa identidad, al fin y al cabo, debe ser uno de los objetivos fundamentales de la educación.

NOTAS

1. Conviene resaltar que no hay un consenso generalizado sobre las ventajas de la evaluación que propone PISA. Así, hay autores que muestran su conformidad con el hecho de aplicar evaluaciones externas a los y las estudiantes pero argumentan que sus características deberían ser muy diferentes según el ámbito al que se aplican (Barquín et al., 2011), o que manifiestan su desacuerdo con PISA por las lecturas sesgadas y poco críticas que se obtienen de sus resultados (Terhart, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

- Abellaneda, C., García, R. y García, R. (2008). ¿Qué son los informes PISA? ¿Qué tiene de especial el sistema educativo finlandés con respecto al nuestro? *Ensayos*, 21, 199-219.
- Barquín, J., Fernández, M., Gallardo, M., Sepúlveda, M.P., Serván, M.J. y Yus R. (2011): “Todos queremos ser Finlandia”. Los efectos secundarios de Pisa. En Hernández, M. J. y Fuentes, M. (Coords.). *La red como recurso de información en educación. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12, (1), 320-339.
- http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7835/786. [Fecha de consulta: 3-3-2012].
- Castellón, J. D. (2011): Reflexiones acerca del informe PISA 2009. *Hekademos*, 4(8).
- http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7835/7861. [Fecha de consulta: 11-4-2012]
- Civis, M. y Riera, J (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI, *Educación XXI*, 11, 133-154.
- Del Valle, A. (2009). Formación del educador: enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 433-442.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- García, N. y Martín, M.A. (2011). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia, *Tejuelo*, 13, 70-87.
- García, R. y Moreno, J. (2009). *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* Valencia: Nau Llibres.
- Gil, D. y Vilches, A. (2007). La necesaria renovación de la formación del profesorado para una educación científica de calidad, *Revista Tecne, Episteme y Didaxis*, 22, 67-85.
- Gil, D. y Vilches, A. (2010). El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 121-154.
- Goñi, J.M. (2005). El proyecto PISA: mucho ruido. ¿Dónde están las nueces? *Revista Aula de Innovación Educativa*, 139, 28-31.
- Grinperberg, M. y Lizarte, E.J. (2012). El sistema educativo de Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 14-24.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Marqués, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea.
- Martín, E. (2002). Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza. En IDEA: *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, (pp. 95-118). Madrid: SM.
- Martín, S. y Recamán, A. (2012): Hacia una mayor comprensión global del rendimiento académico a través de las pruebas PISA: contraste de tres hipótesis a partir de unos datos empíricos. *Educación XXI*, 15(1), 157-171. En URL: <http://www.uned.es/educacionXXI/2012-15-1.htm> [Fecha de la consulta: 3-6-2012].
- Mattheou, D. (2005). Fomentar la mutua comprensión entre los sistemas educativos europeos. *Formación profesional*, 34, 6-16.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach, *TELOS*, 12 (2), 248-252.
- Ras, J. (2009). Perquè cal canviar el model de gestió dels centres educatius per a millorar els resultats de l'aprenentatge dels alumnes. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1 (1), 37-44. En url: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/j-ras/index.html. [Fecha de consulta 2-8-2012].
- Rullán, A. y Viana, N. (2010). Reflexiones sobre la diserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (4), 2-34.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. Columbia: Teachers College.
- Seoane, J.B. (2009). Ecos de Dewey: a propósito de la relación entre educación, ciencia y democracia. *Foro de Educación*, 11, 103-121.
- Sulbarán, D. (2009). Escuela de Actitudes. Universidad Central de Venezuela. Publicado en Internet en url: <http://es.scribd.com/doc/89089749/11>. [Fecha de consulta: 21-6-2012].
- Tamir P. (1998): Assessment and Evaluation in Science Education: Opportunities to Learn and Outcomes. En B.J. Fraser y K.G.Tobin (Eds.). *International Handbook of Science Education* (pp. 761-789). Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Terhart, E. (2009). ¿Cómo pueden utilizarse los resultados de estudios comparativos sobre el rendimiento de una manera consecuente para aumentar la calidad de las escuelas? *Profesorado. Revista de curriculum y Formación del profesorado*, 13 (2), 1-16.
- Urteaga, E. (2010). Los resultados del estudio PISA en Francia. *Revista Complutense de Educación*, 21 (2), 231-244.
- Vaillant, D.E. (2011). Casos i competències per repensar la formació del professorat, *Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 15-21. En url: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art2.pdf> [Fecha de consulta: 10-3-2012].

ARTÍCULO ORIGINAL

Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones

Ernesto Panadero-Calderón

ernesto.panadero@oulu.fi

Universidad Autónoma de Madrid
University of Oulu, Finland

Jesús Alonso-Tapia

jesus.alonso@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN: Esta revisión analiza trabajos sobre autoevaluación agrupados en: (1) autocalificación, o autoevaluación sin criterios de evaluación, (2) autoevaluación usando rúbricas y (3) autoevaluación usando guiones. Tras una búsqueda bibliográfica, se realizó un análisis narrativo del contenido de los diferentes estudios seleccionados. Con respecto a la autoevaluación sin criterios de evaluación destaca la falta de uniformidad en los resultados obtenidos por los distintos estudios aunque, en general muestran que la misma no garantiza un aprendizaje profundo de los alumnos. El uso de rúbricas y guiones presenta mejores efectos en el aprendizaje pero quedan aspectos por investigar: los estudios con rúbricas tienen diseños empíricos débiles y los estudios con guiones no han sido realizados en contextos reales. Las conclusiones indican que ofrece más garantías el uso de rúbricas y guiones. Se señalan líneas futuras de investigación.

PALABRAS CLAVE: Autoevaluación, Autorregulación, Evaluación Formativa, Rúbricas, Guiones de Evaluación, Indicios, Pistas, Auto-Calificación.

Self-assessment effects review: empirical evidence about its implementation using self-grading, rubrics and scripts

ABSTRACT: This review analyzes studies on the effects of self-assessment. These studies are grouped as: (1) self-grading, or interventions to promote self-assessment without assessment criteria, (2) use of rubrics, and (3) use of scripts. A literature search was conducted followed by a narrative content analysis of the selected studies. Regarding self-assessment without assessment criteria, the results are heterogeneous, though, in general, they show that these interventions do not warrant an improvement in the students' learning. The use of rubrics and scripts presents more promising effects, but there are still important aspects to explore: studies on rubrics tend to rely on weak research designs, while studies

on scripts, in general, have not been implemented in real classrooms settings. The main conclusion is that rubrics and scripts offer better conditions for self-assessment. Future lines of research are discussed.

KEY WORDS: Self-Assessment, Self-Regulation, Formative Assessment, Rubrics, Scripts, Prompts, Crues, Self-Grading, Self-Evaluation

Fecha de recepción 08/04/2013 · Fecha de aceptación 09/10/2013
Dirección de contacto:
Ernesto Panadero Calderón
Department of Educational Sciences and Teacher Education,
Learning and Educational Technology Research Unit (LET)
University of Oulu (Finland)
PO BOX 2000, Fin-90014

Agradecimientos

Esta investigación fue llevada a cabo a través de una beca del Ministerio de Educación (España) a Ernesto Panadero (Ref. SEJ2005-00994).

1. INTRODUCCIÓN

La autoevaluación es una práctica habitual en las aulas, como los propios profesores informan (Noonan y Duncan, 2005). Sin embargo, a pesar de estar tan extendida, muchos profesores declaran que no siempre tienen clara su utilidad pedagógica ni cómo fomentarla adecuadamente entre sus alumnos. Este hecho, que a primera vista podría parecer exclusivamente una muestra de desvinculación entre la investigación y la práctica, dado que la autoevaluación ha sido ampliamente estudiada (Boud y Falchikov, 1989; Dochy, Segers, y Sluijsmans, 1999; McDonald y Boud, 2003; Tan, 2012; Taras, 2008), demuestra que quedan aspectos pedagógicos por explorar y trasladar a los entornos reales de enseñanza máxime si, como se va a argumentar en el presente artículo, hay una fragmentación tanto teórica como práctica sobre cómo definir la autoevaluación y cómo fomentarla en el aula.

En primer lugar, es necesario justificar la relevancia de la autoevaluación para el aprendizaje de nuestros alumnos. Hay dos corrientes de investigación muy sólidas que hacen énfasis en la importancia de la autorregulación. La primera proviene de las teorías sobre autorregulación que es “*el control*

que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Zimmerman, 2000, página 14). En esta corriente la autoevaluación es entendida como un proceso que el alumno realiza para autorregular su aprendizaje, enfocado en la detección de aciertos y errores (Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). La segunda proviene de la evaluación formativa (*formative assessment*) desde la cual se defiende que la autoevaluación es una estrategia de aprendizaje que los profesores deben fomentar, presentándola como estrategia de instrucción (Black y Wiliam, 1998; Nicol y McFarlane-Dick, 2006). Además, la relevancia de la autoevaluación para el aprendizaje se ha puesto de manifiesto, en segundo lugar, en la gran cantidad de evidencia empírica sobre su utilidad y eficacia acumulada en las últimas tres décadas (Boud y Falchikov, 1989; Dignath y Büttner, 2008; Dochy et al., 1999; Falchikov y Boud, 1989; Tan, 2012; Ward, Gruppen, y Regehr, 2002).

A pesar del peso que ha tenido la autoevaluación en la psicología educativa hay aspectos que necesitan más investigación. Durante los últimos años se ha desarrollado el uso de determinados apoyos de instrucción y didácticos a la implementación de la autoevaluación en el aula que no han sido incluidos en las revisiones de autoevaluación ya realizadas (Alonso-Tapia y Panadero, 2010). El objetivo del presente trabajo es precisamente revisar los hallazgos de estas nuevas corrientes de investigación y compararlos con la línea tradicional de estudios sobre autoevaluación.

1.1. Definición de autoevaluación y la importancia de los criterios de evaluación

En este trabajo la autoevaluación se define como: “*la valoración cualitativa del proceso de aprendizaje y del producto final obtenido a partir de unos criterios de evaluación*”. Esta definición incluye no sólo la valoración del resultado final, sino también del proceso a través del cual se llega a éste, pues ciertamente los alumnos también pueden autoevaluarse durante la realización de una actividad y no sólo al acabarla (Winne y Hadwin, 1998). Además, nuestra definición incluye un aspecto clave: los criterios de evaluación. Estos criterios son las directrices específicas bajo las que se evaluará el trabajo tanto por parte del profesor como del alumno (Goodrich, 1996). Los criterios pueden establecerse de tres formas. Primero, *de forma externa*, situación en la que es el profesor quien los establece; segundo, *de forma mixta, situación en la que* el profesor los propone, discute y negocia con los alumnos, que los aceptan como propios tras la negociación; y, tercero, pueden establecerse internamente por el propio alumno, cuando reflexiona sobre las características que debe tener su trabajo y establece qué debe conseguir y cómo. El grado de autonomía de estas tres formas de establecer los criterios es diferente: cuanto mayor es la sensación de autonomía en la elección de los criterios, mayor motivación habrá por alcanzarlos (Deci y Ryan, 1985).

La importancia de estos criterios para una correcta autoevaluación es crucial pues, haciéndose explícitos, los alumnos están más seguros de lo que deben hacer y cómo evaluar si lo están haciendo correctamente o no, mejorando el aprendizaje (Andrade, 2010; Andrade y Valtcheva, 2009; Boekaerts y Corno, 2005). De hecho, en el listado de condiciones que fomentan la autoevaluación realizado por Goodrich (1996) se puede leer, entre otra serie de acciones: “Tener acceso a los criterios en los que se basa la evaluación”. Precisamente hay un trabajo previo en el que se propone una clasificación de las diferentes ayudas a la autoevaluación basada en la presencia y forma de presentación de los criterios de evaluación (Alonso-Tapia y Panadero, 2010). Dada la relevancia de estos criterios, en el presente

trabajo haremos una revisión atendiendo a la propuesta de estos autores y buscando la evidencia empírica que pueda respaldar cuál de las tres ayudas que ellos clasificaron fomenta mejores entornos de aprendizaje. Estas tres categorías son¹:

1. Entrenamiento en *autocalificación*, o autoevaluación sin entrega de criterios.
2. Entrenamiento en autoevaluación mediante el uso de *rúbricas*.
3. Entrenamiento en autoevaluación mediante el uso de *guiones*.

En suma, el objetivo de esta investigación es analizar la evidencia empírica sobre estas tres formas de implementar la autoevaluación en el aula para explorar las siguientes preguntas de investigación: ¿presenta mejoras el uso de un tipo de ayuda frente a las otras? ¿cómo se han utilizado este tipo de ayudas y cuán concluyentes resultan sus resultados?

2. MÉTODO

2.1. Búsqueda de palabras claves y bases de datos utilizadas

Usando las bases de datos PsycINFO y ERIC se realizó una búsqueda sin limitaciones en el año de publicación. Se emplearon las siguientes combinaciones de palabras restringidas a su utilización en títulos y resúmenes: *self-assessment/self-evaluation, rubric/s, script/s-prompt/s-cue/s*. Para la categoría de autoevaluación sin criterios de evaluación se encontró un número muy elevado de artículos –más de 500– por lo que se limitó la búsqueda a las revisiones localizando 4. En la categoría de rúbricas se encontraron 52 artículos. Tras leer los resúmenes se seleccionaron 18. En la categoría de guiones de autoevaluación se encontraron 83 artículos seleccionando finalmente 25. Las razones para rechazar artículos fueron: (a) diferentes definiciones de lo que era una rúbrica o guión, (b) no habían pasado por revisión entre pares, (c) no evaluaban mejoras en el aprendizaje de los participantes. Posteriormente, usando el método denominado “bola de nieve” (Cooper,

2010) se localizaron más artículos que se incorporaron al estudio.

2.2. Criterios de inclusión

Se evaluaron artículos de todas las disciplinas basando la decisión de incluirlos exclusivamente en su calidad y el cumplimiento de los dos siguientes criterios. Primero, tenían que haber pasado un proceso de revisión entre pares y estar publicados. Segundo, tenían que presentar datos empíricos sobre autoevaluación para poder aportar información a esta revisión. De esta forma los artículos teóricos no fueron considerados para formar parte de los resultados empíricos de este estudio.

2.3. Análisis

El procedimiento de revisión de los estudios seleccionados fue de carácter cualitativo dado que el propósito de este trabajo es identificar el mayor rango posible de efectos producidos por la implementación de las tres formas de autoevaluación. Por ello, no se analizó el tamaño de estos efectos usando técnicas cuantitativas (ejemplo meta-análisis) que, además, habría resultado inviable debido a la gran heterogeneidad de los estudios impidiendo este tipo de análisis estadísticos. Por este motivo el método usado fue el análisis narrativo del contenido (Dochy, 2006).

En un primer paso se leyeron los artículos para determinar la información relevante que contenían y si cumplían los criterios de inclusión. A continuación se extrajo la información que se ha recogido en las tablas que se presentarán en el apartado resultados, menos para los estudios de la primera categoría pues, como se ha comentado, se recurrió a revisiones directamente. En el tercer paso se compararon los diferentes aspectos de los estudios extrayendo conclusiones sobre los mismos. La confección de las tablas de rúbricas y guiones se realizó de forma independiente por los autores, comparándolas después y discutiendo los aspectos no coincidentes y volviendo a los artículos originales a buscar la información en caso de desacuerdo.

3. RESULTADOS

Como ya se ha expuesto, el criterio que se siguió en este trabajo para categorizar los diferentes entrenamientos en autoevaluación ha sido la presencia y tipo de presentación de los criterios de evaluación en la forma de implementar la autoevaluación (Alonso-Tapia y Panadero, 2010).

3.1. Autoevaluación sin entrega de criterios de evaluación o autocalificación

Este procedimiento consiste en que el alumno evalúe y/o califique su trabajo al finalizarlo sin que se le haya hecho entrega de los criterios de evaluación. Históricamente se ha considerado “autoevaluación” a la “autocalificación” (*self-grading*) –ponerse una nota–, asimilación conceptual que en la actualidad se pone en entredicho (Andrade y Valtcheva, 2009; Boud, 1995). Se considera que el mero hecho de ponerse una nota no garantiza que el alumno haya considerado los criterios de evaluación y, por lo tanto, que se autoevalúe de forma adecuada, así como que se produzcan aprendizaje y autorregulación, por lo que en los estudios señalados habría sido más preciso el uso del término “autocalificación”. De hecho, la evidencia empírica encontrada señala que la exactitud de las auto-calificaciones es baja cuando no se hace entrega de un instrumento que ayude a comprender los criterios de evaluación (Andrade y Valtcheva, 2009; Boud y Falchikov, 1989; Falchikov y Boud, 1989; Tan, 2012).

El estudio más importante sobre este procedimiento es el meta-análisis realizado por Falchikov y Boud (1989), en el que analizaron 57 estudios experimentales, la mayoría centrados en la autocalificación. De acuerdo con los resultados obtenidos, la autocalificación presenta varios problemas. Si la tarea es novedosa, los alumnos con experiencia en autoevaluación en otras tareas no son más precisos en sus auto-calificaciones que alumnos sin experiencia. En otras palabras, los alumnos con mayor experiencia en autoevaluación tienen problemas para transferir esta habilidad a nuevas tareas. Sin embargo, sí se encontró que alumnos

con más experiencia en una tarea se autocalificaban de forma más precisa que los que eran novatos.

Otro resultado fundamental del trabajo de Falchikov y Boud (1989) es que, en la mayoría de estudios revisados, el éxito en la autoevaluación se entendía como la aproximación de la autocalificación a la nota del profesor y a la calificación recibida de los compañeros. Por lo tanto, no se evaluaba directamente el aprendizaje, sino la correlación entre la exactitud de la calificación del profesor y la del alumno. Actuar de este modo presenta dos problemas, primero, que no hay evaluación externa de la mejora y, segundo, que los acuerdos entre las calificaciones de los alumnos y los profesores varían significativamente. De hecho esa es una de las mayores críticas que ha recibido la autocalificación: los alumnos que destacan tienden a calificarse por debajo de lo que su trabajo merece mientras que los alumnos con problemas tienden a inflar su nota (Falchikov y Boud, 1989; Kruger y Dunning, 1999; Landrum, 1999; Lejk y Wyvill, 2001; Sadler y Good, 2006).

Por estos motivos la autocalificación fomenta poco la autorregulación pues es una aproximación superficial que no incluye una reflexión profunda al no estar basada en los criterios de evaluación (Andrade y Valtcheva, 2009). Así, los alumnos no saben cómo valorar su tarea para que se ajuste a los criterios con los que el profesor evaluará su trabajo. De esta forma un alumno puede evaluar su trabajo atendiendo a lo que él piensa que es el modelo, pero nada garantiza que éste sea correcto. En caso de que sea erróneo, el alumno estará, por un lado, evaluándose por encima o por debajo de la calidad de su trabajo y, por otro, no estará aprendiendo de los errores cometidos. Por esta razón, es imprescindible que la autoevaluación se fomente proporcionando a los alumnos modelos expertos que incluyan los criterios de evaluación.

Tras la revisión de Falchikov y Boud (1989) se produjo un descenso muy acusado de los artículos que estudiaban la autoevaluación

sólo como autocalificación. A partir de entonces empezó la otra parte de la investigación englobada en esta categoría, que no se centra exclusivamente en la calificación del alumno, sino en que éste autoevalúe el contenido de lo realizado, lo cual sí es beneficioso para su aprendizaje (Dochy et al., 1999; Taras, 2010; Ward et al., 2002). Sin embargo, el problema es que este tipo de investigación no deja claro, primero, si se ofrece a los alumnos los criterios de evaluación y, segundo, en caso de que estos se entreguen, no especifica cómo se hace. Pedir a un alumno que se autoevalúe, aun haciendo hincapié en que no se trata de ponerse una nota, tiene la ventaja de que el alumno se centra en la evaluación de la tarea pero no ofrece las condiciones óptimas para que el alumno lo haga de forma adecuada porque, ¿qué criterios utiliza para autoevaluarse? ¿Son estos correctos?

Finalmente, el trabajo que ha puesto en entredicho todos los trabajos previos ha sido realizado recientemente por Tan (2012). Tan ha encontrado errores en las revisiones posteriores a las realizadas por Falchikov y Boud (1989) llegando a conclusiones erróneas sobre la eficacia de la autoevaluación fomentada sin criterios de evaluación. Al mismo tiempo Tan (2012) mantiene que hay tantos estudios que han encontrado que los alumnos son exactos al autoevaluarse como que no, por lo que concluye que es necesario dotar a los alumnos de ayudas más específicas y estructuradas.

En suma, el mayor problema con esta línea de investigación es que no se hace entrega de los criterios de evaluación. Esto genera, por un lado, que se confunda autoevaluación con autocalificación y, por otro, que no se garantice una correcta autoevaluación por falta de criterios y, en consecuencia, tampoco se garantiza la autorregulación ni el aprendizaje. Debido a ello, en los últimos años ha habido un aumento de intervenciones en autoevaluación usando rúbricas y guiones.

3.2. Autoevaluación a través del uso de rúbricas

Una rúbrica es un instrumento de autoevaluación y calificación que contiene los criterios de evaluación y se compone de

tres partes: un baremo para la autocalificación, un gradiente de la calidad del trabajo y una explicación breve de en qué consiste el estándar para esa categoría (Tabla 1).

Puntuación	4	3	2	1
Criterio de calidad				
Conceptos	Contiene todos los conceptos importantes y todos los secundarios relevantes	Contiene los principales y algunos secundarios, pero faltan algunos secundarios	Contiene los conceptos principales pero no los secundarios	Falta/n concepto/s principales del tema
Jerarquización	Tiene una organización correcta y completa, y el mapa la transmite adecuadamente	La organización es correcta pero incompleta: faltan niveles o elementos dentro de un nivel	La organización es incorrecta pero completa: hay conceptos mal situados; aparecen en un nivel distinto del que les corresponde	La organización es incorrecta e incompleta: faltan niveles o elementos dentro de un nivel y otros están mal situados
Relaciones entre conceptos de diferente nivel jerárquico	RELACIONES Son correctas: las líneas unen los conceptos que deben unir NEXOS Están explícitos y ayudan a entender mejor las relaciones	RELACIONES Son correctas pero incompletas: faltan líneas que deberían estar presentes NEXOS Incompletos: Sólo se explicitan algunos, pero correctamente	RELACIONES Son parcialmente incorrectas: algunas líneas unen conceptos que no deben NEXOS Incorrectos: Están todos, pero algunos no son correctos	RELACIONES Son incorrectas en su mayoría o inexistentes NEXOS Incompletos e incorrectos.
Relaciones entre conceptos de distintas columnas	Están presentes y añaden información importante	Sólo hay alguno	No hay	No hay
Simplicidad y facilidad de uso	Visualmente es sencillo y claro. Contiene ejemplos	Algunas líneas de relación no se entienden. Contiene sólo algún ejemplo	El número de conexiones es excesivo y hace difícil su uso. No contiene ejemplos	No se entienden bien las relaciones ni la jerarquía. No contiene ejemplos

Tabla 1. Rúbrica para evaluar el procedimiento de construcción de mapas conceptuales. Autores: Ernesto Panadero, Jesús Alonso-Tapia y Juan Antonio Huertas

Durante su uso, los estudiantes comparan su trabajo con los estándares que aparecen en la rúbrica y buscan en el baremo su calificación. Es una ayuda a la autoevaluación que está en crecimiento, con una amplia penetración en Norteamérica (Reddy, 2007) y con un uso creciente en Europa (Simon y Forgette-Giroux, 2001).

Las rúbricas pueden ser de dos tipos: analíticas –se puntúa criterio por criterio– u holísticas –también hay diferentes criterios pero se puntúa con una calificación global–.

Se supone que si los alumnos utilizan las rúbricas aprenden a autoevaluar su trabajo en la fase final, la de auto-reflexión, contrastando su trabajo con los criterios de evaluación que aplicará el profesor. Pero también es interesante,

y de hecho se recomienda, fomentar que los alumnos utilicen la rúbrica durante la planificación de la actividad porque podrán establecer objetivos de trabajo más acordes a la evaluación posterior, por lo que se recomienda hacer la entrega de la rúbrica al inicio de la actividad (Andrade y Valtcheva, 2009).

La pregunta, sin embargo, es: ¿son adecuadas las rúbricas para facilitar la autorregulación y el aprendizaje? Teóricamente, la rúbrica resulta un instrumento fundamental porque explícita y ayuda a entender el criterio de evaluación (Goodrich Andrade, 2001), puede presentar modelos expertos -depende de la calidad con la que esté confeccionada- y ofrece los estándares de calidad (Goodrich Andrade, 1996). Pero, ¿qué dice la evidencia empírica? En la Tabla 2 se recogen los principales estudios empíricos. No obstante, antes de pasar a presentar estos estudios en detalle vamos a comentar los resultados de las dos revisiones sobre rúbricas que hay publicadas. Jonsson y Svingby (2007) revisaron el estado del arte sobre las rúbricas centrados no en los efectos sobre el aprendizaje si no en su capacidad para aumentar la fiabilidad de la evaluación. En sus conclusiones destacan tres:

- 1) La fiabilidad de las calificaciones puede aumentarse con el uso de rúbricas, especialmente si son analíticas, específicas para la tarea y presentan ejemplos o prácticas.
- 2) Las rúbricas no garantizan una autoevaluación correcta *per se* sin embargo, la evaluación puede mejorar usando rúbricas en un marco de evaluación comprensivo.
- 3) Las rúbricas parecen tener potencial para fomentar el aprendizaje y mejorar la instrucción.

Los autores de la segunda revisión sobre rúbricas, Panadero y Jonsson (2013), sí analizaron los efectos de éstas en el aprendizaje llegando a las siguientes conclusiones. El uso de las rúbricas puede tener los siguientes efectos: aumentar el rendimiento académico y la

autorregulación, aumentar la transparencia en las calificaciones, reducir la ansiedad de los alumnos y aumentar la auto-eficacia. Pero un aspecto fundamental para que esto ocurra es que el uso de rúbricas se combine con actividades metacognitivas, es decir, con la promoción de la autoevaluación.

¿Cuáles son las conclusiones que podemos sacar de los estudios analizados en esta revisión (Tabla 2)?

Se ha demostrado que las rúbricas ayudan a comprender el criterio de evaluación (Andrade y Du, 2005), que los estudiantes perciben positivamente su uso y con ellas reducen su nivel de ansiedad (Andrade y Du, 2005), que a menudo, no siempre, contribuyen a que aumente la percepción de autoeficacia (Andrade, Wang, Du, y Akawi, 2009) y, principalmente, que mejoran los resultados académicos y la ejecución (Andrade, Du, y Mycek, 2010; Andrade, Du, y Wang, 2008; Goodrich Andrade, 2001; Hafner y Hafner, 2003; McCormick, Dooley, Lindner, y Cummins,

2007). Estos resultados indican que las rúbricas son importantes porque ayudan al alumno a autoevaluar su trabajo ya que, cuando se tiene un modelo que seguir y se conocen los objetivos principales de una tarea, es más sencillo aprender. Por ello, parece lógico pensar que las rúbricas favorecen la autoevaluación pues poseen dos características fundamentales para que esta última funcione: los criterios de evaluación y los estándares de calidad.

Otro de los aspectos positivos de las rúbricas es que ayudan al profesor a clarificar sus propios criterios de evaluación (Schafer, Swanson, Bené, y Newberry, 2001). El hecho de que el profesor tenga claro cómo va a evaluar y tenga conocimientos sobre el uso de rúbricas con ese fin favorece el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, aunque las rúbricas han demostrado su utilidad para facilitar la autoevaluación y a, través de ella, el aprendizaje, también presentan varias debilidades (Tabla 3).

Estudio	Muestra	Tarea	Tipo ayuda	Procedimiento	Resultados
Goodrich Andrade (2001)	242 estudiantes 8º grado. Edad no especificada.	Redacción y escritura	Rúbrica para autoevaluar la redacción	Los participantes realizaron tres redacciones separadas en un mes. La 1ª era persuasiva, la 2ª autobiográfica y la 3ª ficción. El experimental recibió una rúbrica específica antes de cada redacción. Tres semanas después los participantes contestaron de forma narrativa a una pregunta.	Entregar una rúbrica no implica <i>per se</i> que aumente el conocimiento de los alumnos sobre el criterio. Este conocimiento implica una comprensión de la rúbrica y su uso por lo que se recomienda que los alumnos participen en su creación.
Schafer et al. (2001)	71 parejas de profesores de secundaria. Edad no especificada.	Algebra, Biología, Inglés, "Gobierno"	Las rúbricas eran específicas para cada asignatura	Seleccionaron parejas de profesores de la misma materia y centro. Todos los profesores acudieron a una sesión de entrenamiento general. Una segunda sesión un miembro de cada pareja recibía entrenamiento específico en rúbricas. Se les entregaba una y se les recomendaba que estuviese en su planificación, utilizándola para dar las instrucciones a los alumnos. Se trabajó en las cuatro áreas. Lo que no queda claro es si controlaron el uso de la rúbrica en clase. Después se evaluó el aprendizaje con dos exámenes diferentes por cada área.	Los datos se analizaron a través de un meta-análisis considerando los datos generados por cada profesor como una investigación independiente. El efecto del uso de la rúbrica sólo fue significativo en Álgebra (para los dos exámenes) y Biología (para uno de los exámenes). El uso de rúbricas es también positivo para el profesor pues le ayuda a tener claros los objetivos y criterios de evaluación.
Andrade y Boulay (2003)	397 estudiantes. 183 alumnos de 7º grado, y 214 de 8º. 191 chicos, 201 chicas.	Escritura	Rúbrica sobre redacción	Los dos grupos recibieron la rúbrica y escribieron dos redacciones. Al grupo de línea base sólo se le entregó la rúbrica, mientras que al grupo de intervención recibió entrenamiento durante dos sesiones para aprender a autoevaluarse usando la rúbrica.	No hubo efecto significativo del entrenamiento recibido por el grupo de tratamiento, pero la tendencia le favorecía. No hubo diferencias basadas en género, pero hubo un efecto significativo de la interacción género-tratamiento: las chicas en el grupo tratamiento obtuvieron mejores notas que las del grupo control.
Hafner y Hafner (2003)	107 estudiantes universitarios de Biología. Edad no especificada.	Presentación Biología	Rúbrica general para presentación en la asignatura de Biología	La rúbrica se utilizó durante tres años consecutivos en el curso de Biología que impartía uno de los autores. Se entregaba al principio para que planificaran una presentación de un trabajo. Se les recomendaba su uso. A la hora de evaluar se realizaba en una plantilla basada en la rúbrica. Evaluaban el profesor, los compañeros y el grupo que presentaban.	Importante: las evaluaciones de los alumnos por parte del profesor las hizo uno de los autores y no se contrastaron con un observador más objetivo. Según el investigador hubo un mejor aprendizaje pues los trabajos eran de mejor calidad que otros años, especialmente los últimos de cada curso pues aprendían de las exposiciones anteriores. Las evaluaciones de los compañeros eran parecidas a las del profesor sobre todo en las notas altas. Las auto calificaciones fueron extremadamente parecidas a las que daba el profesor. Los alumnos percibieron que lo habían hecho mejor con la rúbrica.
Brown et al. (2004)	No resulta claro si usaron la rúbrica para la intervención y, en caso de que lo hicieran, hubo entrenamiento metacognitivo y modelado, así que los efectos observados no se podrían argumentar como causados por la rúbrica.				
Andrade y Du (2005)	14 estudiantes de Magisterio	General para la asignatura	Entrega a todos los estudiantes del guión al principio del curso	Los alumnos trabajaron con una de las investigadoras durante un curso con rúbricas. Al finalizar se les entrevistó en grupo.	Las percepciones de los alumnos del uso de la rúbrica fueron que les ayudaba a determinar las expectativas para la tarea, planificar, revisar su trabajo, guiarles y reflexionar sobre la retroalimentación, tener mejores calificaciones y más justas, mejoras en la calidad del trabajo y menos ansiedad.
Green y Bowser (2006)	Sin datos sobre muestra ni edad. Sin control.	Realizar una revisión literaria.	Rúbrica sobre cómo realizar una revisión literaria	Entrenaron a los alumnos a realizar una revisión literaria.	Es un trabajo descriptivo en el que desarrollan un modelo de ayuda a los alumnos para escribir mejores revisiones literarias.
Petkov y Petkova (2006)	40 estudiantes de grado. Sin	Gestión de información económica	Distintas rúbricas en relación con	Un grupo trabajó sin rúbrica y el otro con ella. Al acabar el curso entregaron el proyecto final.	Se planteó la hipótesis nula "La media de las calificaciones del grupo control será más alta que la del grupo tratamiento", siendo rechazada.

REVISIÓN SOBRE AUTOEVALUACIÓN EDUCATIVA: EVIDENCIA EMPÍRICA DE SU IMPLEMENTACIÓN A TRAVÉS DE LA AUTOCALIFICACIÓN SIN CRITERIOS DE EVALUACIÓN, RÚBRICAS Y GUIONES

	información sobre edad.		la tarea.		Los autores concluyeron que la rúbrica mejoró el aprendizaje.
Sadler y Good (2006)	4 grupos de ciencias. 95 participantes. Sin datos para edad.	Biología: unidad didáctica sobre la clasificación de los organismos.	Rúbrica creada con los alumnos. Pero no se especifica si también el grupo control participó.	Hicieron un examen de Biología y dos de los cuatro grupos evaluaron a los pares y uno de los grupos se autoevaluó. Una semana después se repitió el mismo examen. En todos los grupos el profesor era el mismo.	Correlación alta entre las notas del profesor y las de la autoevaluación, y también fue alta con las notas de la evaluación de los pares pero más baja. Cuando se autoevaluaban alumnos con notas bajas tendieron a inflar su nota. (Esto para el primer examen). En el segundo examen, sólo el grupo que autoevaluó mejoró significativamente. La conclusión, es que tanto la autoevaluación como la evaluación de pares se puede usar para ahorrar tiempo al profesor, pero si se busca una mejora en el aprendizaje hay que usar la autoevaluación.
Schamber y Mahoney (2006)	Sin datos.	Curso general: "Today's decisions"	5 rúbricas para cada parte del trabajo a entregar.	Se trabajó en grupo para escribir el trabajo con cinco apartados. En el 2002 los estudiantes hicieron borradores en dos partes y en 2003 en las 5 partes.	Hacer borradores y la rúbrica fueron buenas estrategias para fomentar en los alumnos el pensamiento crítico.
McCormick et al. (2007)	44 universitarios en su último año. Sin datos de edad.	Programa de desarrollo del liderazgo.	Rúbrica	La rúbrica se usó para autoevaluarse, siendo la autocalificación comparada con la nota final del curso.	Los estudiantes demostraron mayor conocimiento del contenido, no basado en la rúbrica, pero en el mejor marco teórico del curso. La mitad de los alumnos fueron exactos en su autocalificación, mientras que la otra mitad se calificaron bajos.
Andrade, Du y Wang (2008)	116 estudiantes 46 de 3° y 70 de 4° grado. Edad no especificada.	Redacción y escritura	Rúbrica para autoevaluar la redacción	Los dos grupos tenían que escribir una redacción. El grupo experimental antes de hacerlo leyó una redacción modelo. Discutieron sus defectos y virtudes y crearon una lista con las cualidades de una buena redacción. Además recibieron una rúbrica para autoevaluar sus primeros borradores.	No hubo interacción entre la calidad de la redacción y el tiempo empleado. Tampoco hubo diferencias atendiendo al uso previo de rúbricas (los grupos estaban igualados). El experimental obtuvo mejores resultados en la redacción final.
Andrade et al., (2009)	Trabajo descriptivo sin grupo control.				
Andrade, Wang, Du y Akawi (2009)	268 estudiantes de Secundaria. Sin datos sobre edad.	Redacción y escritura	Rúbrica para autoevaluar la redacción	Los dos grupos tuvieron que realizar una redacción. Se trabajó durante cuatro sesiones. El grupo experimental antes de hacerlo leyó una redacción modelo. Discutieron sus defectos y virtudes y crearon una lista con las cualidades de una buena redacción. Además recibieron una rúbrica para autoevaluar sus primeros borradores. A los dos grupos se les pasó un cuestionario de autoeficacia sobre redacción. Se hizo en tres momentos: al inicio, en la segunda sesión después de que la rúbrica fuese entregada y en la cuarta tras la autoevaluación.	¿Hay efecto del uso a corto plazo de las rúbricas en la autoeficacia? Sólo apoyo parcial. Los participantes mejoraron su autoeficacia pero fue más un efecto de la práctica que también se dio en el control. ¿Hay efecto del uso a largo plazo de las rúbricas en la autoeficacia? No hubo efecto significativo del uso previo de rúbricas para los chicos pero si para las chicas. ¿Hay diferencia de género en autoeficacia? Las chicas tuvieron mejores resultados. ¿El efecto del tratamiento interactuó con el género? Sí, pues las chicas del grupo experimental obtuvieron en la tercera evaluación mejores resultados. No hubo esa interacción en los chicos. Una explicación para las diferencias de género es que las chicas tienen más satisfacción y confianza en su evidencia –autogenerada– de progreso al redactar que los chicos que necesitan evaluación externa. Además, las chicas tienden más a atribuir sus fracasos a aspectos de habilidad, mientras que los chicos a motivación y esfuerzo. Por lo tanto, generar la retroalimentación por ellas mismas ayuda a las chicas para protegerse de los efectos

					negativos de la retroalimentación de los adultos y/o compañeros.
Reitmeier y Vrchota (2009)	35 universitarios último curso. Rúbrica N=17. Hoja de reflexión N=18. Sin datos de edad.	Presentación oral grupo de Ciencias de Alimentación.	Rúbrica para la presentación oral	Se dividieron en dos grupos, unos usando rúbrica y los otros la hoja de reflexión para autoevaluar su presentación. Los profesores y los pares también evaluaron la presentación.	No se encontraron diferencias significativas entre los grupos, así que no hubo diferencia entre usar la rúbrica y la hoja de reflexión. Tampoco hubo diferencias basadas en quién evaluaba (el par, el propio alumno o el profesor) aunque las calificaciones de los pares fueron las más altas. Las calificaciones derivadas de la autoevaluación y las calificaciones de los profesores fueron muy parecidas. A partir del análisis de los comentarios de los alumnos, los autores concluyeron que la rúbrica es buena para exponer los conceptos pero que para los alumnos que alcanzan el nivel deseado usar la hoja de reflexión les permitía hacer reflexiones más profundas sobre la actividad.
Andrade, Du y Mycek (2010)	162 estudiantes. 75% chicas. Sin datos sobre edad.	9 grupos de Inglés	Rúbrica para redactar	La tarea era escribir una redacción. Los participantes en el grupo de comparación crearon una lista de criterios, escribieron un primer borrador, recibieron retroalimentación del profesor y entregaron la versión final. Los participantes del grupo de tratamiento además vieron un ejemplo, se les dio una rúbrica y la usaron para autoevaluar.	El grupo tratamiento obtuvo mejores calificaciones. El efecto del género no fue significativo.
Reynolds-Keefer (2010)	45 universitarios	Escritura	Rúbrica para escribir	Los participantes usaron la rúbrica para hacer dos trabajos de escritura. La rúbrica fue discutida en grupo dos semanas antes de la entrega de los trabajos. Los trabajos calificados fueron devueltos con una rúbrica que completa el profesor. Después los alumnos completaron un cuestionario de 9 ítems sobre el uso de las rúbricas.	Los estudiantes consideraron la rúbrica como útil, aunque algunos de ellos lo usaron como una lista de elementos que realizar. Para fomentar que esto no pase la rúbrica debe ser usada en el marco de evaluación formativa. Los estudiantes entendieron mejor las notas y se sintieron más justamente evaluados y que se trabajo fue mejor. 13 de los 45 alumnos manifestaron que su ansiedad bajó (pero no se informa del resto de estudiantes). El 60% manifestaron que utilizarían rúbricas cuando se convirtiesen en profesores. El 40% que dijo no lo basó en que (a) no sabían lo suficiente sobre rúbricas para utilizarlas en sus clases y (b) porque las rúbricas no son adecuadas para todos los niveles ni asignaturas.

Tabla 2. Estudios sobre los efectos de rúbricas

REVISIÓN SOBRE AUTOEVALUACIÓN EDUCATIVA: EVIDENCIA EMPÍRICA DE SU IMPLEMENTACIÓN A TRAVÉS DE LA AUTOCALIFICACIÓN SIN CRITERIOS DE EVALUACIÓN, RÚBRICAS Y GUIONES

Estudio	Diseño	Variables dependientes	Efecto de la intervención	Problemas (diseño, validez o datos)
Goodrich Andrade (2001)	Cuasi experimental con control	Calificaciones	Sí	No
Schafer et al. (2001)	Experimental con control	Aprendizaje de los alumnos a través del entrenamiento de sus profesores	Sólo para algunas medidas	Sí
Andrade y Boulay (2003)	Cuasi experimental	Calificaciones	No	No
Hafner y Hafner (2003)	Cuasi experimental sin control	Calificaciones	No se trata	Sí
Brown et al. (2004)	Cuasi experimental sin control	Calificaciones	-	Sí
Andrade y Du (2005)	Descriptivo	Percepción de los alumnos sobre rúbricas	-	No
Green y Bowser (2006)	Descriptivo	Realización de una revisión literaria	-	Sí
Petkov y Petkova (2006)	Cuasi experimental con control	Calificaciones	Los autores mantienen que sí pero faltan datos	Sí
Sadler y Good (2006)	Cuasi experimental con control	Calificaciones y calibración de las mismas	Sí	No
Schamber y Mahoney (2006)	Cuasi experimental sin control	Calificaciones	En duda	Sí
McCormick et al. (2007)	Cuasi experimental sin control	Aprendizaje y calibración de la autocalificación	Los autores mantienen que sí pero faltan datos	Sí
Andrade et al. (2008)	Cuasi experimental con control	Tiempo empleado para hacer la redacción, calificación	El tiempo no tuvo efecto, el uso de la rúbrica sí	Sí, porque hubo más intervención a parte de la rúbrica (exemplar)
Andrade, Buff et al. (2009)	Descriptivo	-	-	-
Andrade, Wang et al. (2009)	Cuasi experimental con control	Auto-eficacia	Sí	No
Reitmeier y Vrchota (2009)	Cuasi experimental sin control	Calificaciones	Sí	Sí

Andrade et al. (2010)	Cuasi experimental con control	Calificaciones	Sí	Sí, porque hubo más intervención a parte de la rúbrica (exemplar)
Reynolds-Keefer (2010)	Descriptivo	Percepción de los alumnos (replicación de Andrade y Du, 2005)	-	No, pero hay pequeños problemas en la presentación de los datos

Tabla 3. Análisis-resumen de los estudios sobre los efectos del uso de rúbricas

Primera, su uso no resulta sencillo para los alumnos (Andrade, Wang, et al., 2009; Goodrich Andrade, 2001). De esta forma, si los alumnos las utilizan en un primer momento es pensando que contienen lo que el profesor quiere que se haga (Andrade y Du, 2005). Esta sensación se ve reducida si, como se recomienda, los alumnos construyen las rúbricas con el profesor. Segunda, parece haber diferencias debidas al género que pueden suponer problemas para su implementación. Las alumnas las reciben peor al incluir comparación social (Andrade et al., 2008), si bien hay un estudio que encontró que aumentaba su sensación de autoeficacia (Andrade et al., 2009). Derivado de este hecho, creemos que es posible que las rúbricas orienten al alumno al resultado como ocurre con la autocalificación y, que su utilización deba ser seguida por preguntas más reflexivas como recomienda la investigación previa (Reitmeier y Vrchota, 2009). El hecho de que orienten al resultado sería debido a su carácter calificador y al hecho de que no aportan información sobre el proceso, sino sólo una evaluación centrada en el resultado final, aunque eso sí, a diferencia de la autocalificación, basada en criterios. Tercera, la rúbrica no garantiza con su entrega y uso el aprendizaje (Goodrich Andrade, 2001; Goodrich Andrade y Boulay, 2003; Jonsson y Svingby, 2007; Panadero y Jonsson, 2013), para que “funcionen” es necesario que se den las condiciones recomendadas (Goodrich, 1996) y se fomenten las actividades metacognitivas (Panadero y Jonsson, 2013). Y, cuarta, la gran mayoría de los estudios realizados con rúbricas presentan debilidades en sus diseños o tienen

afectada su validez. Como se puede comprobar en la Tabla 2, muchos de estos estudios no presentan suficientes datos estadísticos, siendo llamativo el alto número de estudios que no informan sobre la muestra. Además, un gran número de ellos son intervenciones sin medida de control, por lo que la ganancia debida a la intervención no se puede mantener, error que comenten varios de estos trabajos. Y, por último, la gran mayoría son diseños cuasi experimentales pues se trabaja con grupos naturales de aula que no permiten la asignación aleatoria de los participantes a las condiciones. Por ello, los resultados de estos estudios tienen que ser tomados con precaución.

En conclusión, las rúbricas tienen efectos positivos en la autoevaluación y el aprendizaje, pero sus efectos sobre la autorregulación no han sido investigados presentando, además, los problemas que se acaban de exponer. También hay dos efectos que no se han estudiado, ¿orientan las rúbricas al resultado al estar centradas en el producto? Y, ¿son las rúbricas los mejores instrumentos para fomentar la autorregulación? Para comprobar si habría algún tipo de ayuda que orientase a evaluar este proceso se analizaron los efectos de los instrumentos que se explican en la siguiente sección.

3.3. Autoevaluación a través del uso de guiones de autoevaluación (“scripts”, “prompts” y “cues”)

Los guiones de autoevaluación son ayudas que se proporcionan durante el proceso de una

actividad, normalmente en forma de pregunta, para sugerir al alumno que la responda para sí. Se diferencian de las pistas o indicios (*prompts* y *cues*) porque éstas son preguntas más o menos aisladas sobre aspectos específicos del proceso,

normalmente de tipo metacognitivo, mientras que los guiones presentan las preguntas de forma estructurada en categorías siguiendo el modelo experto de ejecución de la tarea (Tabla 4).

**GUIÓN PARA AUTOEVALUAR
EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES**

1. ¿Me he hecho una pregunta de enfoque? (¿Tengo claro qué es lo que debe recoger el mapa conceptual?)
2. Basándome en esa pregunta, ¿he identificado conceptos suficientes para recoger las ideas del material trabajado?
3. ¿He ordenado los conceptos jerárquicamente poniendo los más amplios y globales al principio de la lista? (OJO: dependiendo de la naturaleza del mapa, al comienzo pueden ir conceptos concretos y específicos como, por ejemplo, si el mapa va a hablar del agua)
4. ¿He revisado la lista para añadir más conceptos si era necesario?
5. ¿He comenzado a construir el mapa con los conceptos más globales (o los conceptos clave que hay que explicar) en la parte superior?
6. ¿He colocado 3 ó 4 sub-conceptos debajo de los más globales? Ten en cuenta que si tienes más de 6 conceptos en un mismo nivel es posible poner un concepto intermedio creando un nuevo nivel jerárquico (aunque no siempre es posible pues, por ejemplo, hay 8 clases de insectos).
7. ¿He unido los conceptos mediante líneas utilizando nexos –palabras que se ponen en las líneas para dar más información de la relación–?
8. ¿He dibujado líneas que relacionasen (vinculasen) conceptos situados en diferentes columnas de la jerarquía? Ayudan a descubrir nuevas relaciones.
9. ¿He puesto ejemplos bajo los conceptos para que fueran más sencillos de visualizar?
10. ¿He repasado el mapa conceptual una vez hecho teniendo en cuenta...
... que hay muchas formas de organizar los conceptos?
... cuál era el propósito perseguido y la información con que contaba?

Tabla 4. Ejemplo de guión de autoevaluación para la construcción de mapas conceptuales. Autores: Ernesto Panadero, Jesús Alonso-Tapia y Juan Antonio Huertas

Dado que estos últimos siguen el modelo experto, resultan más específicos que las pistas o indicios pues hacen referencia a aspectos de la tarea que se va a realizar. En cualquier caso, el objetivo de todas ellas es promover la reflexión sobre la adecuación del proceso que se va realizando y sobre los resultados parciales que

se van obteniendo. Estos instrumentos también permiten autoevaluar el trabajo al acabar pero, si sólo se usan en ese momento, pierden parte de su potencial pues los alumnos tendrían que hacer de nuevo la actividad en caso de detectar que algo es incorrecto (Bannert, 2009; Thillmann, Kunsting, Wirth, y Leutner, 2009).

Como ocurría con las rúbricas, también en relación con los guiones de autoevaluación, pistas e indicios cabe preguntarse: ¿son adecuados para facilitar la autoevaluación, la autorregulación y el aprendizaje?

Se ha encontrado que las pistas, los indicios y los guiones tienen muchos aspectos positivos, como muestran los trabajos presentados en la Tabla 5.

Estudio	Muestra	Tarea	Tipo de ayuda	Procedimiento	Resultados e interpretaciones
Dreher y Brown (1993)	34 universitarios recompensados con 10 \$. Edad no especificada.	Búsqueda de términos en un libro de texto	Pista: tres frases que recuerdan de forma general la planificación	Los participantes entraban de forma individual. Hacían un test previo de conocimientos en Psicología -pues el libro de texto era de Psicología- y se evaluaba su rapidez y exactitud de lectura. La actividad consistía en realizar una búsqueda de términos en el libro con un máximo de cinco minutos. Los que estaban en la condición con pista se les leía ésta al principio de cada búsqueda. Hay que tener en cuenta que los términos para buscar podían estar indexados o no (es decir presentes en el índice). Los autores consideran que estar o no indexado es una variable intra-sujeto, mientras que estar en el grupo con pista o no sería una variable inter-sujeto. Las dependientes serían el número de respuestas correctas al término por el que se les preguntaba y el tiempo de búsqueda.	El uso de la pista antes de cada búsqueda activó la planificación de la misma, especialmente en los casos donde el término estaba indexado. En los casos en los que el término no estaba indexado, el uso de la pista aumentó la búsqueda en páginas clave mientras que redujo la cantidad total de páginas buscadas.
Elischberger y Roebers (2001)	83 participantes. 37 de Educación Infantil edad 71,6 meses. 46 de 2º grado edad 97,6 meses	Recordar un video en el que se roba a un niño	Pistas verbales	Los participantes veían el vídeo en grupos de 5 ó 6. Tres semanas después se les entrevistaba de forma individual. Se les pedía que dijese todo lo que recordasen del vídeo. Cada vez que el alumno permanecía callado o decía que no se acordaba de más se daba por terminada esa parte. Al grupo sin pistas se les pedía tres veces que dijese todo lo que recordasen sobre el video. Al grupo con pistas se les dijo primero que dijese todo lo que recordaban, después que dijese todo lo que recordaban haber oído y por último todo lo que recordaban haber visto. En eso consistían las pistas. Finalmente se les pasó un test de inteligencia verbal para estimar si los grupos estaban igualados.	Primero comprobaron si el nivel de recuerdo era igual tras la primera vez que se preguntaba. No hubo diferencias significativas por lo que los dos grupos estaban igualados en recuerdo antes de dar las pistas. Después se realizó una ANCOVA que permite mantener que el grupo con pistas recordó y reportó significativamente más aspectos del video que el grupo control. Por lo tanto las pistas verbales (en este caso son muy sencillas) ayudan a recordar. Además la exactitud del recuerdo no empeoraba. Un dato significativo: en el grupo que recibió pistas 11 de 17 niños de la guardería y 18 de 25 de 2º grado dijeron que añadieron recuerdos la segunda vez que se les preguntó frente a 3 de 17 y 8 de 21 en el control. Los resultados sobre inteligencia verbal muestran que tuvo un efecto significativo sobre la cantidad de recuerdos pronunciados (recordar que ambos grupos estaban igualados en inteligencia verbal).
Ge y Land (2001)	115 estudiantes de Grado Edad no especificada.	Curso introductorio Ciencias de la Información y Tecnología	Entrega de pistas y/o trabajo cooperativo	Se asignaron las condiciones de acuerdo a los grupos en los que se dividía la clase, supuestamente de forma aleatoria. Primero atendían a una clase de 75 minutos que daba el catedrático y después trabajan durante 115 minutos con los profesores	El grupo individual con pistas demostró mejores capacidades para resolver problemas que aquellos que no recibían pistas. Se hipotetizó que los alumnos trabajando en grupo, con o sin pistas, demostrarían mejores habilidades para la resolución de

REVISIÓN SOBRE AUTOEVALUACIÓN EDUCATIVA: EVIDENCIA EMPÍRICA DE SU IMPLEMENTACIÓN A TRAVÉS DE LA AUTOCALIFICACIÓN SIN CRITERIOS DE EVALUACIÓN, RÚBRICAS Y GUIONES

				ayudantes todos iguales en experiencia.	problemas. Hubo diferencias en el grupo cooperativo con pistas sobre los grupos individuales, pero no las hubo en el grupo cooperativo sin pistas sobre el grupo individual sin pistas. Los alumnos trabajando en grupo y con pistas demostraron las mejores habilidades de todos.
Kramarski y Zeichner (2001)	186 estudiantes de 11 Grado. Media de edad: 17,5. 8 clases naturales.	Matemáticas	El grupo MF recibió al final de la tarea pistas sobre razonamiento matemático y RF pistas sobre el resultado	Se evaluó a los estudiantes con un test de 27 ítems, después resolviendo los problemas trabajaron con el ordenador que les daba la retroalimentación. Después repitieron el test del inicio.	Los participantes con MF obtuvieron mejores resultados a parte de otras medidas relacionadas con su aprendizaje.
Atkinson, Renkl y Merrill (2003)	Exp. 1 78 estudiantes de Psicología. Edad no especificada. Exp. 2 40 estudiantes de Secundaria. Edad no especificada.	Exp. 1 Problemas de probabilidad Exp. 2 Problemas de probabilidad	Exp. 1 La pista consistía en animar al participante a autoexplicarse el ejercicio que acababa de hacer. Exp.2 Igual que en el exp. 1.	Exp. 1. Los alumnos realizaban ejercicios de probabilidad con un ordenador. Los grupos que tenían pista además la recibían. Exp. 2 Idéntico al Exp. 1.	Exp. 1 El grupo con ejercicios hacia atrás que desaparecían (en blanco) obtuvo mejores resultados aumentando además la transferencia cercana y la lejana. Las pistas tuvieron un efecto significativo mejorando el aprendizaje, y no aumentaron significativamente el tiempo empleado. No hubo interacción significativa entre ejercicios que desaparecían y pistas. Exp. 2 La intervención fue significativa para el aprendizaje y además para que los alumnos hiciesen mejor los ejercicios que eran estructuralmente diferentes de los que habían recibido instrucciones. Por lo tanto, el uso de pistas fomentó el aprendizaje y la transferencia a ejercicios diferentes.
Winne y Jamieson-Noel (2003)	69 estudiantes de Grado. Edad 21.73. 18 chicas 51 chicos. Recibieron 15 \$ y entraron en un sorteo de 4 premios de 50\$.	Capítulo sobre meteorología	Había pistas embebidas en el texto (por ejemplo enlaces a páginas web).	Los participantes se familiarizaron con el programa, después durante 20-30 minutos estudiaron el capítulo pudiendo visualizar 4 objetivos de instrucción: (a) describir conceptos importantes, (b) explicar las relaciones de causa efecto, (c) aplicar los principios del fenómeno, (d) buscar soluciones alternativas. Además había 5 tipos de pistas embebidas. Cuando acabaron de estudiar hicieron un cuestionario sobre la utilización de 7 estrategias y si las habían usado para alcanzar los objetivos, así como una prueba de rendimiento.	Los autores compararon la frecuencia reportada por los participantes a la estimación de su modelo teórico, siendo la de los participantes más baja así como la utilidad que le otorgaban a las estrategias. Concluyeron que los objetivos influyeron en lo que los participantes estudiaron pero no en cómo lo hicieron. En suma, los participantes no estudiaron como predecía el modelo lo que conlleva que puede ser difícil cambiar las perspectivas de los alumnos dado que ellos dotan de diferente utilidad a las estrategias con respecto al modelo propuesto.
Van den Boom et al. (2004)	42 estudiantes 2º Magisterio. Edad: Media 20,1 Desviación típica: 1,5 Recibieron 30€	Psicología de la Salud	Pistas metacognitivas vs. No metacognitivas. Retroalimentación del tutor vs. No retroalimentación	Se les pasó un cuestionario de autorregulación. Después trabajaban con el ordenador en 3 actividades. Tras la primera recibían la pista y retroalimentación que les correspondía. El grupo que no tenía pasaba directamente a la 2ª. Al acabar realizaron el cuestionario de autorregulación y se evaluó el aprendizaje.	La retroalimentación aumentó significativamente la autorregulación. Las pistas no mejoraron la autorregulación aunque sí en interacción con la retroalimentación. El aprendizaje no presentó efecto. Hipotetizan que debido al poco tiempo de intervención. La opinión de los participantes sobre las pistas y retroalimentación del tutor es positiva. Los participantes cuyas pistas no fueron metacognitivas y no tuvieron retroalimentación evaluaron sus pistas como disturbadoras.
Ertl,	Estudio 1: 24	Estudio 1:	El apoyo	Estudio 1: los participantes del grupo	Estudio 1: no hubo efecto del apoyo

Fischer y Mandl (2006)	Estudio 2: 86 Estudio 3: 159	resolución de problemas sobre motivación Estudio 2: enseñanza cooperativa sobre efectos ambientales del genotipo Estudio 3: resolución de problemas sobre la teoría de la atribución	conceptual es un esquema con conceptos teóricos, evidencia, consecuencias y opinión personal Las prompts sirven para ayudar en el trabajo entre las parejas pues lo estructuran	con visualización de ayudas estructurales (esquemas que rellenar) Estudio 2: Uno de los miembros de la pareja hace de profesor y el otro de alumno. Comparten las conclusiones. Estudio 3: parecido al estudio 2 sólo cambiando la tarea.	conceptual. Estudio 2: el <i>script</i> centra al alumno en los conceptos teóricos, mientras que el apoyo conceptual centra en las elaboraciones personales negando los conceptos teóricos, pero no tuvo efectos en el aprendizaje. Estudio 3: el apoyo conceptual influyó en el entorno colaborativo y la adquisición de conocimiento a nivel individual. El apoyo sociocognitivo (<i>prompt</i>) mostró un efecto pequeño. La conclusión es que las <i>prompts</i> es mucho más efectiva en combinación con el apoyo conceptual.
Berthold, Nückles y Renkl (2007)	84 estudiantes de 1º Psicología Edad no especificada.	Cambio conceptual, Psicología Evolutiva	Entrega de pistas cognitivas, metacognitivas, mixtas o ausencia.	Hubo cuatro condiciones. A las tres que tenían pistas se les entregó para el trabajo. Asisten durante dos sesiones a ver un video sobre cambio conceptual. Después crean un protocolo de aprendizaje tras recibir las instrucciones que corresponden a su condición. Al acabar contestaron un cuestionario sobre la ayuda percibida, un post-test para evaluar su aprendizaje y se autoevaluaron.	a) Estrategias cognitivas y metacognitivas: a.1. Las condiciones con pistas cognitivas y mixtas presentaron diferencias significativas con el grupo control en estrategias cognitivas. No en la condición metacognitiva. a.2. Todas las condiciones con pistas presentaron diferencias significativas en estrategias metacognitivas. b) Aprendizaje: pistas cognitivas y mixtas presentaron diferencias significativas con el control. No en la condición metacognitiva. c) Precisión de la autoevaluación sin efecto. d) Ayuda percibida: no hubo efecto.
Grofle y Renkl (2007)	Experimento 1: 118 Estudiantes. 84 mujeres y 34 hombres. Edad media: 23,2.	Exp. 1: Probabilidad	Pistas metacognitivas sobre el proceso (3 preguntas). Pistas diferentes para los tres grupos. El momento de presentación de las pistas no se especificó.	Experimento 1: se hizo una medida pre con problemas de probabilidad en la que no se encontraron diferencias. También se controló por ejecución previa en Matemáticas. Después, 8 ejemplos se presentaron siendo estos diferentes para los grupos. Después hubo un post-test con 15 problemas (4 de transferencia cercana y 11 lejana). Experimento 2: no es relevante para los objetivos de la revisión.	Experimento 1: No hubo efecto de las pistas. Los autores lo explicaron porque era una actividad compleja y las pistas eran "solo" tres preguntas metacognitivas.
Kollar, Fischer y Slotta (2007)	90 estudiantes de Secundaria, 8º-10º grado. Edad: 15,3.	"El misterio de la rana deforme". Conocimiento del Medio	Entrega de guión externo alto o bajo en estructuración. El guión se centraba en cómo discutir y argumentar los aspectos importantes de la actividad.	Primero se evaluaron los guiones internos de los alumnos a través de cuestionarios durante dos sesiones. Podían ser guiones internos con nivel alto o bajo de estructuración. Dos semanas después se crearon parejas homogéneas atendiendo al nivel de guión interno. Trabajaron en la unidad en el ordenador recibiendo un guión externo con un nivel de estructuración bajo o alto dependiendo del grupo. Con un test sobre argumentación se evaluó el dominio general con un máximo de 12 puntos y con un test con cinco preguntas abiertas para el dominio específico.	a) Los alumnos con niveles internos más altos de guión crearon más nuevos argumentos que los que los tenían bajos. b) Las parejas con niveles internos altos también produjeron más argumentos, contraargumentos, y argumentos integradores. c) Con respecto a la adquisición de conocimiento general de dominio fueron de más a menos: guión interno alto-externo alto // interno bajo-externo alto // interno algo-externo bajo // interno bajo-externo bajo. d) Adquisición de conocimiento específico de dominio: los participantes con niveles internos más altos consiguieron mejores resultados, especialmente en interacción con el guión externo alto. En conclusión, los guiones externos aumentaron el aprendizaje en tareas

REVISIÓN SOBRE AUTOEVALUACIÓN EDUCATIVA: EVIDENCIA EMPÍRICA DE SU IMPLEMENTACIÓN A TRAVÉS DE LA AUTOCALIFICACIÓN SIN CRITERIOS DE EVALUACIÓN, RÚBRICAS Y GUIONES

					colaborativas, si bien es cierto que los que más se beneficiaron fueron los alumnos con guiones internos altos. Esto contradice la hipótesis de que individuos con niveles internos altos podrían no sacar provecho de los guiones externos altos pues entrarían en conflicto con su guión interno (es decir, que quién tiene ya estructurado su guión de trabajo interno tendría interferencias al seguir un guión externo alto). Resultó ser al contrario: los que más se favorecieron del guión externo alto fueron los que tenían el interno también alto.
Schworn y Renkl (2007)	72 estudiantes de Magisterio. Media de edad 23,4. Recibieron 15 €	Dos videos sobre la investigación de células y las diferencias por género en Matemáticas y Ciencias Naturales	Tres tipos: a) 8 pistas basadas en ejemplos auto-explicativos b) 8 pistas basadas en aprendizaje autoexplicativo c) una mezcla de las dos anteriores	Los alumnos trabajaron en sesiones de tres horas. Se les hicieron varios pretest para comprobar si los grupos eran iguales en: mecanografía, conocimiento sobre el contenido de los videos y habilidades de argumentativas. Después veían los videos. Primero enteros sin interrupciones, después deteniéndose en 4 momentos diferentes para que los alumnos argumentaran y escribieran sus respuestas. En estas interrupciones aparecían las pistas en las condiciones que las tenían. <u>En estas condiciones no se podía continuar hacia la nueva sección a menos que hubiesen escrito una auto-explicación mientras que en la condición control si se podía pasar.</u> Luego completaban 4 cuestionarios: (a) sobre el contenido del video, (b) sobre conocimiento declarativo de argumentación, (c) sobre habilidades argumentativas, (d) aceptación de la intervención.	Conclusiones: a) Es viable usar ejemplos audiovisuales de doble contenido para potenciar el aprendizaje de conocimiento declarativo sobre argumentación. b) Las pistas auto-explicativas favorecen las habilidades argumentativas y mejoran la calidad de las auto-explicaciones. c) Las pistas referidas al dominio del aprendizaje potencian el número y calidad de las declaraciones de referidas al dominio del aprendizaje. Sin embargo, no hubo resultados significativos en el aprendizaje del dominio. e) Las pistas referidas al aprendizaje no fueron percibidas por los participantes como positivas aunque potenciaron el aprendizaje de habilidades argumentativas. Sin embargo, los participantes no fueron informados de las ventajas de las pistas.
Kostons, van Gog y Paas (2009)	40 trabajadores de la Universidad. 26 mujeres, 14 hombres. Edad: 36,62, SD=10,78.	Leyes de Mendel	La pista consistía en una muestra del movimiento de los ojos de los participantes en la pantalla. Se mostró al final de la tarea, en la fase de auto-reflexión.	Los participantes realizaron un test sobre su conocimiento de las leyes de Mendel para asignarles a un grupo (alta o baja experiencia.), y después fueron asignados de forma aleatoria a un grupo con o sin pistas. Hicieron la tarea en un ordenador sobre las leyes de Mendel. El grupo sin pistas se autoevaluó en voz alta, mientras que el grupo con pistas también autoevaluó pero primero visualizaron el video con su movimiento de ojos.	La pista fue útil para los “novatos” pero no para los “expertos. Esto apoya la Teoría de la Carga Cognitiva dado que el sistema cognitivo de los novatos estaba “saturado” y no fueron conscientes de su ejecución. Sin embargo, los novatos no lo hicieron mejor en las categorías de monitorización/ evaluación, posiblemente porque les faltaban los criterios para hacerlo de forma correcta. También se prueba la interacción entre autoevaluación y experiencia previa: los expertos tuvieron menos carga cognitiva y por ello fueron capaces de autoevaluar: usaron más criterios, hicieron más afirmaciones positivas (pero no se comprobó la exactitud de las mismas).
Kramarski y Dudai (2009)	100 estudiantes de 9º grado. 47 chicos, 53 chicas. 3 grupos naturales.	Problemas matemáticos	Dos tipos de pistas: SEG preguntas sobre la propia ejecución y CFG pregunta sobre la ejecución de los compañeros. Las pistas se mostraron durante	Los participantes hicieron un test de Matemáticas que no mostró diferencias. Después los grupos experimentales recibieron formación sobre cómo responder a las pistas. Después los participantes ejecutaron la tarea en cuatro sesiones, trabajando en grupos de cuatro. La evaluación tras la intervención se realizó a través de una actividad de transferencia	“Aprendizaje matemático”: los alumnos CFG superaron a los SEG mientras que estos superaron a los alumnos control. “Retroalimentación matemática”: 5 categorías en dos CFG superaron a los SEG, y los SEG superaron en otras dos a los CFG. “Transferencia de las habilidades matemáticas”: 4 categorías. En tres de ellas CFG superaron a SEG. En dos de

			la solución del proceso, por lo tanto en la fase de auto-reflexión, en un ordenador con ventanas emergentes.	cercana y otra lejana, un test escrito y el cuestionario de autorregulación.	esas tres SEG superó al control. "Autorregulación": 3 categorías. En dos de ellas CFG superaron a SEG y control. "Retroalimentación metacognitiva": 4 categorías. En tres de ellas CFG superaron a SEG y en la cuarta fue a la inversa.
Kramarski y Michalsky (2009)	144 profesores en su primer año. 62% mujeres, 38% hombres. Edad media: 22,6.	Diseño de unidades didácticas	3 tipos de pistas: (a) M_P recibió preguntas de comprensión en la fase de planificación; (b) M_A recibió preguntas estratégicas en la fase de ejecución; (c) M_E recibió preguntas reflexivas en la fase de auto-reflexión. Todo se recibió a través de ventanas emergentes en el ordenador.	La autorregulación y las habilidades de comprensión y diseño de unidades didácticas (TCPK) de los participantes fueron evaluadas antes de la intervención. Después, los participantes trabajaron durante 14 sesiones con las pistas correspondientes. Al final se evaluó autorregulación y TCPK de nuevo.	No hubo diferencias en la medida pre. La condición M_E superó a las otras dos en todas las medidas. M_P superó a M_A. Por lo tanto, parece que dar pistas en la fase final de la autorregulación fue la forma más efectiva de fomentar el aprendizaje y la autorregulación. El hecho de que M_A fuese la intervención más pobre se podría explicar desde la Teoría de la Carga Cognitiva: la fase de ejecución requiere altos niveles de atención y puede ser difícil procesar pistas en esa fase.
Alonso Tapia y Panadero (2010)	80 alumnos 3º ESO 50% chicas 50% chicos Rango de edad 15-16	Análisis de paisajes	Guión de autoevaluación con el proceso experto de realización de un análisis de paisaje	Se pasó el cuestionario de orientación de motivación sin encontrar diferencias. De forma individual analizaban 3 paisajes recibiendo las instrucciones, retroalimentación y el guión acordes con la condición completando un cuestionario de habilidad percibida. Analizaban diciendo en voz alta sus pensamientos, escribiendo un resumen del análisis y después se daba retroalimentación. Se repetía para los dos paisajes restantes. Al acabar completaban de nuevo el cuestionario de habilidad percibida y uno de autorregulación.	El uso del guión fomentó las conductas autorregulatorias positivas y disminuyó las negativas. En interacción con la retroalimentación al proceso disminuyó las conductas autorregulatorias negativas. Las instrucciones orientadas al aprendizaje también disminuyeron las conductas autorregulatorias negativas. Los alumnos con guión demostraron un aumento significativo de su aprendizaje frente a los que no tenían esta ayuda. El guión no tuvo un efecto significativo en la habilidad percibida, seguramente por la corta duración de la intervención, pero sí se encontró una tendencia a aumentar en las condiciones con guión.
Kramarski y Michalsky (2010)	95 profesores de Ciencias en su primer año. 57 mujeres y 38 hombres. Edad media 24,5.	Diseño de unidades didácticas	Indicios metacognitivos. 4 categorías: comprensión, conexión, estrategia y preguntas reflexivas	Evaluación de conocimientos previos el primer día. Después los participantes trabajaron en parejas durante 14 sesiones (56 horas), implementando la enseñanza y los métodos de aprendizaje. Los participantes en el grupo de intervención tuvieron los indicios durante las sesiones. El último día se hizo la evaluación post-intervención. IMPORTANTE: aunque trabajaron en parejas la evaluación fue individual.	TPCK habilidades: el grupo HYP+META obtuvo mejores resultados. Autorregulación: el grupo HYP+META mejores resultados. También mejores resultados para la medida de reflexiones escritas. Conclusión: los indicios metacognitivos mejoraron la autorregulación y el aprendizaje.

Tabla 5. Estudios sobre los efectos de guiones, pistas e indicios

Entre otros: favorecen el aprendizaje (Alonso-Tapia y Panadero, 2010; Atkinson, Renkl, y Merrill, 2003; Berthold, Nückles, y Renkl, 2007; Dreher y Brown, 1993; Elischberger y Roebbers, 2001; Ge y Land, 2001; Kollar, Fischer, y Slotta, 2007; Kostons, Van

Gog, y Paas, 2009; Kramarski y Zeichner, 2001; Schworn y Renkl, 2007; Van den Boom, Paas, Merriënboer, y Van Gog, 2004); mejoran la autorregulación cuando se utilizan solos (Alonso-Tapia y Panadero, 2010; Berthold et al., 2007; Kramarski y Dudai, 2009; Kramarski y

Michalsky, 2009, 2010), así como cuando su uso se combina con retroalimentación (Van den Boom et al., 2004); aumentan la capacidad de búsqueda de términos en textos a través de una mejora en la concentración, localización de elementos clave y planificación (Dreher y Brown, 1993); son recomendables porque (a) son fáciles de implementar, (b) no alargan el tiempo de aprendizaje y (c) potencian la transferencia (Atkinson et al., 2003); incrementan los elementos que se recuerdan sin perder exactitud desde muy temprana edad (Elischberger y Roebers, 2001); en interacción con el trabajo en grupo aumentan significativamente el rendimiento (Ge y Land, 2001); aunque el nivel de estructuración interna –la estructura mental para realizar un procedimiento– del individuo sea alta y el nivel de estructuración del guión también lo sea, no interfieren e interactúan para aumentar el aprendizaje (Kollar et al., 2007); y cuando se dan pistas distraen menos si son autorregulatorias (Van den Boom et al., 2004). De esta forma, el uso de pistas, indicios y guiones tiene efectos muy positivos a nivel educativo, principalmente, en la autorregulación y el aprendizaje.

Además de estos aspectos positivos, otra ventaja del uso de guiones es que no parece tener efectos negativos, aunque los estudios sobre su efectividad no siempre han dado resultados significativos. Así, Van den Boom et al. (2004) encontraron que el uso de pistas no aumentó el aprendizaje, si bien la intervención fue breve; Ertl, Fischer y Mandl (2006) encontraron efectos significativos de su intervención sólo en algunas de las medidas; Grofle y Renkl (2007) no encontraron un efecto significativo de su intervención; finalmente, Berthold et al. (2007) encontraron que el uso de pistas no aumentó la precisión en la autocalificación, si bien estos autores no informaron si la igualdad en la precisión entre grupos se debió a que todos los grupos fueron

muy precisos. Otro aspecto que hay que tener en cuenta en la investigación de guiones y pistas, es que la mayoría de los trabajos, como se puede comprobar en la Tabla 6 son de carácter experimental, con diseños sólidos, buen uso y presentación de los análisis estadísticos, en clara contraposición con los trabajos sobre el efecto de las rúbricas que son más “laxos” o incompletos en esos aspectos.

De esta forma, la solidez de los estudios sobre el efecto de los guiones es superior a la de los estudios sobre rúbricas, si bien los primeros se han centrado en diseños experimentales y no han sido puestos en práctica en el aula en situaciones naturales como sí se ha hecho con las rúbricas.

Tal vez uno de los mayores problemas de la investigación sobre guiones sea que no se ha tenido en cuenta que la efectividad de éstos radica en que son ayudas a la autoevaluación de la calidad del proceso así como la de los resultados obtenidos –parciales o totales–. Por esta razón, no se ha investigado sistemáticamente sus efectos sobre la autoevaluación especialmente en contextos naturales.

Desde nuestro punto de vista, los guiones pueden ser ayudas muy útiles para facilitar la reflexión y toma de conciencia sobre los pasos claves del proceso y, de esta forma, para avanzar en la actividad. El hecho de que centren la atención del alumno en el proceso y no exclusivamente en el producto como las rúbricas, es un valor añadido. Esto sin olvidar que también se pueden utilizar para la autoevaluación final, si bien no contienen el gradiente para la autocalificación, y la investigación indica que no es el procedimiento adecuado (Bannert, 2009; Thillmann et al., 2009), a menos que se trate de pistas o indicios que estén dirigidos a reflexionar sobre el proceso a posteriori (Kramarski y Michalsky, 2009).

Estudio	Diseño	Variables dependientes	Efecto de la intervención	Problemas (diseño, validez o datos)
Dreher y Brown (1993)	Experimental con control	Aprendizaje y autorregulación	Sí	No
Elischberger y Roebers (2001)	Experimental con control	Aprendizaje	Sí	No
Ge y Land (2001)	Experimental con control	Aprendizaje de resolución de problemas	Sí	No
Kramarsky y Zeichner (2001)	Cuasi experimental sin control	Aprendizaje	Sí	No
Atkinson, Renkl y Merrill (2003)	Experimental	Aprendizaje	Sí	No
Winne y Jamieson-Noel (2003)	Descriptivo	Aprendizaje y uso de estrategias	- (comparado contra el modelo teórico)	No
Van den Boom et al. (2004)	Experimental con control	Autorregulación, aprendizaje, opinión sobre la ayuda	Sí	No
Ertl, Fischer y Mandl (2006)	Experimental con control	Aprendizaje	No	No
Berthold, Nückles y Renkl (2007)	Experimental con control	Aprendizaje, uso de estrategias, calibración autocalificación y ayuda percibida	Sí, menos para las dos últimas	No
Grofle y Renkl (2007)	Experimental 2x3	Aprendizaje	No	No
Kollar, Fischer y Slotta (2007)	Experimental 2x2	Aprendizaje	Sí	No
Schworn y Renkl (2007)	Experimental con control	Aprendizaje y percepción alumnos	Si, para el aprendizaje	No
Kostons, van Gog y Paas (2009)	Experimental con control	Criterio de autoevaluación usado	Sí	No
Kramarski y Dudai (2009)	Cuasi-experimental con control	Autorregulación y transferencia	Sí	No
Kramarski y Michalsky (2009)	Cuasi-experimental sin control	Autorregulación y aprendizaje	Sí	No
Alonso Tapia y Panadero (2010)	Experimental 2x2x2	Autorregulación, aprendizaje y autoeficacia	Sí	No
Kramarski y Michalsky (2010)	Experimental con control	Autorregulación y comprensión	Sí	No

Tabla 6. Análisis-resumen de los estudios sobre los efectos del uso de guiones, indicios y pistas

4. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué se puede concluir de la revisión de los estudios empíricos comparando la autoevaluación sin criterios, el uso de rúbricas y el uso de guiones? Una primera conclusión que se puede extraer de esta revisión es que los estudios para fomentar la autoevaluación sin especificar los criterios de evaluación presentan problemas para demostrar una ganancia de aprendizaje en los alumnos (Tan, 2012). Esto se debe a la heterogeneidad de los estudios que se denominan como autoevaluación cuando lo que fomentan en realidad es la autocalificación. También se puede concluir que los estudios realizados con rúbricas y guiones ofrecen más garantías de eficacia para ayudar a los alumnos a autoevaluarse. Por este motivo la primera conclusión, respondiendo a la primera pregunta de esta investigación, es que es preferible implementar la autoevaluación en el aula usando instrumentos que contengan los criterios de evaluación (Andrade y Valtcheva, 2009; Reynolds-Keefer, 2010).

Con respecto a la segunda pregunta de investigación –cómo se han utilizado estas ayudas y cuál es la evidencia de su efectividad–, nos centraremos a continuación en las rúbricas y los guiones, dados los problemas hallados en la efectividad de la autoevaluación sin criterios de evaluación (Falchikov y Boud, 1989; Tan, 2012).

Por lo que a las rúbricas se refiere, la investigación que hemos revisado sobre sus efectos presenta un punto débil. Muchos de los estudios sobre rúbricas tienen problemas de validez por, por ejemplo, problemas en el diseño, falta de datos sobre la muestra y datos estadísticos, etc. No obstante, a tenor de los resultados en los estudios más sólidos se puede mantener que las rúbricas tienden a fomentar la autoevaluación y el rendimiento, pero su entrega no garantiza el éxito *per se*, sino que es necesaria su combinación con actividades metacognitivas (Panadero y Jonsson, 2013).

En cuanto a los guiones, la investigación revisada ha puesto de manifiesto que el uso de los mismos tiende a fomentar la autoevaluación, la autorregulación y el aprendizaje dado que centran la atención del alumno en el proceso que hay que seguir (Alonso-Tapia y Panadero, 2010; Bannert, 2009; Bannert, Hildebrand, y Mengelkamp, 2009; Dreher y Brown, 1993; Ertl et al., 2006; Kostons et al., 2009; Kramarski y Michalsky, 2009, 2010; Kramarski y Zeichner, 2001; Montague, 2007). Sin embargo, presentan tres puntos débiles. Primero, la mayoría de los estudios han sido experiencias de laboratorio, siendo pocos los realizados en contextos naturales, por lo que la efectividad de su aplicación en el aula sigue siendo una incógnita. Segundo, se han centrado en gran medida en tareas con ordenadores sin mediar la presencia de un profesor. Y tercero, los efectos positivos no se han encontrado siempre pues parece que dependen de la calidad y estructura del guión y de la duración de la intervención (Berthold et al., 2007; Kitsantas, Reiser, y Doster, 2004; Kollar et al., 2007). Por lo tanto, es necesario analizar, por una parte, los efectos del uso de guiones en contextos controlados –de laboratorio– usando ordenadores con un profesor y, por otra parte, cuáles son sus efectos en situaciones naturales de aula.

Atendiendo a todo lo expuesto, una primera futura línea de trabajo sería investigar *sistemáticamente* –en distintas condiciones– la eficacia que los guiones puedan tener para facilitar la autoevaluación, tanto de la adecuación del proceso que hay que seguir, como la de los resultados que se van obteniendo, y sus efectos sobre la autorregulación, el aprendizaje y la propia motivación. En segundo lugar, analizar la eficacia sobre las mismas variables de las rúbricas, especialmente teniendo en cuenta que el efecto del uso de las rúbricas en la autorregulación no ha sido estudiado.

Un tercer aspecto para investigar tiene que ver con las diferencias entre rúbricas y guiones, diferencias que pueden dar lugar a que sus efectos sean distintos. Se diferencian fundamentalmente en dos aspectos. Primero, en el tipo de información que proporcionan al

alumno: las rúbricas contienen unas categorías muy específicas sobre el producto final que el alumno tiene que alcanzar, mientras que los guiones son preguntas que el alumno tiene que responder, preferentemente durante el proceso de trabajo. Esta diferencia podría dar lugar a que los alumnos se centrasen en alcanzar el producto final cuando usan rúbricas, y en el proceso que hay que seguir cuando usan guiones. Esto es, los alumnos se orientarían a metas diferentes dependiendo del instrumento que usen con el consiguiente efecto en el modo de trabajar. Segundo, se diferencian en la importancia que dan a la calificación. Las rúbricas contienen un baremo para que el alumno autocalifique su trabajo, lo que probablemente centra su atención en la nota, mientras que los guiones no contienen nada semejante, por lo que, posiblemente, centren la atención en el aprendizaje de la tarea que se esté realizando. Estas diferencias plantean dos preguntas. Primera, ¿tiene más efecto en la autorregulación y el aprendizaje la autoevaluación del proceso –guiones– o la autoevaluación del producto final –rúbricas–? Y, segunda, ¿prefieren los alumnos usar rúbricas o guiones? Y si hay una mayor preferencia por uno de estos procedimientos, ¿a qué se debe?

A pesar de que ambas preguntas han sido analizadas por recientes trabajos empíricos se necesita más evidencia como explicaremos a continuación. Hay tres estudios empíricos (Panadero, Alonso-Tapia y Huertas, 2012, 2014; Panadero, Alonso-Tapia y Reche, 2013) que han comparado el uso de rúbricas y guiones en contextos experimentales y entornos reales. Por un lado Panadero et al. (2012) comparando las rúbricas y guiones en un contexto experimental con alumnos de Secundaria encontraron que los guiones aumentaron la autorregulación medida a través de protocolos en voz alta más que las rúbricas, y éstas a su vez más que el grupo control. No obstante, tanto rúbricas como guiones aumentaron por igual el aprendizaje que fue superior en ambos al grupo control. Los otros dos estudios se realizaron con alumnos universitarios en entornos reales. Panadero et al. (2013) encontraron que las rúbricas disminuyeron el uso de estrategias orientadas a la ejecución y a la evitación (Alonso-Tapia,

Panadero y Ruiz, 2014), lo cual es positivo para el aprendizaje, y que el uso de los guiones aumentó el uso de estrategias orientadas al aprendizaje, también positivo. Los participantes en este estudio prefirieron el uso de las rúbricas, lo que los autores atribuyeron a que éstas son más informativas al contener la información relativa a cómo debe ser el resultado final pues contienen ejemplos específicos. No obstante, tanto rúbricas como guiones no aumentaron significativamente el rendimiento pues los alumnos del grupo control obtuvieron calificaciones también altas lo que se atribuyó a un efecto techo en las calificaciones. Por último, Panadero et al. (2014) encontraron que las rúbricas fueron de nuevo preferidas por los alumnos, disminuyeron el uso de estrategias orientadas a la ejecución y a la evitación, y aumentaron el rendimiento académico de los alumnos por encima de los guiones. Como se puede observar, los resultados de los tres estudios no siempre apuntan en la misma dirección. Esto se explica por los diferentes entornos de aplicación –experimental vs. natural–, diferentes medidas de autorregulación –protocolos en voz alta vs. cuestionarios–, diferentes poblaciones –Secundaria vs. Educación Superior–, y tareas diferentes (Panadero, 2011). Por este motivo, seguimos aconsejando que se realicen comparaciones entre guiones y rúbricas atendiendo a la recomendación de que hay que tener en cuenta las características de la intervención para extrapolar los resultados a recomendaciones prácticas.

En conclusión, el uso de rúbricas y guiones presenta efectos positivos que no siempre se encuentran en las intervenciones basadas en la autoevaluación sin criterios de evaluación. Por ello es recomendable el uso de estas herramientas para fomentar la autoevaluación de nuestros alumnos en el aula.

NOTAS

1. Por razones de presentación se describirán en detalle cada una de las categorías en el apartado resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Tapia, J. y Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 385-397.
- Alonso-Tapia, J., Panadero, E. y Ruiz, M.A. (2014). Development and validity of the Emotion and Motivation Self-regulation Questionnaire (EMSR-Q): Intertwined effects between self-regulation styles and classroom motivational climate. *Spanish Journal of Psychology*, 17.
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. J. Andrade y G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative assessment*. New York: Routledge.
- Andrade, H., Buff, C., Terry, J., Erano, M. y Paolino, S. (2009). Assessment-driven improvements in middle school students' writing. *Middle School Journal*, 40 (4), 4-12.
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (3), 1-11.
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=10yn=3>
- Andrade, H., Du, Y. y Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (2), 199-214. doi: 10.1080/09695941003696172
- Andrade, H., Du, Y. y Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27 (2).
- Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12-19.
- Andrade, H., Wang, X.L., Du, Y. y Akawi, R.L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *Journal of Educational Research*, 102 (4), 287-301.
- Atkinson, R.K., Renkl, A. y Merrill, M.M. (2003). Transitioning from studying examples to solving problems: Effects of self-explanation prompts and fading worked-out steps. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 774-783. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.774
- Bannert, M. (2009). Promoting self-regulated learning through prompts. *Zeitschrift Fur Pädagogische Psychologie*, 23 (2), 139-145. doi: 10.1024/1010-0652.23.2.139
- Bannert, M., Hildebrand, M. y Mengelkamp, C. (2009). Effects of a metacognitive support device in learning environments. *Computers in Human Behavior*, 25 (4), 829-835. doi: 10.1016/j.chb.2008.07.002
- Berthold, K., Nückles, M. y Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction*, 17 (5), 564-577. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.007
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology-an International Review-psychologie Appliquee-revue Internationale*, 54 (2), 199-231.
- Boud, D. (1995). What is learner self-assessment? En D. Boud (Ed.). *Enhancing learning through self-assessment* (pp. 11-23). New York: RoutledgeFalmer.
- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher-education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18 (5), 529-549. doi: 10.1007/BF00138746
- Brown, G.T.L. Glasswell, K. y Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, 9 (2), 105-121. doi: 10.1016/j.asw.2004.07.001
- Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dignath, C. y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level.

- Metacognition and Learning*, 3, 231-264. doi: 10.1007/s11409-008-9029-x
- Dochy, F. (2006). A guide for writing scholarly articles or reviews for the Educational Research Review. *Educational Research Review*.
<http://www.journals.elsevier.com/educational-research-review/>
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer- and co-assessment in higher education. A review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Dreher, M.J. y Brown, R.F. (1993). Planning prompts and indexed terms in textbook search tasks. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 662-669.
- Elischberger, H.B., y Roebbers, C.M. (2001). Improving young children's free narratives about an observed event: The effects of nonspecific verbal prompts. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (2), 160-166.
- Ertl, B., Fischer, F. y Mandl, H. (2006). Conceptual and socio-cognitive support for collaborative learning in videoconferencing environments. *Computers & Education*, 47, 298-315.
- Falchikov, N. y Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430.
- Ge, X. y Land, S.M. (2001, November). *Scaffolding students' problem-solving processes on an ill-structured task using questions prompts and peer interactions*. Paper presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Atlanta.
- Goodrich Andrade, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4 (4). <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/>
- Goodrich Andrade, H. y Boulay, B. A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *Journal of Educational Research*, 97 (1), 21-34.
- Goodrich, H.W. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment*. (57), ProQuest Information y Learning, US.
- Green, R. y Bowser, M. (2006). Observations from the field: Sharing a literature review rubric. *Journal of Library Administration*, 45 (1), 185-202. doi: 10.1300/J111v45n01_10
- Grofle, C.S. y Renkl, A. (2007). Finding and fixing errors in worked examples: Can this foster learning outcomes? *Learning and Instruction*, 17 (6), 612-634. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.008
- Hafner, O.C., y Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25 (12), 1509-1528. doi: 10.1080/0950069022000038268
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Kitsantas, A., Reiser, R.A. y Doster, J. (2004). Developing self-regulated learners: Goal setting, self-evaluation. *The Journal of Experimental Education*, 72 (4), 269-287.
- Kollar, I., Fischer, F. y Slotta, J.D. (2007). Internal and external scripts in computer-supported collaborative inquiry learning. *Learning and Instruction*, 17 (6), 708-721. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.021
- Kostons, D., Van Gog, T. y Paas, F. (2009). How do I do? Investigating effects of expertise and performance-process records on self-assessment. *Applied Cognitive Psychology*, 23 (9), 1256-1265. doi: 10.1002/acp.1528
- Kramarski, B. y Dudai, V. (2009). Group-metacognitive support for online inquiry in mathematics with differential self-questioning. *Journal of Educational Computing Research*, 40 (4), 377-404.
- Kramarski, B. y Michalsky, T. (2009). Three metacognitive approaches to training pre-service teachers in different learning phases of technological pedagogical content knowledge. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 15 (5), 465 - 485.
- Kramarski, B. y Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20 (5), 434-447. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.05.003

- Kramarski, B. y Zeichner, O. (2001). Using technology to enhance mathematical reasoning: Effects of feedback and self-regulation learning. *Educational Media International*, 38 (2), 77-82.
- Kruger, J. y Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1121-1134.
- Landrum, R.E. (1999). Student expectations of grade inflation. *Journal of Research and Development in Education*, 32 (2), 124-128.
- Lejk, M. y Wyvill, M. (2001). The effect of the inclusion of self-assessment with peer assessment of contributions to a group project: A quantitative study of secret and agreed assessments. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 26 (6), 551-561.
- McCormick, M.J., Dooley, K.E., Lindner, J.R. y Cummins, R.L. (2007). Perceived growth versus actual growth in executive leadership competencies: An application of the stair-step behaviorally anchored evaluation approach. *Journal of Agricultural Education*, 48 (2), 23-35.
- McDonald, B. y Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10 (2), 209-220.
- Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22 (1), 75-83.
- Nicol, D. y McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning, a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090
- Noonan, B. y Duncan, C.R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (17). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=17>
- Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. (Tesis), Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9 (0), 129-144. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J.A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22 (6), 806-813. doi: 10.1016/j.lindif.2012.04.007
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J.A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: Effects on first year university students' self-regulation and performance. *Infancia y Aprendizaje*, 37 (1).
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39 (3), 125-132. doi: 10.1016/j.stueduc.2013.04.001
- Petkov, D. y Petkova, O. (2006). Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499-510.
- Reddy, Y.M. (2007). Effects of rubrics on enhancement of student learning. *Educate*, 7 (1), 3-17.
- Reitmeier, C.A., y Vrchota, D.A. (2009). Self-assessment of oral communication presentations in food science and nutrition. *Journal of Food Science Education*, 8 (4), 88-92.
- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 15 (8). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=8>
- Sadler, P.M. y Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11 (1), 1-31.
- Schafer, W.D., Swanson, G., Bené, N. y Newberry, G. (2001). Effects of teacher knowledge of rubrics on student achievement in four content areas. *Applied Measurement in Education*, 14 (2), 151-170.
- Schamber, J.F. y Mahoney, S.L. (2006). Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of

- collaborative learning groups. *The Journal of General Education*, 55 (2), 103-137. doi: 10.1353/jge.2006.0025
- Schworn, S. y Renkl, A. (2007). Learning argumentation skills through the use of prompts for self-explaining examples. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 285-296. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.285
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 7 (18).
<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7yn=18>
- Tan, K.H.K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Taras, M. (2008). Issues of power and equity in two models of self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 13 (1), 81-92. doi: 10.1080/13562510701794076
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 199-209. doi: 10.1080/13562511003620027
- Thillmann, H., Kunsting, J., Wirth, J. y Leutner, D. (2009). Is it merely a question of "What" to prompt or also "When" to prompt? The role of point of presentation time of prompts in self-regulated learning. *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, 23 (2), 105-115. doi: 10.1024/1010-0652.23.2.105
- Van den Boom, G., Paas, F., Merriënboer, J.J.G. y Van Gog, T. (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: Effects on students' self-regulated learning competence. *Computers in Human Behavior*, 20, 551-567.
- Ward, M., Gruppen, L. y Regehr, G. (2002). Measuring self-assessment: Current state of the art. *Advances in Health Sciences Education*, 7 (1), 63-81.
- Winne, P.H., y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.). *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winne, P.H., y Jamieson-Noel, D. (2003). Self-regulating studying by objectives for learning: Students' reports compared to a model. *Contemporary Educational Psychology*, 28 (3), 259-276.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press

ARTÍCULO ORIGINAL

Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas

Gregorio Rodríguez Gómez
gregorio.rodriguez@uca.es

M^a Soledad Ibarra Sáiz
marisol.ibarra@uca.es
Universidad de Cádiz

Eduardo García Jiménez
egarji@us.es
Universidad de Sevilla

RESUMEN: Este artículo analiza el concepto y uso de tres modalidades de evaluación emergentes en las universidades españolas: autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación. Un estudio bibliométrico en publicaciones especializadas y un análisis de contenido de las regulaciones de las universidades españolas ponen de manifiesto tres importantes conclusiones. En primer lugar, existe una confusión terminológica. En segundo lugar, estas modalidades de evaluación no se mencionan en las directrices y orientaciones que las universidades españolas ofrecen sobre el modo de afrontar la evaluación del aprendizaje. Y, en tercer lugar, más de la mitad de las universidades españolas dedican sus regulaciones y recomendaciones a los exámenes. Un cambio de la situación actual que facilite la introducción de nuevas modalidades de evaluación requiere una aclaración conceptual y la definición de unas políticas institucionales sobre evaluación que integren dichas modalidades y abran así la puerta a la participación de los estudiantes en la evaluación.

PALABRAS CLAVE: Autoevaluación, Evaluación entre Iguales, Coevaluación, Evaluación del Aprendizaje, Educación Superior

Self-assessment, peer assessment and co-assessment: conceptualization and practice in spanish higher education institutions

ABSTRACT: This article looks at the concept and use of three emerging forms of assessment in Spanish universities: self-assessment, peer assessment and co-assessment. A bibliometric analysis of definitions related with assessment and a content analysis of the regulations of the Spanish universities highlight three important conclusions. First, confusion exists in the terms used. Second, self-assessment, peer assessment and co-assessment are not mentioned in the guidelines and guidance that Spanish universities offer on how to deal with learning assessment. And thirdly, more than half of Spanish universities devote their regulations and recommendations at examinations. A change in current situation that can facilitate introducing of new forms of assessment requires a conceptual clarification and definition of policies on assessment institutions able to

integrate those modalities and open the door to the participation of students in the assessment.

KEY WORDS: Self-Assessment, Peer Assessment, Co-Assessment, Assessment, Higher Education

Fecha de recepción 14/02/2013 · Fecha de aceptación 15/10/2013

Dirección de contacto:
Gregorio Rodríguez Gómez
Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo EVALfor
Campus Puerto Real
11519 PUERTO REAL (CÁDIZ)

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años estamos asistiendo a la incorporación en la Educación Superior de nuevas modalidades de evaluación de los aprendizajes que, hasta el momento, habían sido poco o nada utilizadas por parte del profesorado. Nos referimos a modalidades evaluativas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación.

La incorporación de estas nuevas modalidades de evaluación en las universidades españolas está encontrando no pocas dificultades. Una de ellas, cabe situarla en la propia delimitación conceptual de los términos que está dificultando la difusión de nuevas prácticas evaluativas entre un profesorado alejado, en muchos casos, de los canales de difusión de las prácticas innovadoras en el ámbito de la Educación Superior. En este sentido, en el Congreso Internacional EVALtrends¹ celebrado en 2011, se puso de manifiesto por los participantes que presentaron sus experiencias y prácticas innovadoras en relación a la evaluación en la Enseñanza Superior, la confusión existente en nuestro idioma y la necesidad de delimitar los conceptos relacionados con la evaluación.

Otra dificultad es la inercia institucional de las propias universidades ante los cambios en la evaluación de los aprendizajes, caracterizada por normativas y orientaciones más preocupadas por regular hasta los mínimos detalles los tradicionales exámenes que por incorporar soluciones avanzadas ante los retos que plantea la evaluación. Dicho comportamiento ha sido reluctante incluso a los cambios legislativos y a las

recomendaciones metodológicas generadas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este trabajo vamos a avanzar en la construcción de un lenguaje común referido a la evaluación que nos permita comunicarnos sin dejar lugar a posibles dudas o confusiones sobre el significado y uso de las mencionadas modalidades evaluativas. En este intento trataremos de ser coherentes con las fuentes originales y con el contexto internacional que desde hace tiempo viene trabajando en torno a estos conceptos. Asimismo analizaremos la respuesta que las instituciones universitarias ofrecen a las necesidades de incorporación de estrategias participativas en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

2. MODALIDADES DE EVALUACIÓN SEGÚN QUIÉN EVALÚA

Podríamos considerar una gran cantidad de modalidades o tipos de evaluación ya que en la literatura nos encontramos con adjetivos como evaluación sumativa, formativa, formadora, inicial, final, alternativa, auténtica, etc. No obstante, vamos a centrar nuestro análisis en un único criterio para establecer esta tipología. Nos referimos al actor de la evaluación, es decir, a quién evalúa. Como han puesto de manifiesto Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011), desde la perspectiva de quién realiza la evaluación se pueden diferenciar dos grandes tipos: autoevaluación y heteroevaluación. Al fin y al cabo, se considere desde una perspectiva individual o de grupo, cualquier evaluación es realizada por uno mismo (autoevaluación) o por otros (heteroevaluación).

En su versión más tradicional, cuando se considera como objeto de evaluación el aprendizaje del estudiante, lo habitual es que la evaluación sea llevada a cabo por parte del profesor (heteroevaluación), o bien pueda ser realizada por parte del propio estudiante

(autoevaluación). Este criterio de clasificación puede aplicarse igualmente al caso de la evaluación de la enseñanza, en la que hablamos de autoevaluación para referirnos a la práctica por la que el propio profesor valora su enseñanza y de heteroevaluación para referirnos a la evaluación de la enseñanza por otros profesores, pero también por estudiantes, responsables académicos, etc. Por lo tanto, el prefijo ‘hetero’ o ‘auto’, referido a la evaluación, viene determinado por el tipo de relación que mantiene quien evalúa con el objeto que se evalúa (aprendizaje, enseñanza, etc.).

Desde principio de los ochenta, y sobre todo en la década de los noventa del pasado siglo, son numerosas las investigaciones que rompen con una tradición en la que el profesor es el actor principal y único en la evaluación de los aprendizajes. Estas investigaciones vienen a demostrar y reclamar la importancia de la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación, como lo han evidenciado, en un contexto internacional, las revisiones de Falchikov (1986; 2005), Dochy, Segers y Sluijmans (1999) y la de Gielen, Docky y Onghena (2011). Asimismo, en un contexto próximo, en diferentes investigaciones como los proyectos Re-Evalúa², PROALeval³ y DevalSimWeb⁴, se analiza la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación, incorporando la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Al ampliar el número de aquéllos que participan en la evaluación podemos contemplar nuevos tipos, ampliando así la clasificación inicial. Falchikov (1986) ya presentaba los conceptos de autoevaluación (*self-assessment*), evaluación grupal entre iguales (*peer group assessment*) y evaluación colaborativa (*collaborative assessment*). Posteriormente, Somervell (1993) introdujo una clara diferencia entre los conceptos de autoevaluación (*self-assessment*), evaluación entre iguales (*peer-assessment*) y evaluación colaborativa (*collaborative assessment*). Algo más tarde, esta diferenciación también se mantuvo por parte de Dochy, Segers y Sluijmans (1999), en su revisión del estado de la cuestión hasta ese momento, y en el que insisten en la diferenciación clara de los

conceptos de autoevaluación (*self-assessment*), evaluación entre iguales (*peer assessment*) y coevaluación (*co-assessment*).

Para Falchikov (1986) en la autoevaluación “the learner judges her or his own performance and products against her or his own assessment criteria” (p. 147). Posteriormente, Falchikov y Boud (1989) conciben la autoevaluación (*self-assessment*) como “the involvement of learners in making judgements about their own learning, particularly about their achievements and the outcomes of their learning” (p. 334). En esta misma línea que destaca la responsabilidad del estudiante sobre su propio aprendizaje se expresa Roberts (2006) cuando afirma “*Self assessment* means the process of having the learners critically reflect upon, record the progress of, and perhaps suggest grades for, their own learning” (p. 3).

En el caso de la evaluación entre iguales, en un primer momento Falchikov hace hincapié en el carácter de grupo de la evaluación entre iguales: “In peer group assessment, peers assess the learner with or without discussion” (Falchikov, 1986: 147) y “peer assessment is the process whereby groups of individuals rate their peers” (Falchikov, 1995: 175). No obstante, esta autora puntualiza posteriormente que aunque por lo común se suele hacer referencia a la evaluación entre iguales en un contexto de grupo de trabajo, también es general que se haga a nivel individual (Falchikov, 2005). En este mismo sentido Tooping (2009) señala que la evaluación entre iguales (*peer assessment*) “is an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal status learners” (p. 20). Esta posición también es mantenida por Roberts (2006), para quien el término ‘peer assessment’ se refiere al proceso de reflexión crítica en el que se ven implicados los estudiantes y por el que pueden llegar a sugerir la asignación de calificaciones a sus compañeros (p.6). Para este autor, ‘peer assessment’ se diferencia de ‘group assessment’ en que los estudiantes valoran cada uno el aprendizaje de otro, incluso aunque el aprendizaje haya podido tener lugar de forma individualizada, o al menos fuera de un grupo colaborativo (p. 6)

El término ‘group assessment’ puede entenderse de diferentes formas, según Roberts (2006: 9), desde la evaluación de grupos como un todo a la evaluación de la contribución al grupo de unos miembros por otros miembros del mismo grupo, pasando por la evaluación de individuos dentro de un grupo.

El concepto de coevaluación (*co-assessment*) es entendido por parte de Falchikov (1986) como ‘collaborative assessment’ y lo concibe como aquella evaluación que “requires that learner and tutor discuss and negotiate a commonly agreed set of assessment criteria and the final assessment grade” (p. 147). Esta dimensión colaborativa entre profesores y estudiantes también es defendida por Hall (1995) para quien “la participación de los estudiantes y profesores en el proceso de evaluación hace posible que los estudiantes se valoren a sí mismos al tiempo que permite a los profesores mantener el control necesario sobre las evaluaciones finales” (p. 342).

Por último destacar cómo Dochy, Segers y Sluimans (1999) mantienen que los términos coevaluación (*co-assessment*), evaluación colaborativa (*collaborative assessment*) y evaluación cooperativa (*cooperative assessment*) son sinónimos. En esta misma línea se expresa Falchikov (2005: 125) quien considera que el término ‘collaborative assessment’ se utiliza a menudo para indicar que los profesores y los estudiantes comparten responsabilidades en la selección de los criterios de evaluación; en este sentido, apoyándose en el trabajo de Reynolds y Trehan (2000), utiliza el término ‘participative assessment’ para describir la sociedad de evaluación creada entre profesores y estudiantes.

Sobre la base de todas estas aportaciones y revisiones podemos concluir que la diferencia fundamental entre la evaluación entre iguales (individual o en grupo) y la coevaluación (colaborativa o participativa) reside en quiénes evalúan (estudiantes o estudiantes y profesores) y, más específicamente, si lo hacen con el mismo grado de responsabilidad y de participación en el proceso de evaluación.

En este sentido consideramos necesario destacar que el proceso de evaluación del aprendizaje tiene tres grandes momentos en los que la responsabilidad y participación, con distintos grados de implicación, pueden ser compartidas. En la Figura 1 se representa la progresión en la participación en el proceso de evaluación. Un primer momento, el que implica mayor grado de responsabilidad compartida, se centra en el enfoque o planificación de la evaluación, en el cual es posible compartir las decisiones sobre los elementos que conforman un procedimiento de evaluación (los productos del aprendizaje de los estudiantes, los criterios que de evaluación que se aplicarán, los instrumentos, así como su diseño y construcción, etc.).

Un segundo momento se refiere al despliegue, es decir al desarrollo o ejecución de la evaluación, momento en el que la responsabilidad y participación de profesorado y estudiantes están centrados en la retroalimentación sobre el proceso, productos, actuaciones y resultados que los estudiantes están obteniendo y en quién proporciona dicha retroalimentación. Finalmente, de acuerdo al grado de implicación que comporta, la colaboración y participación de los agentes de la evaluación también puede estar referida a los resultados, es decir a la valoración de los resultados de aprendizajes, a la calificación y a la información que se proporciona a los estudiantes sobre sus aprendizajes.

Esta colaboración entre estudiantes y profesores en un plano igualitario es la que mantienen también Reynolds y Trehand (2000: 270) cuando afirman:

“we define participative assessment as a process in which students and tutors share, to some degree, the responsibility for making evaluations and judgements about students’ written work, gaining insight into how such judgements are made and finding appropriate ways to communicate them”.

Posición ésta que también es mantenida por parte del proyecto europeo QuADEM (Quality Assessment of Digital Educational Materials) en el que participan universidades de Bélgica, Holanda, Polonia y Suiza. En su glosario, definen ‘co-assessment’ en los siguientes términos: “In ‘co-assessment’ the learner defines the learning goals together with

the tutor. Both the learner and the tutor judge the achievement” (Opdenacker, Strassen, Vaes,

Van Waes y Jacobs, s.f, Glossary, 6).



Figura 1. Momentos para la participación en el proceso de evaluación (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2013, en evaluación)

En coherencia con estas aportaciones y experiencias previas, entendemos que podríamos considerar las siguientes modalidades de evaluación:

Evaluación por el personal docente (Teacher/Staff assessment): Proceso mediante el cual docentes, tutores y otras figuras similares, de forma individual o en grupo, valoran las actuaciones y/o producciones del estudiante.

Autoevaluación (Self-assessment): Proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración de sus actuaciones y/o sus producciones.

Evaluación entre iguales (Peer assessment): Proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración sobre las actuaciones y/o producciones desarrolladas por algún estudiante o grupo de estudiantes de su mismo estatus o nivel.

Coevaluación (Co-assessment): Proceso mediante el cual docentes y estudiantes realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las

actuaciones y/o producciones de los estudiantes

Lo expresado hasta el momento sobre la participación de los estudiantes en la evaluación podemos representarlo en la Figura 2, donde bajo el concepto de heteroevaluación podemos incluir la evaluación realizada por el personal docente, la evaluación entre iguales y, en menor grado, la coevaluación, por cuanto en todos ellos se produce sobre todo una valoración por parte de alguien diferente al propio estudiante cuyo trabajo es objeto de evaluación.

Por el contrario, bajo el concepto de autoevaluación, se incluye, principalmente, la autoevaluación individual de los estudiantes sobre sus actuaciones o productos. Pero también se consideran, aunque en menor grado, la coevaluación, ya que, en ella, también se produce una reflexión y valoración del estudiante sobre su propia actuación, y la evaluación entre iguales, por cuanto en la evaluación de un grupo de estudiantes sobre su propia actividad también se produce una autoevaluación, en este caso de grupo.

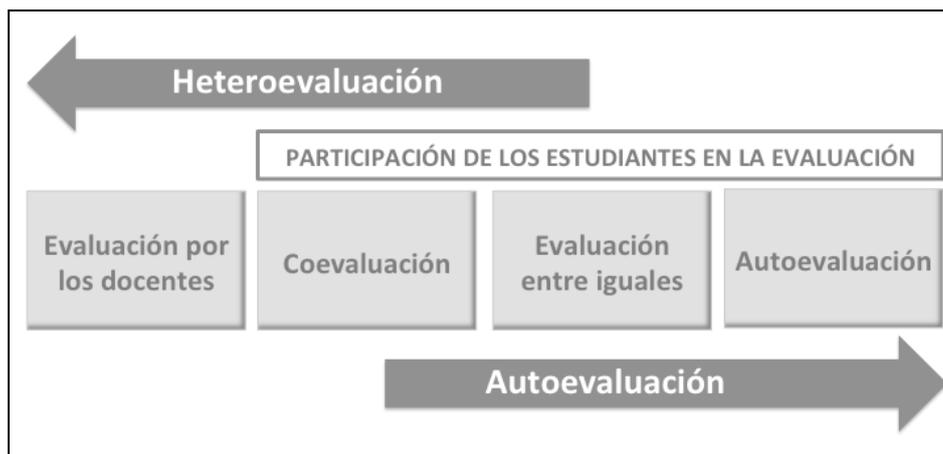


Figura 2. Modalidades de evaluación y participación de los estudiantes

3. ¿ES NECESARIA ESTA ACLARACIÓN CONCEPTUAL?

Para iniciar la reflexión sobre la necesidad de llegar a un acuerdo conceptual sobre esta tipología de evaluación presentada previamente vamos a partir de los datos que se aportan en las Tablas 1 y 2. En ellas se recogen los resultados de una serie de búsquedas simples que se han

realizado en las bases de datos que se describen⁵. Así, podemos observar en la Tabla 1 que del término de autoevaluación se encuentran en las bases de datos DIALNET e ISOC (Educación) un total de 1.023 reseñas, frente a un total de 211 referidas al concepto de evaluación entre iguales (incluyendo evaluación entre compañeros) y 151 referencias respecto al término de coevaluación (incluyendo evaluación colaborativa y cooperativa).

Bases de datos	Autoevaluación	Evaluación entre iguales		Coevaluación		
		Evaluación entre iguales	Evaluación entre compañeros	Evaluación colaborativa	Evaluación cooperativa	Coevaluación
DIALNET	750	60	33	31	31	37
ISOC_Ed	273	29		26	16	16
Total	1.023	89	33	57	47	47
%	1.023 (73,9%)	211 (15,2%)		151 (10,9%)		

Tabla 1. Referencias de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación en bases de datos españolas

En el caso de las bases de datos internacionales, estos datos se mantienen en cuanto a una prevalencia de las referencias en torno a la autoevaluación y la evaluación entre iguales y una clara minoría de las referidas a coevaluación.

Estos datos pueden ser interpretados, en primer lugar, como una clara evidencia de la gran cantidad de estudios e

investigaciones que han centrado la atención en los procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales, frente a la escasa incidencia que ha tenido la coevaluación.

En una de las primeras revisiones que se realizaron sobre estas tres modalidades de evaluación, la citada anteriormente de Dochy, Segers y Sluijmans (1999), ya se presentaba esta situación. De hecho, eran

menos las referencias de investigaciones o experiencias que hubieran utilizado hasta

ese momento la coevaluación, evaluación colaborativa o cooperativa.

Bases de datos	Self-assessment	Peer assessment	Co-assessment		
			Collaborative	Cooperative	Coassessment
ERIC	325	199	2	4	9
Academic Search Premier	142	131	14	2	2
Total	467	320	16	6	11
%	467 (56,9 %)	320 (39 %)	33 (4,02 %)		

Tabla 2. Referencias de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación en bases de datos internacionales

En este sentido, investigaciones recientes en nuestro país también aportan evidencias del poco uso que se hace la coevaluación. Así, en las aportaciones de Álvarez Rojo, Padilla Carmona, Rodríguez Santero, Torres Gordillo y Suárez Ortega (2011) y Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz, Gallego Noche, Gómez Ruiz y Quesada Serra (2012), en el contexto del Proyecto EvalPART⁶ sobre la participación de los estudiantes en la evaluación, se pone de manifiesto que, tanto en los programas de las asignaturas analizados como desde la perspectiva del profesorado y de los estudiantes, la modalidad de evaluación utilizada mayoritariamente es la evaluación realizada por los docentes, seguida por la autoevaluación y evaluación entre iguales y en muy pocos casos se refieren a la coevaluación.

Sin embargo, en este momento, nuestro foco de atención se centra en un hecho que venimos contemplando hace tiempo y del que los datos que se aportan en las Tablas 1 y 2 son un claro indicador. Nos referimos a la elevada proporción de estudios que hacen referencia a la coevaluación en las bases de datos españolas (10,9%) frente al de las bases de datos internacionales (0,04%). ¿Es que en el contexto de habla hispana se hace un mayor uso o difusión de esta estrategia evaluativa?

Por nuestra parte, consideramos que esta diferencia viene provocada por el uso indiferenciado que vienen haciendo algunos autores de los conceptos de evaluación entre iguales y coevaluación. En el contexto

europeo, representado por autores como Somervell o Topping (Reino Unido), Docky y Segers (Bélgica) y Sluijmans (Holanda), se diferencian con claridad uno y otro concepto. También, en el caso de España, algunos autores como Álvarez Valdivia (2008), Padilla Carmona y Gil Flores (2008), Álvarez Rojo et al. (2011) o Gessa (2011), diferencian evaluación entre iguales y coevaluación .

No obstante, en otros casos se evidencia una confusión entre dichos términos. Un primer ejemplo de esta cierta confusión nos la encontramos en el trabajo de Inda Caro, Álvarez González y Álvarez Rubio (2008: 541) quienes describen la coevaluación como “la evaluación de un grupo de estudiantes de su rendimiento como grupo” y la heteroevaluación como “la evaluación del alumno por parte de sus compañeros”. Lo que definen estos autores como coevaluación sería más bien un proceso de autoevaluación en grupo entre iguales, es decir, los miembros de un grupo determinado valoran o evalúan su propia actividad. En el caso de la heteroevaluación, se refieren a una evaluación entre iguales.

Un segundo ejemplo de este uso confuso es el que aparece en el trabajo de López-Pastor, González Pascual y Barba Martín (2005). Estos autores titulan su trabajo “La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida” y traducen el mismo en el correspondiente ‘abstract’ como “The

participation of students in evaluation: The self-evaluation, Co-evaluation, and shared evaluation”. Este segundo ejemplo, nos aporta una evidencia de cómo en la versión en inglés de los términos relacionados con la evaluación se utiliza ‘evaluation’ (asociada en el ámbito anglosajón a la evaluación de programas, cursos, centros, etc.) en lugar de ‘assessment’ (asociada a la evaluación del aprendizaje de un estudiante) y de cómo se ha introducido un concepto como el de ‘shared evaluation’, cuando se hace referencia realmente a lo que se conoce como ‘collaborative assessment’ o ‘cooperative assessment’.

Palomares Ruiz (2011) no llega a definir de manera explícita en su trabajo el concepto de coevaluación, pero se refiere al mismo como ‘coevaluación del trabajo de sus compañeros’ y en el resumen inicial de su artículo lo traduce como ‘coassessment’. En esta misma línea Palacios Picos y López-Pastor (2013), en su *Escala de Actitudes hacia la Evaluación Formativa y Participación del Alumnado (EAEF-PA)*, entienden la coevaluación, en el ítem 8 de la escala, como la evaluación en la que “los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación)”. En ambos casos, lo que en realidad se describe es una evaluación entre iguales.

Un cuarto ejemplo lo encontramos en la aportación de Jiménez Valverde y Llitjós Viza (2006: 174) quienes llegan a afirmar que Topping (1998) define la ‘coevaluación’ como la “disposición en la cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de igual estatus”. Pero debemos recordar que Topping, tanto en su trabajo de 1998 como en el más reciente de 2010, habla de ‘peer-assessment’, es decir, está destacando el hecho de la evaluación entre sujetos del mismo estatus, o sea, la evaluación entre iguales, ya que en el contexto anglosajón del que procede el trabajo de Topping el concepto de ‘co-assessment’ está claramente referido a la evaluación compartida entre profesores y estudiantes.

4. LA AUTOEVALUACIÓN, LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES Y LA COEVALUACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Las universidades españolas son en la práctica reacias a la introducción de modalidades como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación. En un estudio realizado por Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2010) en nueve universidades españolas, el discurso dominante de la evaluación situaba al estudiante como objeto del proceso de evaluación al que se mide y califica. Las referencias a la evaluación de los aprendizajes y a la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación estaban prácticamente ausentes de las normativas reguladoras.

Este estudio se elaboró a partir de la revisión de la normativa ‘de exámenes’ de nueve universidades españolas antes de la introducción del Real Decreto 1393/2007 sobre ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Los cambios introducidos por este Real Decreto 1393/2007 exigían que las universidades modificasen sus normativas relacionadas con la evaluación de los alumnos para convertirlas en normativas sobre la evaluación de los aprendizajes, capaces de facilitar la transferencia de enseñanzas, y abrían la puerta a otros cambios vinculados a los sistemas de garantía de la calidad ligados a cada título.

Con el objetivo de analizar en qué medida el proceso de Bolonia ha modificado el enfoque adoptado por las universidades sobre la evaluación, hemos replicado el trabajo de Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2010), con una nueva revisión que considera ahora al conjunto de las 80 universidades españolas, que según el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), correspondería a 50 públicas y 30 privadas. En ella se han analizado las normativas elaboradas por las universidades después del Real Decreto 1393/2007. La importancia de este análisis estriba en que dichas normas actúan como modelo o patrón de conducta a la hora de enfrentar la evaluación y, si bien es posible la existencia de innovadores solitarios que se arriesgan a introducir cambios por su cuenta y riesgo, lo común es que el profesorado se

oriente por las indicaciones de las instituciones en las que desarrollan su trabajo.

La metodología utilizada ha consistido en una revisión de la normativa publicada por las 80 universidades con relación a la evaluación considerando: a) la normativa reguladora y su naturaleza, y b) incorporación de nuevas modalidades de evaluación de los aprendizajes tales como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación.

4.1. Las modalidades de evaluación en la normativa reguladora española

La revisión de la denominación y la forma que adopta la normativa nos ofrece una primera aproximación al enfoque e importancia que se concede a la evaluación. En primer lugar, cabe destacar que mientras unas universidades han establecido una normativa específica para regular los procesos de evaluación, otras recogen en la normativa académica general algunos artículos para regular los procesos de evaluación. Así, el 76% de las universidades públicas y el 35% de las privadas (sobre un total de 26, excluyendo por tanto aquellas de las que no se tiene información) cuentan con disposiciones específicas sobre la evaluación o los exámenes (Tabla 3). Entre las universidades que recogen disposiciones específicas sobre la evaluación una práctica muy extendida es delegar en los departamentos universitarios el modelo y la

práctica de evaluación que se va a seguir. Considerando, además, que los departamentos suelen dejar esta responsabilidad en manos del profesorado individual cabría cuestionarse la existencia de una política institucional clara sobre la evaluación de los aprendizajes.

En segundo lugar, hay universidades que a través de sus disposiciones (generales o específicas) regulan la evaluación de los aprendizajes, incluyendo generalmente alguna referencia más o menos genérica de los criterios y procedimientos de evaluación. En cambio, las disposiciones de otras universidades regulan básicamente los exámenes en lo relativo a convocatorias, garantías, revisión o calificaciones. En este último caso, hay disposiciones que responden a la denominación de normativas sobre la evaluación de los aprendizajes que en realidad son normativas sobre exámenes. En ellas, tras una introducción general y más adaptada al lenguaje propio del proceso de Bolonia, lo que se regulan son los diferentes aspectos sobre la planificación y el desarrollo de los exámenes y las calificaciones. Así, en las normativas suelen recogerse los momentos del curso académico en que se realizan los exámenes, número de convocatorias a las que puede presentarse un estudiante, valor de las puntuaciones en términos de calificaciones, cómo y cuándo pueden revisarse los exámenes, etc.

	Regulación			Referencia		
	General	Específica	Sin inf.	Evaluación	Exámenes	Sin inf.
Públicas	12	38		25	25	
Privadas	17	9	4	13	4	13
<i>Total</i>	29	47	4	38	29	13

Tabla 3. Regulación de la evaluación y de los exámenes en las universidades españolas

La Tabla 3 muestra que la mitad de las universidades públicas y un 76% de las universidades privadas, (sobre un total de 17 universidades; de las 13 restantes no se cuenta con información suficientemente detallada sobre la regulación de la evaluación y de los exámenes) han reglamentado sobre la

evaluación de los aprendizajes, identificando el aprendizaje (resultados de aprendizaje, competencias) como objeto de evaluación, incorporando el concepto de criterios de evaluación, abriendo la posibilidad a la evaluación continua o al uso de procedimientos de evaluación alternativos al examen, etc. La otra mitad de las universidades públicas y el

24% de las privadas mantienen una visión tradicional de la evaluación basada en el uso casi exclusivo de los exámenes y se limita a regular cuándo deben celebrarse, cuáles son los derechos de los estudiantes y cómo se traducen en calificaciones sus resultados.

En general, la normativa existente suele situar en los departamentos la responsabilidad sobre la evaluación de los estudiantes o la realización de los exámenes. En ella se regulan, sobre todo, los procedimientos de evaluación (especialmente los exámenes), la compensación académica, el número de convocatorias y temas afines, aunque también se mencionan trabajos, informes, portafolios u otros medios de evaluación o productos escritos u orales del alumno. En algunos casos se alude a la evaluación continua y, en general, a la evaluación oral de los trabajos fin de Grado o de Máster.

De este análisis se evidencia cómo desde la normativa de las universidades no se incide ni se fomenta la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación ni tampoco la retroalimentación a los estudiantes sobre la calidad de sus actuaciones o productos.

Como hemos visto, las disposiciones publicadas por las universidades españolas en forma de normativa general o específica sobre el procedimiento de evaluación o de los exámenes no incluyen referencia alguna a los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación. Así, sólo una de las ochenta universidades existentes en nuestro país menciona en sus disposiciones la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar procesos de auto-evaluación de sus aprendizajes; la evaluación entre iguales y la coevaluación no están contempladas en las regulaciones realizadas por las universidades.

La ausencia de referencias a estas modalidades de evaluación en las disposiciones de las universidades no implica que la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación no se lleven a cabo en determinadas materias o asignaturas. Es posible que incluso algunos departamentos hayan adoptado tales modalidades como parte de su estrategia de evaluación de modo que en

todas o la mayoría de sus materias y asignaturas se pongan en práctica.

No obstante, la adopción de estas modalidades de evaluación en el ámbito de determinadas materias, asignaturas concretas o incluso departamentos reflejaría la ausencia de una política institucional posicionada a favor de la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Sólo desde una posición institucional puede marcarse un verdadero cambio de tendencia en el modo de enfocar la evaluación de los aprendizajes en las universidades españolas.

5. DISCUSIÓN. UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación es una parte sustancial de la enseñanza y del currículum, que determina en gran medida cómo aprenden los estudiantes y qué rendimiento obtienen. Es uno de los aspectos que deja una huella más profunda en los estudiantes en su paso por la Educación Superior y en lo que en ella reciben (Boud y Associates, 2010). En este sentido, la mejora de la práctica de la evaluación ejerce una enorme influencia sobre la calidad de los aprendizajes que realizan los estudiantes.

Una forma de enfocar la mejora en la práctica de la evaluación puede partir de las acciones individuales de los profesores; éstos pueden introducir innovaciones en sus prácticas en el aula que afecten sustancialmente al objeto, el proceso o los procedimientos de evaluación. No obstante, a menos que un número crítico de profesores adopte prácticas similares, las implicaciones para las enseñanzas que conducen a un título o para el conjunto de las enseñanzas impartidas en una universidad son más bien limitadas.

La definición de una política institucional sobre la evaluación de los aprendizajes, adoptada por una universidad o un conjunto de universidades, puede tener un impacto efectivo en las enseñanzas que imparten y en las actividades que realizan profesores y estudiantes. Así lo han entendido universidades e incluso sistemas universitarios en diferentes partes del mundo que han publicado cuáles son sus intenciones globales y la orientación sobre

la calidad de la evaluación y la mejora de los aprendizajes. Por el contrario, la ausencia de una política institucional genera incertidumbre y limita las posibilidades de éxito de iniciativas innovadoras para evaluar los aprendizajes, en muchas situaciones los profesores no tienen información sobre lo que pueden hacer (por ejemplo, ¿pueden otorgar calificaciones apoyadas únicamente en la autoevaluación de los alumnos o en la evaluación entre iguales?) y, en el mejor de los casos, si tienen interés en hacerlo no saben cómo poner en práctica dichas iniciativas. En una investigación llevada a cabo con 427 profesores, de todas las ramas de conocimiento, correspondientes a 18 universidades españolas (Quesada Serra, Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y García Jiménez, 2012) se ha podido constatar que la mayoría de ellos: a) no muestran excesivo interés por prácticas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación; y, b) no saben cómo llevarlas a cabo.

Una política institucional sobre la evaluación no es el reglamento de exámenes ni tampoco las normas de permanencia en la Universidad. En todo caso, ambas pueden ser parte de dicha política. Una política institucional del tipo al que nos referimos debería incluir, al menos, una declaración institucional y unos principios de actuación. Su contenido debe proporcionar un marco de referencia que permita definir en cada título cómo llevar a cabo la evaluación, contemplando la participación de los estudiantes a través de las diferentes modalidades de evaluación y mejora de los aprendizajes, teniendo en cuenta tanto la retroalimentación como quién o quiénes facilitan las mismas y, en conformidad con el sistema de gestión de la calidad de la Universidad o de cada centro, estar acompañada de una definición de las responsabilidades académicas vinculadas a dicha práctica.

La definición de una política institucional sobre la evaluación de los aprendizajes es una práctica que puede encontrarse en las páginas web oficiales de universidades del Reino Unido como Durham, Edinburgh, London Metropolitan University, Plymouth, Reading, Strathclyde o Sussex; de Canadá como British Columbia, Chapman, McMaster o Toronto; de Australia como Sidney, Macquarie o Dunkin; o

de Estados Unidos como North Caroline State University o Minnesota.

En el caso de las universidades australianas existe además un documento elaborado por especialistas en evaluación de las principales universidades de ese país, *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education* (Boud y Associates, 2010) que es toda una declaración de principios sobre la orientación de las reformas sobre la evaluación en Educación Superior. En este documento se formulan siete principios que establecen la necesidad de un diálogo entre profesores y estudiantes como base de las acciones vinculadas a la evaluación y que subrayan el protagonismo de los estudiantes en dichas acciones.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de las páginas anteriores hemos podido comprobar cómo desde una perspectiva internacional existe un acuerdo terminológico en el uso de los conceptos de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación. La necesidad de difundir los resultados de investigación e innovación a través de revistas especializadas exige el uso de términos que sean reconocidos por la comunidad internacional ya que serán los que se utilicen como palabras clave para su posterior búsqueda y análisis en las bases de datos internacionales. Por lo tanto, consideramos necesario que entre los investigadores de habla hispana se atienda al origen inicial de los conceptos educativos y no se pretenda introducir modificaciones que den lugar a la confusión y dificulten su difusión y puesta en práctica.

La definición de una política institucional sobre la evaluación, que no sobre un elemento concreto como son los exámenes, introduciría una nueva cultura sobre la valoración de los aprendizajes en las universidades incorporando nuevas modalidades de evaluación. Una política institucional que haga referencia a la posibilidad de llevar a cabo procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación ayudaría a actualizar las prácticas al uso en nuestras universidades y favorecería el diálogo entre estudiantes y profesores sobre qué evaluar, bajo qué criterios y cómo hacerlo.

Finalmente, orientaría la enseñanza y la evaluación hacia una progresiva autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, que es a lo que debe aspirar la enseñanza universitaria.

NOTAS

1. EVALtrends 2011. Congreso Internacional - Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras/ International Conference Learning by Assessing at University Level: Innovative experiences. Organizado por el Grupo EVALfor. Cádiz: 9-11 Marzo <http://evaltrends.uca.es>
2. Proyecto de excelencia "Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios" (Referencia P08-SEJ-03502). Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
3. Proyecto PROALeval "De la calificación a la e-proalimentación. Estrategias y herramientas innovadoras para la evaluación/proalimentación y el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios (Referencia EA2011-0057). Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación.
4. Proyecto DevalSimWeb "Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web". Referencia ALFAIII(2011)-10.
5. Las búsquedas se realizaron durante la segunda quincena de julio de 2011. En el caso de las bases de datos internacionales las búsquedas se limitaron a artículos en revistas que hacían referencia a la Educación Superior.
6. Proyecto EvalPART - La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje y calidad en la Educación Superior, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (Ref. A/016477/08).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, V., Padilla Carmona, M.T., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J.J. y Suárez Ortega, M. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, LXIX (250), 401-426.
- Álvarez Valdivia, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (3), 127-140.
- Boud, D. y Associates (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Dochy, F., Segers y M., Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11 (2), 144-166.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-87.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge-Falmer.
- Falchikov, N. y Boud, D. (1989). Student self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430.
- Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, (354), 749-764.
- Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf
- Gielen, S., Docky, F. y Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (2), 137-155.
- Hall, D. (1995). Co-assessment: participation of students with staff in the assessment process. Comunicación presentada en la conferencia

- electrónica *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante en la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación (351)*, 385-407.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2013, en evaluación). La participación en la evaluación desde la perspectiva de profesores y estudiantes universitarios.
- Inda Caro, M., Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 539-552.
- Jiménez Valverde, G. y Llitjós Viza, A. (2006). Deducción de calificaciones individuales en actividades cooperativas: Una oportunidad para la coevaluación y la autoevaluación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3 (2), 172-187.
- López-Pastor, V.M., González Pascual, M. y Barba Martín, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (17), 21-37.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *RIE-Revista Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- Opdenacker, L., Strassen, I., Vaes, S., Van Waes, L. y Jacobs, G. (Eds.) (s.f.). *Quadem. Manual for the quality assessment of digital educational materials*. Belgium: Universiteit Antwerpen.
- Padilla Carmona, M.T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: Condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI (241), 467-486.
- Palacios Picos, A. y López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*. Avance de publicación on-line. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143.
- Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-038.
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S. y García Jiménez, E. (2012). *¿How do university teachers assess their students? Understand assessment from their own viewpoint*. Comunicación presentada en la European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). SIG Conference 2012, 28-31 Agosto, Bruselas.
- Reynolds, M. y Trehan, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 267-278.
- Roberts, T.S. (2006). *Self, Peer and Group Assessment in E-Learning*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (Eds). (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M.S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M.A. y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa - RELIEVE*, 18 (2), art. 2. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1985.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-, peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, (3), 221-234.
- Topping, K.J. (1998). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48, 20-27.
- Topping, K.J. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20, 339-343.

ARTÍCULO ORIGINAL

Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires

Soledad Rappoport

soledad.rappoport@uam.es

Héctor Monarca

hector.monarca@uam.es

Antonio Fernández González

antonio.fernandez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN: El artículo presenta los principales resultados de una investigación cualitativa, de tipo exploratorio, llevada a cabo en la ciudad de Buenos Aires. El objetivo de la misma fue indagar acerca de las percepciones que docentes, padres-madres y alumnos tienen sobre los factores que inciden en la configuración de trayectorias educativas que se alejan de los recorridos escolares anhelados. El propósito es desnaturalizar ciertas visiones sobre el fracaso escolar mediante la exploración de nuevas posibilidades interpretativas. En este marco, el análisis de la información obtenida permitió establecer patrones de prácticas, actitudes y motivaciones juveniles, familiares e institucionales asociados a cambios favorables y a la permanencia de los jóvenes en el sistema, y los que, por el contrario, se vinculan con la interrupción o el abandono. Asimismo, se identificaron factores estructurales que resultaron “clave” en las trayectorias analizadas para explicar la dñada exclusión-inclusión escolar.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias Escolares, Fracaso Escolar, Inclusión Educativa, Prácticas, Factores Estructurales

Difficulties in school careers as students, families and teachers in Buenos Aires city

ABSTRACT: The article presents the main results of an exploratory qualitative research conducted in the city of Buenos Aires, Argentina. The objective of the research was to inquire about the perceptions that teachers, parents, mothers and students have of the factors that influence in the shaping of the educational paths that deviate from the theoretical school trajectories. The purpose is to alienate certain thoughts of the school failure by exploring new interpretive possibilities. In this context, the analysis of the obtained information allowed to establish patterns of practice, attitudes and motivations for young people, families and institutions which are associated with favorable changes and

permanence of young people in the system; these are associated with disruption or abandonment instead. Also there were identified structural factors that were "key" to explain the school exclusion-inclusion dyad on the analyzed trajectories.

KEY WORDS: School Trajectories. School Failure, Educational Inclusion, Practice, Structural Factors

Fecha de recepción 26/04/2013 · Fecha de aceptación 23/10/2013
Dirección de contacto:
Soledad Rappoport
Departamento de Didáctica y Teorías de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad
Autónoma de Madrid
C/ Francisco Tomás y Valiente, 3
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 MADRID

1. ANTECEDENTES

Este artículo presenta los principales resultados de un estudio llevado a cabo en la ciudad de Buenos Aires. El objetivo de la investigación cualitativa fue conocer los múltiples factores que están involucrados en las dificultades educativas de estudiantes de Secundaria pertenecientes a sectores populares bajos y medios de esa ciudad desde la perspectiva de los mismos protagonistas.

Según se desprende de su etimología, el denominado fracaso escolar implica una desviación negativa respecto del camino esperado. Dado que el sistema educativo se propone que los niños incorporen determinados conocimientos en tiempos y ritmos pautados, hay edades consideradas *normales* para cada grado escolar y ciertos conocimientos definidos como indispensables para la aprobación del mismo. Esas edades y los correspondientes contenidos aprehendidos establecen los parámetros de una carrera educativa normal o según F. Terigi (2010) "trayectorias teóricas".

Tanto las corrientes individualistas de la educación como las funcionalistas adjudicaron a las "*capacidades del alumno*" las explicaciones más frecuentes, y también las más tradicionales, frente a fenómenos asociados al fracaso, tales como la deserción, la *repetencia*, la sobreedad y la baja apropiación de conocimientos. Hasta mediados del siglo XX, las dotes individuales

eran la explicación prácticamente exclusiva del desempeño escolar, por lo que las medidas del coeficiente de inteligencia de cada niño a través de los difundidos tests constituían el instrumento privilegiado de diagnóstico de situación y pronóstico de los potenciales alcances de la tarea educativa.

En la década del 60, Bourdieu advirtió acerca del "*peligro de que los casos sociales se conviertan en casos psicológicos y las deficiencias sociales en deficiencias mentales*" (Bourdieu, 1990, citado en Gluz, Kantorovich y Kaplan, 2005: 18). Esa advertencia marcó un punto de inflexión en la interpretación social del fracaso educativo.

Las teorías crítico-reproductivistas, que tanto impacto tuvieron en los escenarios educativos a partir de esa década, si bien desmitificaron las ilusiones de la escuela neutra y desinteresada, consideraron al sistema educativo como una de las estructuras que las sociedades capitalistas tienen para reproducir y legitimar un orden social injusto. Para autores como Boudelet y Establet (1971) o Bowles y Gintis (1976), el fracaso es inherente a la escuela capitalista.

Las corrientes reproductivistas desmitificaron el papel democratizador de la educación y permitieron conocer los mecanismos por los que contribuye a perpetuar desigualdades sociales. Sin embargo, focalizaron exclusivamente su atención en las estructuras de dominación escolares y desconocieron las capacidades transformadoras que pueden ejercer las prácticas de los actores, aun en contextos de máxima adversidad (Giddens, 1998).

Al finalizar la década de 1970, tomaron impulso enfoques innovadores, sustentados en perspectivas post-positivistas, en los que estructura y sujeto dejan de ser antinómicos para

la comprensión de los fenómenos sociales. En el campo de las teorías de la educación, el estudio de Paul Willis (1988) “Aprendiendo a trabajar”, muestra cómo las prácticas de los estudiantes contribuyen a reforzar la reproducción de la estructura social que se opera en el interior del sistema educativo. En particular, Willis desarrolla el concepto *diferenciación*, que refiere al mecanismo por el cual se producen formas de cultura contraescolar dentro de las instituciones educativas, que son prácticas juveniles dirigidas a reforzar la cultura propia de la clase trabajadora, aprendida en el seno del hogar.

En contraposición a las corrientes deterministas, principalmente a las centradas en las características intelectuales de los educandos, autores como Baquero, Tenti Fanfani y Terigi (2004) conciben el fracaso escolar como un proceso asociado a situaciones particulares de producción: un problema que se genera en la relación entre los sujetos y las condiciones en las que tiene lugar la actividad educativa. El fracaso individual empieza a ser considerado como un fracaso de la “provisión escolar” (Pedró, 2012).

Este planteamiento crítico permite explicar las prácticas educativas exitosas en contextos de marcada adversidad. En consecuencia, la comprensión integral del fracaso es condición para el cambio educativo ya que la experiencia escolar realiza una aportación singular, más allá de las condiciones de entrada y salida del educando.

En esta concepción, la trayectoria escolar combina la situación socioeconómica de las familias, las estrategias individuales y las condiciones institucionales. Comprende *“aquello que la institución impone a los actores tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar. Y, estos sentidos, no se encuentran predeterminados o, por los menos, no totalmente.”* (Gluz, Kantorovich y Kaplan, 2005: 29). La escuela tiene la posibilidad de desanudar el lazo entre condiciones sociales y trayectorias escolares ofertando nuevos sentidos y mundos posibles. En este sentido, la perspectiva de la inclusión educativa ofrece un marco teórico que otorga vital importancia a los

procesos de reconocimiento, participación y pertenencia que la escuela debe garantizar para que todos y todas se sientan y estén efectivamente incluidos, brindando además aprendizajes de calidad acordes a las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2008).

Investigaciones actuales coinciden en identificar la transición entre la etapa primaria y la secundaria como uno de los momentos clave en la configuración de las trayectorias escolares (Akos, 2010; Galton, 2010; Monarca y Rincón, 2010). Asimismo, diversos autores señalan que las transiciones no suponen un problema para la mayoría de los estudiantes (Galton, Morrison y Pell, 2000; Gimeno, 1997; Pietarinen, Pylältö y Soini, 2010). Sin embargo, para algunos alumnos pueden implicar problemas serios o influir negativamente en sus trayectorias educativas (Fernández, 2011; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Roca, 2010).

Entre los aspectos clave que intervienen en este proceso se ha señalado, por ejemplo, la existencia de correlación entre el rendimiento de los estudiantes y el vínculo con sus profesores (Measor y Woods, 1984; Monarca y Rincón, 2010). Otras investigaciones (Adeyemo, 2010; Eccles, 2004; Jindal-Snape y Miller, 2010) se centraron en la motivación, la autoestima y el autoconcepto como factores esenciales para la mejora del rendimiento. Por su parte, Akos (2010), Galton (2010), Pietarinen, Pylältö y Soini, (2010) estudiaron los efectos positivos sobre los progresos académicos de iniciativas originadas en la Enseñanza Secundaria dirigidas a conocer la cultura de la Escuela Primaria e introducir cambios graduales para la adaptación a nuevos valores y actividades.

2. METODOLOGÍA

Para comprender los procesos de exclusión-inclusión se partió, en primer lugar y fundamentalmente, de escuchar la voz de los estudiantes que estuvieron o están en riesgo de exclusión y se utilizó el enfoque biográfico-narrativo para tratar de percibir la situación a través de los relatos de vida que realizaron los mismos protagonistas.

La recogida de los datos se realizó a través de entrevistas abiertas en profundidad que fueron grabadas y transcritas por los investigadores en su totalidad. Se cumplieron las normas éticas relativas al consentimiento informado de los entrevistados y la preservación del anonimato. Siguiendo la técnica de entrevista abierta, se propuso dejar hablar libremente al entrevistado sobre los aspectos que en su opinión inciden en la interrupción o en la mala evolución de la trayectoria educativa. Se procuró focalizar en los puntos de inflexión o incidentes críticos para conocer los eventos que condicionaron los cambios positivos o negativos. En todos los casos se indagó sobre aspectos clave incluidos en la guía preelaborada de entrevista cuando no fueron abordados de manera espontánea por el entrevistado.

La percepción de los jóvenes se trianguló con la de sus madres. El análisis de las perspectivas juveniles y maternas es complementario, es decir, se consideró que la reconstrucción del tiempo biográfico de los alumnos implica conocer tanto el espectro de los recursos materiales y no materiales como las decisiones de los padres, que fueron los que definieron el marco de las opciones infantiles. A través del examen de ambas perspectivas, juveniles y maternas, se encaró el estudio comprensivo de las prácticas y los factores estructurales que resultaron significativos en la trayectoria educativa según la reflexión de los mismos actores.

El estudio incluyó la percepción de docentes y autoridades de las escuelas mencionadas por los jóvenes y sus madres, referida al contexto institucional, las prácticas y las acciones de la escuela orientadas a encarar, contener y resolver las dificultades señaladas por los jóvenes y sus madres.

Todas las entrevistas se analizaron aplicando categorías previamente diseñadas a partir del marco conceptual de la investigación. Además, se introdujeron conceptos analíticos que emergieron del estudio de las mismas entrevistas. Una vez fragmentada y codificada la información según las dimensiones de análisis,

se establecieron relaciones intra e inter categorías que permitieron identificar perfiles.

2.1. Objetivos

El estudio se propuso como objetivos principales:

- a) Conocer las prácticas de los actores de la comunidad educativa y los factores estructurales que inciden en las trayectorias educativas de los jóvenes pertenecientes a familias de estratos medios y bajos de la ciudad de Buenos Aires.
- b) Identificar las prácticas de los actores que favorecen u obstaculizan estas trayectorias escolares.

2.2. Muestra de estudio

Por tratarse de un estudio exploratorio, se conformó una muestra teórica que no permitió saturar el conocimiento sobre el tema pero posibilitó indagar las dimensiones que los actores consideran relevantes para explicar las dificultades, las estrategias que diseñan o utilizan para superarlas, o en sentido contrario, los mecanismos que ponen en juego cuando las dificultades se profundizan.

La investigación se dirigió a jóvenes pertenecientes a los estratos medios y bajos; hijos de trabajadores por cuenta propia o de sectores de ocupación manuales o poco cualificados cuyos ingresos mensuales rondan la línea de pobreza, sin caer bajo ella, así como los sectores medio bajos y medios (los ingresos mensuales de las familias entrevistadas pueden estar comprendidos entre el segundo y cuarto quintil de ingresos per cápita de los hogares).

La muestra incluyó siete alumnos, siete madres de esos alumnos y tres autoridades o docentes de las escuelas a las que pertenecieron o pertenecen los jóvenes entrevistados.

La selección de los casos que se incluyeron en la muestra se realizó atendiendo a las

DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES SEGÚN ESTUDIANTES, FAMILIAS Y PROFESORES EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

siguientes características excluyentes: a) poseer edades comprendidas entre los catorce y los diecisiete años, b) presentar dificultades en sus trayectorias educativas, cuyo indicador fue la *repetencia* o el abandono en algún año de la Escuela Secundaria, y c) pertenecer a los estratos sociales bajos y medios, considerando como indicador principal la ocupación de los padres y las características básicas de la vivienda unifamiliar. La selección de la muestra tuvo en cuenta además garantizar diversidad de situaciones familiares de los chicos y chicas y la variedad de barrios de la ciudad en los que residen, distintas edades y ambos sexos. La

totalidad de los entrevistados cursaba sus estudios en establecimientos de enseñanza estatales, que en Argentina son completamente gratuitos, aunque no proporcionan el material de estudio. En el momento de la investigación, no había en el país políticas nacionales o subnacionales dirigidas a la inclusión educativa. Otra de las particularidades del sistema educativo argentino es que se puede repetir el curso sin limitaciones en la cantidad de veces.

A modo de síntesis se presentan en el siguiente cuadro las características principales de los jóvenes entrevistados:

Estudiante	Años	Género	Nivel educativo de la madre	Tipo de familia	Dificultad principal	Último año cursado
Alejandra	17	Femenino	Primaria completa	Familia nuclear numerosa	Abandono	1° año
Emilia	17	Femenino	Terciario incompleto	Extensa monoparental	Repetición reiterada	3° año
Ulises	14	Masculino	Terciario incompleto	Monoparental	Repetición	1° año
Mariano	15	Masculino	Secundaria incompleta	Ensamblada	Abandono	1° año
Ramón	17	Masculino	Primaria completa	Monoparental	Repetición	4° año
Francisco	17	Masculino	Secundaria completa	Familia nuclear numerosa	Repetición	4° año
Luciano	16	Masculino	Terciario completo	Extensa monoparental	Repetición reiterada	2° año

Cuadro 1. Características de los jóvenes entrevistados

3. RESULTADOS

3.1. La perspectiva de los actores acerca de las dificultades en las trayectorias educativas

Los testimonios de los jóvenes entrevistados y sus madres ponen de manifiesto que su experiencia durante el primer año de la Educación Secundaria constituye un momento de transición clave para sus trayectorias escolares. En este sentido, se aprecia una visión que valora como problemática su incorporación a esta nueva etapa educativa. Consideran que han tenido que realizar, y en muchos casos sin éxito, un difícil proceso de adaptación a la nueva cultura escolar.

Sin embargo, esta apreciación sobre sus experiencias adversas no es exclusiva para esta nueva etapa educativa: según los testimonios, la mayoría de ellos ya había experimentado dificultades con anterioridad y fueron construyendo representaciones negativas sobre su desempeño desde los momentos más tempranos de su ingreso en el sistema. La experiencia escolar de estos estudiantes, al igual que la imagen que muchas veces tienen sus madres, está marcada por los “desajustes” entre las propuestas educativas y el lugar que ellos ocupan en las mismas.

Un testimonio ejemplifica el tipo de obstáculos que encontraron los estudiantes en el primer año:

“Me mandaban mucho para estudiar y yo, como soy re vago, no me gusta estudiar, no me gusta hacer la tarea, ni los trabajos prácticos, ya se me re complicaba. Me llevé muchas materias. A diciembre me las llevé” (Francisco, 17 años)

En la mayoría de los casos, la repetición del primer año del nivel secundario ratifica la autopercepción negativa del desempeño individual. En la muestra estudiada, la reiteración de la *repetencia* en más de dos oportunidades fue el factor desencadenante del abandono precoz.

Además de las dificultades en el rendimiento, en la organización del estudio y en la posibilidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje de cada una de las materias padecidas por la mayor parte de los entrevistados, algunos adolescentes no se adaptaron a las normas de disciplina, es decir, no pudieron alcanzar la integración social.

“Me portaba re mal. No hacía nada. Me sacaban afuera o me ponían sanciones. Me quedaba afuera con la preceptora.” (Alejandra, 17 años)

“No era que me portaba mal así de maldito, de hacer maldades..., interrumpía la clase, decía chistes cuando no tenía que decir los chistes, eso...” (Mariano, 15 años)

El cambio de la dinámica escolar, la gran cantidad de materias con distintos profesores, la falta de contención emocional y tratamiento personal ante la indisciplina reiterada, fueron los factores que obstaculizaron el aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos pautados para el primer año de ese nivel. Un problema general que describieron la casi totalidad de los testimonios es el enorme esfuerzo individual que les demandaba la “incorporación” de contenidos que les resultaban completamente ajenos a sus intereses personales.

3.2. La *repetencia* y el abandono: estrategias juveniles y familiares ante las dificultades educativas

Más de la mitad de los entrevistados repitió el primer año del colegio secundario (4/7). Dados los requisitos de selección, en el universo estudiado todos los jóvenes repitieron por lo menos un año en el nivel medio. Algunos jóvenes repitieron dos veces primer año, otra joven repitió segundo y tercer año, el resto repitió una vez primero, segundo o cuarto año.

Los dos jóvenes que repitieron dos veces primer año abandonaron el sistema cuando fracasaban en el tercer intento y, en consecuencia, interrumpieron la trayectoria educativa antes de cumplir con el requisito de aprobar los trece años de enseñanza básica. El

testimonio de uno de ellos ilustra las actitudes subyacentes:

Mariano:- En primer año, ahí me llevé todo, todo. Bueno, repetí y me anoté en el colegio de acá, en Boedo.

Entrevistadora:- ¿Por qué pensás que repetiste la primera vez?

M:- Porque ahí no estudiaba. Era vago, no hacía nada. Ahí quería dejar el colegio pero después dije “no, no quiero dejar. Me anoté en otro colegio. Me empecé a enfermar mucho, empecé a faltar, a faltar, a faltar. Y ya no entendía nada. Bueno, ahí todo aplazado. Me había llevado seis y no fui a rendir. Encima ya tenía mala conducta y las profesoras no me iban a hacer pasar.

Otro aspecto que caracteriza al perfil de los que abandonaron es la escasa capacidad de la familia para promover la retención.

“Después no fui más al colegio porque mi papá me dijo: “cuando tengas ganas de estudiar, estudiá porque si no me vas a hacer perder el tiempo, plata, al p...”. Me quedé en mi casa. Mi papá no quería que vaya porque iba a ser lo mismo.” (Alejandra, 17 años)

En sentido contrario, la permanencia en el sistema involucra un esfuerzo por parte del chico o la chica y de su familia. Los chicos y chicas entrevistados que se mantuvieron en el sistema a pesar de percibir dificultades y la sobreedad tuvieron persistencia en el apoyo familiar. Una madre relata el tipo de apoyo que da a su hijo para que continúe sus estudios a pesar de haber repetido primer año:

“Yo siento que me equivoqué en la escuela. La disciplina un desastre, los profesores muy faltadores, cada dos por tres hora libre porque no estaba el profesor. Entonces, bueno, lo cambié a este colegio comercial, donde está ahora y empujándolo y como yo no trabajo ahora a la tarde y estoy más con él, dentro de todo le fue bien. Repite primer año y ahora en segundo...o sea, hay que empujarlo.” (Ana, 47 años, madre de Luciano)

El mensaje de la familia tiene un impacto muy fuerte para facilitar la permanencia en la escuela:

Entrevistadora:-¿Cuándo estudiás, encontrás algún interés?

Francisco:- No. O sea, lo hago más que nada para aprobar. No me interesa ninguna materia en lo más mínimo.

E:- ¿Por qué seguís el secundario?

F:- Y no...porque mi mamá me dice: “Terminá el secundario porque te va a convenir cuando seas grande. Que ya no se puede conseguir un laburo sin el secundario completo”. Y no, eso, que me va a servir cuando sea grande terminar el secundario. Y yo sí, por un lado tiene razón, porque es verdad. Pero aún así me re cuesta y bueno, eso...” (Francisco, 17 años).

Uno de los hallazgos que produjo la investigación es el conocimiento del papel decisivo que desempeñan las familias en la permanencia o abandono de los jóvenes con dificultades. Por un lado, es innegable la influencia de las familias en la escolarización de sus niños y niñas. Pero por otro lado, en el contexto de un déficit de las políticas públicas y carencias en las prácticas de las comunidades educativas, aumenta de modo muy particular la relevancia del apoyo familiar en las trayectorias educativas de este grupo de la ciudad de Buenos Aires.

En el universo estudiado la casi totalidad de los y las adolescentes que permanecieron en el sistema a pesar de las dificultades provenían de hogares con clima educativo superior a Secundario completo.

Más de la mitad de los chicos y chicas entrevistados pertenece a lo que comúnmente se denomina “clase media”. La denominación hace referencia a un sector social que en Argentina se consolidó sobre la base de “...dos valores rectores: por un lado la idea de la movilidad ascendente como algo permanente y dependiente del propio esfuerzo, y por el otro, la educación como vehículo de ascenso social” (Minujin y Anguita, 2004: 73). La noción de progreso social

se ha ido perdiendo a lo largo de más de tres décadas de movilidad social descendente. Por este motivo, Daniel Filmus (1998) describe la valoración de la educación como “*paracaídas*” por parte de los sectores medios, es decir, entiende que la amplia clase media urbana argentina valora la educación como una reserva para evitar un descenso social estrepitoso.

Este marco axiológico está presente en las cuatro familias de clase media entrevistadas en el estudio. En los cuatro hogares el clima educativo es alto. A través de sus testimonios se puede observar que perciben la educación de sus hijos como un derecho y una obligación a la que no pueden ni deben renunciar.

[...] Comparo, tal vez no está bien comparar pero cuando yo era chica no se me hubiera ocurrido no estudiar. Mi papá me... que sé yo, no estaba viva en este momento. No se me pasó por la cabeza porque no había esa posibilidad. Yo siempre le digo: “la libertad, la libertad sólo la lográs teniendo conocimiento, si no, no tenés libertad. Cuanto más libertad tengas, más libertad vas a tener.” Es así. Más amplías tu mente, más libertad vas a tener.” (Mónica, 46 años, mamá de Ulises)

Sin importar las dificultades, ni los años de sobriedad, el abandono del colegio secundario no es una opción para los chicos y las chicas que componen este perfil. En todos los relatos de los jóvenes y de sus madres se hace mención a la planificación de futuros estudios terciarios y universitarios.

Entrevistadora:- ¿Tenés ganas de seguir estudiando?

Ulises:- Sí, quiero tener una profesión.

E:- ¿Qué estudio te gustaría seguir?

U:- Yo, en particular quiero ser ingeniero electrónico y ese tipo de cosas. Mecánica nunca me gustó. Electrónica me gusta. Me parece interesante y me gusta. Me parece que es lo que más evolución tiene y que no lo manejas sólo en este país. Lo manejas en otros. Tiene evolución para todos. Mundial. Naturalmente la computación es una cosa...mundial, evoluciona. Tenés más posibilidades de evolución.

E:- ¿Cómo sería tu vida ideal dentro de veinticinco años?

U:- Casado, con hijos. Tener plata. Plata, digamos, nada extravagante. Tener como para mantenerme, ser feliz, poder darle a mis hijos lo que ellos quieran. Tener esposa, hijos, nada más. Y trabajo digno, bueno con lo que ganarme la plata.

En el único caso de un joven que proviene de un hogar con clima educativo bajo y se esfuerza por permanecer en el sistema, se pudo observar otro factor que adquiere importancia: la fuerte convicción de que la educación es un elemento determinante para mejorar la calidad y las condiciones de vida con respecto a las carencias de la familia de origen.

Entrevistadora:- ¿Pensaste en abandonar el secundario alguna vez?

Ramón:- No. No, porque aparte, al ser público mi mamá no pagaba nada. A veces pagábamos algo por si había que comprar algo y eso pero no es que tampoco le hice nunca problemas a mi mamá. Entonces nunca pensé. Siempre pensé en tratar de desvincularme de los problemas, de ser yo. Yo con las materias y la profesora. No meterme en ningún problema, ni nada. Pero, no. Nunca quise dejar el colegio. Es más, mi mamá me decía, cuándo veía estos problemas, de sacarme pero yo le dije “no”. No, porque aparte si yo no hago el secundario sería, cómo es, sería al pedo que siga lo que quiera seguir ser al no terminar el secundario. O querer trabajar sin tener el secundario; sería imposible. Entonces no. Siempre dije que lo quería hacer y ahora lo quiero terminar. Y creo que sí, estoy seguro que lo voy a terminar porque no se me presenta ningún problema para dejarlo. Pero sí, lo quiero terminar.

La madre del joven despliega sus propias acciones superadoras para lograr involucrarse en la escolaridad de su hijo a pesar de su falta de recursos materiales e intelectuales, y busca permanentemente distintas formas de ayudarlo.

“... a veces la situación económica que estamos viviendo, que se vive, que se vivió es la que te prohíbe hacer cosas... Porque tenés que dedicarte a laburar, laburar, laburar. Porque vos tenés que darle de comer, lo tenés que

vestir, aunque no les des gustos. ¿Me entendés? Entonces yo no lo puedo juzgar. Yo lo que hice fue entenderlo, pedirle perdón. Le pedí perdón porque yo también me sentí culpable y bueno...yo le dije "si vos querías salir, si querías cambiar de lugar..." y me dijo que no, que quería probar de vuelta, viste. Encima cambiaban los profesores, el grupo de chicos...Y bueno, lo intentó [...] Entonces, a raíz de ese repetir segundo año...para mí fue un error que me dio la vida, porque yo siempre digo que la vida es una escuela, todos los días leés una página distinta, entonces qué hice, ahí empecé a dedicarle un poco más. Y tal vez ayudarlo, entre comillas, en lo que podía. Y si no podía darle una respuesta a nivel temático, buscaba cómo: pedía libros, me interiorizaba, lo ayudaba a hacer respuestas." (María, 47 años, mamá de Ramón)

En el testimonio de la madre se puede observar la profundidad del sentimiento positivo hacia "la escuela" y el "aprendizaje" que ha podido transmitir a su hijo. La fuerte convicción acerca de la función transformadora de la educación es un valor que está presente en este hogar monoparental con clima educativo bajo.

En síntesis, a la luz de la información revelada por este estudio, la permanencia en el sistema de los jóvenes, a pesar de las dificultades de aprendizaje o de integración social, a pesar también de la falta de interés vital por los contenidos que la Escuela Secundaria difunde, se facilita en los dos perfiles: a) niveles educativos superiores al nivel medio de los integrantes del hogar, y b) nivel educativo bajo de la madre, pero elevada valoración de la educación como factor de movilidad social.

Por el contrario, en el universo estudiado se observó que los jóvenes con dificultades provenientes de hogares con bajo nivel educativo de sus integrantes, o sin fuertes motivaciones asociadas a la mejora del nivel educativo de origen, no pudieron superar las adversidades en el primer año del ciclo secundario.

La dinámica del abandono fue similar en los dos casos: luego de repetir en un colegio, se cambiaron de institución, donde nuevamente repitieron. Debieron cursar por tercera vez

primer año en colegios "para repetidores", ya que fueron los únicos donde las familias consiguieron vacantes. Estos colegios, lejos de retenerlos, terminaron por expulsarlos del sistema por no proveer los recursos educativos necesarios para dar respuesta a sus problemáticas. En un sistema segmentado, sin políticas de inclusión educativa, los colegios destinados a los jóvenes con mayores dificultades en sus trayectorias son la antesala del abandono escolar.

Alejandra, de 17 años, vive con sus padres y dos hermanos en un hogar de estrato social bajo. A lo largo de su escolaridad, la adolescente no contó con la ayuda o la supervisión de sus padres en sus estudios. La educación no forma parte de las preocupaciones esenciales de la familia.

"Vos sabés que yo a ella nunca le vi la carpeta. Creo que el último año fue en séptimo. Qué tenía todo incompleto. Ahí sí se la vi; cuando me fue trayendo notas bajas. Ahí sí le vi. Pero después se arregla sola" (Antonia, mamá de Alejandra, 17 años)

Alejandra presentó serios problemas de disciplina en los tres colegios secundarios a los que asistió. Fue expulsada de uno y recibió sanciones reiteradas en los otros. En ninguna institución lograron revertir esta situación y retener a la joven.

"Yo era más punk, era más loca e hice lo mismo. Me rapaba los costados, lo tenía de colores. [...] Cantaba, bailaba. Le bailaba a los profesores pero así, re bruta ¿viste? El "meneaito" re mal. Los molestaba." (Alejandra, 17 años)

Como se anticipó, el concepto de Willis (1988) sobre *diferenciación* permite comprender cómo las actitudes de rebeldía hacia la cultura escolar son parte de una práctica individual que tiende a reproducir el estrato social de origen.

El otro joven que abandonó el colegio, Mariano, también presenta afinidades con el mecanismo descrito por Willis. De manera similar a lo testimoniado por Alejandra, en los

tres colegios a los que asistió se mostró desafiante a la autoridad y a la cultura escolar.

“Yo tenía tres apercibimientos porque le contestaba a la de Lengua. Porque la de Lengua ya me odiaba, me odiaba. Y le empecé a contestar, así, y encima era la directora, la de Lengua. Y bueno, ya está, me odió y en todos los trimestres tenía mala conducta.” (Mariano, 15 años)

El joven se opone, en el plano personal y en el general, a la autoridad y a las normas, reforzando la cultura aprendida en el seno del hogar. Mariano no posee ideas claras sobre su futuro. El adolescente vislumbra dos caminos según termine el secundario o no. Las dos opciones son posibles. Hasta la propia muerte es una de las alternativas que el adolescente incluye.

Entrevistadora:- ¿Cómo te imaginás que será tu vida dentro de veinticinco años?

Mariano:- Si no voy al colegio. Si no lo termino, voy a hacer un parásito, no voy a hacer nada. Y si lo termino, quiero hacer la facultad y una vida común. No voy a vivir con mi mamá así, porque mi mamá me dice: “yo quiero que tengas veinticinco años y que te vayas a la mierda. No te aguanto más”, dice. No sé, no me imagino, capaz me muero, no llego.

El joven pertenece a una familia ensamblada de clase media. El embarazo adolescente y el posterior nacimiento de Mariano fueron las causas del abandono escolar precoz de la madre y ésta es la cultura que el adolescente repite.

Mariano vive en el seno de dos familias de clase media en las que no se percibe el futuro de un varón sin finalizar, por lo menos, el nivel secundario. Si bien no se visualiza en esta familia una valoración tan positiva como en los casos que se describieron antes, la educación forma parte del nivel de vida esperado. Por este motivo, la falta de imaginación acerca de su futuro personal si no terminara el secundario tiene además un ingrediente de posición social.

Ni las estrategias familiares, ni las institucionales lograron retener hasta el momento al adolescente dentro del sistema educativo. Pero, quizás más grave aún, no pueden prestar apoyo a este joven que está padeciendo una gran frustración subjetiva. Su testimonio pone de manifiesto que, pese a su actitud díscola, padece un enorme costo personal asociado al “fracaso” que para él significa la exclusión educativa. Este joven y su familia necesitan la ayuda de la institución educativa, no sólo para continuar con la trayectoria escolar, sino para reorientar, para guiar con apoyo especializado, una dinámica familiar disfuncional que no encuentra de manera autónoma la salida adecuada.

Estos casos ilustran que el abandono es una construcción de la que participan todos los actores de la comunidad educativa: el joven que actúa en la escuela de manera contracultural, la familia que no encuentra modalidades adecuadas de contención y límites a los comportamientos disfuncionales del joven, y la escuela que tiene un repertorio limitado de respuestas, fundamentalmente la expulsión y la no disponibilidad de vacantes para estudiantes que desarrollan este tipo de comportamientos disruptivos, confinándolos a establecimientos que se especializan en recibir “expulsados”. Se genera así un círculo vicioso que tiene consecuencias sobre las carreras de los jóvenes y sobre el diseño del sistema educativo.

3.3. La capacidad de las comunidades educativas para encarar los problemas de los jóvenes con trayectorias educativas difíciles

El estudio cualitativo puso de manifiesto que las dificultades que los jóvenes enfrentan surgieron en etapas muy tempranas de sus trayectorias y, en esta muestra, fueron de dos tipos diferentes:

a) dificultades asociadas a problemas de aprendizaje:

Entrevistadora:- ¿Séptimo (último grado de la primaria) cómo te resultó?

Alejandra:- Era difícil.

E:- ¿Qué te costaba?

A:- Las cosas que te daban.

y b) dificultades asociadas a cuestiones de integración social en la escuela:

“Era siempre todo diez, pero con mis compañeros tuve muchos problemas por el tema de no tener papá, me jodían un montón. Me burlaban, me decían que me iba a quedar huérfana, que nadie me quería...” (Emilia, 17 años)

Un tema que hay que destacar es que, según el relato de los chicos y las chicas que lo padecieron y sus familias, el acoso escolar (“*bullying*”) no fue tratado por las autoridades escolares o por los docentes.

Entrevistadora:- ¿Físicamente?

Cristina:- Sí, si se pegaban, se insultaban. Quinto, creo que sexto y séptimo, fueron años donde los chicos venían muy...verbalmente muy, la lastimaban porque no tenía a su papá.

E:- ¿Los maestros qué hacían?

C:- No, los maestros eran mucho más grandes que los que están ahora, por jubilarse y bueno, “cosa de chicos” (Cristina, 34 años, mamá de Emilia)

En otra escuela pública de la ciudad, un joven acosado tampoco encontró apoyo de la institución:

“En general tenía la mejor conducta de la clase, las mejores notas y demás. Pero bueno, también estaban los otro tipos de problemas, por ejemplo yo siempre tuve obesidad digamos, desde que tenía seis, siete años. Y bueno, ese tema de las cargadas siempre fue algo bastante feo. Eso sí, problemas hay en todos los colegios. A pesar de que no dependa de nadie más que de los chicos pero igual, me parece que es algo muy duro y me parece que nadie

debería pasar por esas cosas porque te terminan doliendo mucho, pero bueno...” (Ulises, 14 años)

En el universo estudiado, la totalidad de los jóvenes que tuvieron dificultades en las trayectorias educativas comenzaron con las mismas desde la escolaridad primaria, y en un caso, desde la enseñanza preescolar. Los problemas fueron de falta de adaptación, de rendimiento o de sociabilidad con sus pares. Sin embargo, los jóvenes finalizaron el ciclo primario sin que las instituciones educativas hubieran tenido una intervención oportuna y eficaz para diagnosticarlos y encararlos.

La totalidad de los establecimientos a los que concurren los y las adolescentes entrevistados son públicos y están ubicados en los diferentes barrios de la ciudad cuya población está compuesta mayoritariamente de familias de clase media. Sin perjuicio de la homogeneidad en estas dimensiones, los establecimientos reflejan el funcionamiento de lo que Cecilia Braslavsky (1985) denominó “*sistema educativo segmentado*”. Con este concepto, la autora hizo referencia a la calidad diferencial de la educación impartida en los colegios según se orientaran a la mínima proporción de alumnos de las clases altas o a los más amplios y diversos sectores populares urbanos.

En este estudio, a través de las experiencias de estos jóvenes y sus familias, se puede observar que existe además una segmentación entre colegios públicos: algunos establecimientos de sectores sociales medios conforman perfiles relativamente homogéneos. Dos perfiles son positivos: se trata de colegios secundarios que comparten los mismos currículums oficiales pero ofrecen experiencias integradoras autogestionadas por la comunidad educativa, tal es el caso del que muestra la mayor efectividad. Un segundo perfil está conformado por establecimientos que de manera espontánea, por iniciativa de docentes o autoridades, generan espacios facilitadores para los alumnos con dificultades. En cambio, el tercer perfil corresponde a las escuelas expulsoras. Los testimonios delimitan, por lo

menos, estos tres tipos de instituciones según las prácticas de sus actores y su impacto en la trayectoria educativa de los estudiantes.

El primer perfil está conformado por la única escuela que, en este universo, mostró una práctica proactiva tendente a encarar un problema severo de comportamiento escolar, se relacionó con la familia de la estudiante, ofreció y gestionó apoyo especializado y desarrolla actividades extra programáticas que procuran afianzar el sentido de pertenencia a la institución. En el caso de Emilia, este conjunto de prácticas resultó exitoso para retener a la joven en sus estudios. Debe destacarse que, según la percepción de la joven y su madre, la escuela no está exenta de padecer todos los problemas de escasez de recursos materiales y humanos que caracterizan al nivel medio estatal de la ciudad.

Entrevistadora:- ¿Y tu conducta cambió?

Emilia:- Sí, porque tenía una tutora, la profesora de Lengua que era...era un sol. Era un amor. La amé, la amé. Cuando se jubiló el año pasado, lloré. Le hice una carta y todo. Ella lloró...Era un amor esa profesora.

E:- ¿Y qué cambió con esa profesora?

Em:- No sé, me hablaba. Hablaba mucho conmigo. Cuando me hizo la entrevista también porque la tutora era la encargada de hacer la entrevista a cada chico y hacer una ficha. Hablaba y me re servía.

Otra de las fortalezas de la escuela es la oferta de distintos puntos de enclave para favorecer los lazos de pertenencia de la joven con la institución. Esta diversidad de la oferta es uno de los factores que facilitan la permanencia de Emilia en la institución.

Emilia:- Los lunes tengo atletismo. Atletismo es un taller, optativo. Hay Atletismo, Jockey, Tenis.

Entrevistadora:- ¿Es obligatorio o lo hacés por gusto?

Em:-Por gusto, porque tengo ganas de hacer algo.

E: ¿Te acordás un día muy feliz en el secundario?

Em:- Cuando hicimos el “acto de la creatividad”. El “día de la creatividad”. Es un día, una vez por año que toda la escuela participa. Es una fiesta, tocan bandas en los patios. Porque tenemos patios en la terraza, en el sexto piso, el patio de la planta baja, al fondo y un patio en el subsuelo. Después pasan películas, documentales. Después hay presentaciones, donde cualquiera puede presentar. Qué se yo, alguien canta, otras preparan coreografías. Esos días a mí me gustan. Se hacen todos los años, ahora está por venir el de este año, así que estamos preparando todo de vuelta. Yo bailo.

A través de los testimonios de Emilia y de su madre es posible observar cómo ciertas prácticas de docentes y/o de autoridades y programas institucionales pueden incidir positivamente para que un estudiante revierta dificultades personales graves, reafirme su interés por la educación y permanezca en la institución con otra disposición subjetiva.

“[Ahora] entré con otra actitud. Con otra manera de ser. Antes montaba mi “yo” mala. Ahora no, re bien. [...] Con todos re buena onda. Soy la princesita del curso” [...]

“El Liceo X, que yo ahora lo amo, es mi escuela” (Emilia, 17 años)

A partir de los testimonios de la alumna y su madre se puede inferir que este establecimiento se ajusta al modelo de “*escuelas eficaces*” (Acosta, 2009; Murillo, 2006).

Una de las modalidades más destacables de su práctica es la integralidad de las respuestas y la compenetración institucional con todas las dimensiones personales y familiares que pueden alterar el proceso educativo.

El segundo perfil está conformado por los establecimientos que apoyan los esfuerzos de los alumnos para superar las dificultades.

“Mi mamá me propuso ponerme una particular pero como era mucha plata, eh...o sea, hablé con la profesora y le pregunté si me podía dar algún libro que me ayudara a

concretar más, o sea a poder hacer los ejercicios y todo. Y me dio un libro de matemática, del nombre no me acuerdo y tenía un montón de ejercicios, entonces los hacía y cuando tenía la clase de orientación, me dijo que estaban bien. Incluso las clases de orientación eran de lunes a viernes los días y horarios que tenía las materias. Entonces, no sé, capaz que yo tenía lunes a la mañana, en las primeras horas y después tenía el miércoles. Entonces el lunes me decía para el miércoles quiero que hagas esto y yo lo hacía y así iba. Y me tomaba lo que me hacía hacer en las clases de orientación.” (Ramón, 17 años)

Las autoridades escolares también habían detectado las dificultades de Ramón asociadas a un grupo de compañeros revoltosos de sus dos primeros años de secundario y le ofrecieron al joven mejores condiciones para poder retenerlo en el colegio.

“Cuando yo repito, hablo con la rectora. Yo le planteé el tema este de los compañeros y me dijo que el grupo que venía, o sea, el que estaba en primero y pasaba a segundo era como más tranquilo. Incluso me ofrecieron de cambiar de turno y yo dije que no. Era más tranquilo el grupo con el que iba yo a estar, entonces preferí quedarme ahí y conocer cómo era el grupo. Y no, la verdad que es un grupo más amigable.” (Ramón, 17 años)

Finalmente, el tercer perfil está conformado por los establecimientos que con sus omisiones y su dinámica disfuncional expulsan a los alumnos y alumnas con dificultades severas.

Entrevistadora:- Después de repetir en ese colegio, ¿qué hiciste?

Mariano: Y me anoté en un colegio de provincia. Era re feo, re feo. Apenas entré...era re feo. Eran todos...se agarraban a piñas, le contestaban a las profesoras, y así. Ya no me gustaba, aparte no me enseñaban nada. Salía siempre temprano porque faltaban todas las profesoras y algunas profesoras no había; de matemática no había, de geografía tampoco, y dejé.”

En todos los casos, debido a la falta de una política pública que pauté la dinámica integral del sistema, la modalidad de intervención de la

escuela es decisiva en la determinación de la trayectoria de los alumnos y las alumnas. En particular, se evidenció la enorme potencia transformadora que tiene la práctica proactiva de la escuela cuando interviene en los problemas “extraescolares” –personales o familiares– que interfieren en el rendimiento escolar de los jóvenes.

4. DISCUSIÓN

El enfoque conceptual y metodológico utilizado en el estudio empírico focalizó la observación en la práctica de los actores y en la reflexión que ellos mismos efectúan sobre esa práctica. El estudio fue esencialmente de tipo cultural: se centró en las percepciones de los alumnos y alumnas con dificultades y sus madres. Se consideró que cada contexto vital tiene una dimensión de singularidad, en tanto genera sus propias representaciones, pero es a la vez parte de la sociedad que lo contiene y lo atraviesa en sus dimensiones culturales, históricas, económicas. Con menor representación se registraron las opiniones de los docentes y funcionarios escolares para completar el conocimiento cualitativo desde la totalidad de la comunidad educativa. El marco de referencia adoptado destaca que la interacción entre la práctica de los sujetos y las condiciones estructurales en las que ésta se desarrolla construye la realidad social, reafirmando o deconstruyendo las instituciones que la conforman.

En el universo estudiado, a través de la experiencia relatada por alumnos y alumnas, sus madres y las autoridades o docentes de las escuelas, se pudo observar que la fragmentación del sistema educativo público de la ciudad de Buenos Aires es también una construcción colectiva de la que participan, por lo menos: a) los jóvenes y sus familias que desean permanecer en el sistema a pesar de las dificultades y eligen los colegios que apoyan sus esfuerzos; b) los jóvenes y sus familias que desarrollan prácticas contraculturales a las escolares, persisten en las mismas, son expulsados de sus colegios y deben reinsertarse en las únicas escuelas que los aceptan tras reiteradas repeticiones; c) las autoridades y los

docentes que entienden que los problemas personales, familiares o sociales de sus alumnos y alumnas involucran la esfera educativa e intervienen para ofrecer un apoyo especializado que encuentre una solución; y d) las autoridades y los docentes que entienden que los problemas familiares o sociales de los alumnos y alumnas son externos a la actividad educativa y deben separarse los subuniversos de alumnos según su disposición hacia el aprendizaje.

Este conjunto de prácticas, y muchas otras que con seguridad el presente estudio no reveló, construyen la realidad fragmentada del sistema educativo público de la ciudad de Buenos Aires, que delimita espacios acotados sobre los que transitan alumnos y alumnas que tienen dificultades pero se esfuerzan por permanecer y los que no pueden superarlas y abandonan prematuramente la escuela. La inexistencia de políticas dirigidas a la inclusión educativa de todos los estudiantes que cursan los años establecidos como obligatorios por el sistema deja librada la reproducción del sistema a las prácticas de los sujetos que refuerzan la segmentación institucional.

En particular, los testimonios de los estudiantes corroboran la hipótesis de Terigi: el paso del nivel primario al secundario en el sistema educativo público argentino parece actuar a modo de “ajuste significativo” entre las trayectorias reales y las trayectorias teóricas (Terigi, 2010). El “ajuste” por omisión supone para muchos estudiantes una clara práctica excluyente: un detonante para el abandono definitivo del sistema.

No fue el propósito de este estudio formular recomendaciones u orientar políticas. Sin perjuicio de ello, es importante destacar la validez de emplear este tipo de enfoques para comprender situaciones complejas como lo es la deserción educativa precoz antes de finalizar el ciclo obligatorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Adeyemo, D. (2010). Educational Transition and Emotional Intelligence. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (pp. 33-47). New York: Routledge.
- Alfaro, I. (2004). Diagnóstico en educación y transiciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 67-88.
- Akos, P. (2010). Moving Trough Elementary, Middle and High Schools: The Primary to Secondary Shifts in the United States. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions Moving Stories from Around the Word* (pp. 125-142). New York: Routledge.
- Acosta, F. (2009). Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (RIECE)*, 4 (3).
- Baquero, R, Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En: *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 16.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Boudelet, C. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *La instrucción escolar en América capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. Lerner, y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Echeita, G. (2008). Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (RIECE)*, 6 (2).
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35, 85-94.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales N° 29*. Barcelona: Obra Social Fundación “La Caixa”.
- Filmus, D. (1998). Hacia una nueva relación en la articulación educación-trabajo. En: *Las transformaciones educativas en*

- Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración.* Buenos Aires: Troquel-OEI.
- Galton, M. (2010). Moving to Secondary School: What do Pupils in England Say About the Experience. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (pp. 107-124). New York: Routledge.
- Galton, M., Morrison, I. y Pell, T. (2000) Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 341-363.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu (Orig. 1984).
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria.* Madrid: Morata.
- Gluz, N., Kantarovich, G. y Kaplan, C. (2005). Es posible una escuela sin fracaso. En: *Ensayos y experiencias. La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión.* Buenos Aires: Novedades Educativas, 46.
- Jindal-Snape, D. y Miller, D. (2010). Understanding Transitions Through Self-Esteem and Resilience. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word* (pp. 11-32). New York: Routledge.
- Minujin, A. y Anguita, E. (2004). *La clase media. Seducida y abandonada.* Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Measor, L. y Woods, P. (1984). *Changing Schools.* Milton Keynes: Open University Press.
- Monarca, H. y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.
- Murillo, J. (Coord.) (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 22-45. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-205.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229-245.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 31-62.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Conferencia en Santa Rosa, La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.* Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1ZDHI8cgAzWZbNFCCMFIJHfeBssIbeTgiXrk7GFXAtYQ/edit?hl=en_US
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar.* Madrid: Akal (Orig. 1977).

ARTÍCULO ORIGINAL

Percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio de caso

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

rmrodizq@upo.es

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

RESUMEN: Esta investigación, que analiza el caso de Universidad Pablo de Olavide (UPO), está dirigida a conocer las percepciones del profesorado sobre el modelo de formación propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El enfoque metodológico ha sido cualitativo y la técnica de investigación utilizada para la recogida de datos fue la de los grupos de discusión, cuatro grupos en total. Los resultados más relevantes indican que los participantes valoran como positivo el modelo derivado del proceso de convergencia si bien, en términos generales, reconocen que aún existen muchas dimensiones que quedan por ajustar. Se sugieren posibles acciones para avanzar en la implantación de este interesante sistema de formación superior.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior, Modelo de Formación, Docencia, Metodología, Datos Cualitativos, Grupos de Discusión

Professors' perceptions of the training model in the European Higher Education Area. A case study

ABSTRACT: This research analyzes the case of Pablo de Olavide University on the mindsets of professors regarding the training model within the relatively new framework of the European Higher Education Area. A qualitative methodology, based on discussion groups, is used. Four focus groups were set up. The key results of the study indicate that participants value as positive the model proposed by the implementation of the convergence process, although generally recognized that there still are many dimensions to adjust. A number of possible actions are suggested in order to improve the implementation of this training system of higher education.

KEY WORDS: European Higher Education Area, Training Model, Teaching, Methodology, Qualitative Data, Group Discussion

Fecha de recepción 12/03/2013 · Fecha de aceptación 21/10/2013
Dirección de contacto:
Rosa María Rodríguez Izquierdo
Departamento de Educación y Psicología Social
Universidad Pablo de Olavide
Carretera de Utrera, km.1
41013 SEVILLA

1. INTRODUCCIÓN

En este tiempo es habitual hablar de cambios. Como afirma Fullan (2002a: 76): *“el cambio es omnipresente e inexorable, imponiéndose sobre nosotros en cada*

momento. Al mismo tiempo, el secreto del crecimiento y el desarrollo está en aprender a enfrentarnos con las fuerzas del cambio, sacando partido de las fuerzas positivas y paliando las negativas. El futuro del mundo es un futuro que aprende". En Educación Superior estos cambios están enmarcados en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). En este nivel hemos vivido muchas otras reformas pero, en general, todas ellas iban orientadas principalmente a aspectos organizativos y más concretamente a los planes de estudio. El EEES ha supuesto, al menos potencialmente, un reto sin precedentes en el modelo de enseñanza y aprendizaje que propone.

La construcción del EEES plantea retos muy importantes a la docencia universitaria, que han supuesto asumir metodologías basadas en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de competencias de acción profesional encaminadas a la *empleabilidad* y la movilidad como cultura. Transformaciones sustanciales que han suscitado incertidumbres y resistencias en el profesorado. Como afirman Martínez y Viader (2008) uno de los aspectos que está generando más desencanto entre el profesorado –en especial preocupa el que genera entre el profesorado interesado en la mejora de la docencia– es el exceso de burocracia que está acompañando sin justificación entendible tanto al proceso de convergencia como a la lógica y deseable preocupación por la calidad en las universidades. Existe, por tanto, un notable interés por analizar los cambios que la implantación del EEES conlleva en general y muy especialmente en el modelo formativo que demanda importantes cambios en el papel del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, como afirma González y Raposo (2008), el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) afecta tanto a profesores como a estudiantes. Esta concepción se basa en la carga de trabajo que el estudiante necesita para la consecución de los objetivos de un programa y supone una filosofía que comporta la ampliación y mayor concreción de objetivos, la descripción de tareas y de los modos de evaluación del estudiante, la incorporación de tutorías y de otras actividades alternativas a las llevadas a cabo en el espacio de aula.

Por tanto, estamos ante una orientación que determina un tipo de metodologías o estrategias de aprendizaje-enseñanza más pertinentes (Biggs, 2005; Huber, 2008; Palomares, 2011). Este sistema reclama una adaptación de las metodologías de enseñanza y los objetivos formativos, la innovación en las funciones y técnicas docentes, la institucionalización de tutorías curriculares y la atención personalizada (Broc, 2011; Lobato e Ilvento 2013). Y en consecuencia, una concepción de la evaluación no meramente unida a lo presencial sino al total de las actividades realizadas por los estudiantes para lograr las competencias de aprendizaje (Zabalza, 2007, 2012; Sacristán, 2008; Rodríguez Izquierdo, 2008; López, 2009; Palomares, 2011).

Junto con la adopción del ECTS, la otra gran novedad de las orientaciones educativas promovidas por el EEES ha sido la enseñanza por competencias que supone otra estrategia para hacer visible un cambio en profundidad en la concepción de la docencia universitaria (Corominas *et al.*, 2006; Zabalza, 2007; Cano, 2008; López, 2009; Palomares, 2011). Este modelo pasa de una actividad hasta ahora fundamentalmente centrada en el profesorado, a una concepción basada en el papel activo del alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje orientado hacia el desempeño profesional.

Este cambio de paradigma se sitúa en el contexto de la sociedad del conocimiento íntimamente ligada a la comprensión de la educación en un contexto más amplio: el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (*LLL-Long Life Learning*, Jarvis, 2008). En este escenario se pone de moda el conocido eslogan: *estudiar toda la vida para trabajar toda la vida*. Es decir, una formación donde el individuo precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de actualizarlo, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente.

Las recientes investigaciones en el contexto del EEES insisten en que estas consideraciones previas exigen apostar por metodologías activas (Cano, 2009; Zabalza,

2011), por el aprendizaje autónomo del estudiante (Railton y Watson, 2005; Raposo y Sarceda, 2010), potenciar la competencia pedagógica (Sánchez y García-Valcárcel, 2002), incorporar la innovación (Zabalza, 2008; Smith, 2011; Bautista, 2012) y desarrollar una evaluación formativa (Monereo, 2009; López, 2009), entre otras.

Así, por ejemplo, y entre otros a nivel pedagógico, pueden identificarse cambios que muestran: una creciente preocupación de las universidades en relación con la mejora de la calidad de su docencia, una decidida apuesta por la utilización de metodologías activas y por todos los sistemas que propicien el aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias. Estos cambios y los factores que los generan están planteando nuevas cuestiones a los profesores que procuran darles respuesta.

Como señala Toffler (1985), las organizaciones complejas, como las universidades, cambian significativamente cuando se dan tres condiciones: presión externa importante, personas integrantes insatisfechas con el orden existente y una alternativa coherente presentada en un plan. Nos podemos preguntar si estas tres condiciones se dan en la actualidad y qué piensan los profesores involucrados en la implementación del modelo educativo en el que se sustenta el EEES.

2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En el contexto español el proceso de convergencia europea es un tema al que se le ha dado prioridad y al que se han dedicado bastantes recursos. La creación del EEES ha merecido un importante impulso, a nivel político y académico, lo que ha contribuido a facilitar la transición a nivel administrativo. En nuestro país hace ya algunos años que comenzamos el proceso legislativo en la búsqueda de esa armonización europea (RD 1125/2003, de 5 de septiembre). Por tanto, contamos con unos marcos de referencia claros que facilitan la adaptación de las enseñanzas, aunque las condiciones previas del cambio han sido diversas en cada Universidad (MEC, 2006) y en consecuencia, la implantación se da de manera muy desigual.

Se trata de un proceso con múltiples planos (político, económico, ideológico, cultural y psicológico) que afectan a diferentes facetas desde el nivel administrativo hasta el nivel del aula. Siendo importantes los niveles normativos, organizativos o administrativos que acompañan la implantación del EEES, en este trabajo nos centraremos en los cambios en actitudes, valores y prácticas pedagógicas donde se reflejan en realidad la consecución de los objetivos propuestos por este proceso. Es decir, en este estudio se prima la perspectiva del cambio de cultura docente percibido por el profesorado frente a la política y administrativa.

Se consideró importante dar voz al profesorado y preguntarles sobre esta realidad por tres razones principalmente: en primer lugar, porque tal como nos indican Michavila (2005) y González y Raposo (2009) los profesores, junto con los estudiantes, son los principales actores en el sistema de convergencia; en segundo lugar y de acuerdo con Fullan (2002a) el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos; y por último, porque más allá del plano institucional, y transcurrido un tiempo desde el inicio de la adaptación que emanaba de la Declaración de Bolonia (1999), consideramos necesario acometer este estudio para disponer de datos empíricos sobre las opiniones del profesorado sobre los cambios propuestos en el modelo formativo.

En este proceso de cambios profundos como afirma Fullan (2002b) ni las estrategias arriba-abajo, ni las abajo-arriba funcionan por sí solas, sino que se requiere una combinación adecuada de ambas. Necesitamos una nueva mentalidad que permita convertir a los profesores en agentes activos, y no en víctimas, del cambio.

En el marco descrito deben situarse las investigaciones en las que venimos participando desde el proyecto de evaluación del EEES y prospectiva para su implementación en Andalucía, financiado por la Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Y actualmente

estamos investigando sobre los modelos formativos derivados de las directrices del EEES diez años después del comienzo de este proceso y ya en el marco de la implantación de los títulos de Grado.

Esta información es relevante de cara a detectar los puntos fuertes y débiles que motivan a los profesores al cambio que exige la Universidad y realizar un diagnóstico de la situación actual, así como para elaborar propuestas de mejora orientadas a las políticas de formación del profesorado universitario dentro de los programas actuales de innovación y renovación metodológica.

Concretamente tratamos de responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la percepción del profesorado respecto a los cambios en el modelo educativo promovidos por el EEES?
- En concreto, ¿cuáles son sus percepciones en relación al aprendizaje autónomo, al modelo de formación centrado en el aprendizaje por competencias, al sistema de tutorías y a los modelos de evaluación derivados de la implantación del EEES?

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Dado que el propósito del estudio es meramente exploratorio, se optó por un enfoque metodológico cualitativo (Van Manen, 2003; Yin, 2006) basado en el estudio de caso. Dado que para Stake (2010) el estudio de caso puede ser de una sola persona o de un grupo, el presentado aquí es de tipo instrumental y permite analizar el punto de vista, las opiniones e impresiones desde la perspectiva del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide que forma parte de los procesos de innovación derivados de las políticas del EEES.

Para ello, se planteó un diseño de evaluación participativo en el que interviene el profesorado implicado directamente en la puesta en marcha del cambio de modelo formativo propuesto en el EEES. En este sentido, la evaluación se ha realizado desde un enfoque descriptivo-interpretativo en el cual era básica la reconstrucción de procesos. La

parte descriptiva se obtiene a partir de las opiniones de los participantes, y la interpretativa a partir de las inferencias que se hacen de los significados atribuidos.

Partimos del hecho de que cualquier metodología de investigación es válida si se aborda con la sistematización y el rigor adecuado tanto desde un planteamiento cuantitativo como cualitativo o mixto (Yin, 2006). Sostenemos, al igual que Van Manen (2003), que los estudios cualitativos posibilitan el conocimiento de la situación analizada desde su propia singularidad. La finalidad de la metodología utilizada no es la generalización de los resultados o conclusiones sino profundizar sobre un caso concreto y contribuir a la comprensión en profundidad de una situación o caso (Stake, 2005; Yin, 2006).

Nuestro estudio, no tiene la pretensión de ser representativo a escala estadística, ya que su función es sondear las valoraciones que hacen los profesores de la Universidad Pablo de Olavide respecto al modelo de formación propuesto por el EEES. Por tanto, hemos de entender los discursos de los participantes encuadrados en este contexto, y tal vez diferentes de los protagonistas en otras universidades con otras características específicas. Con todo, las presentadas pueden ser susceptibles de extrapolarse, ya que el estudio de casos aporta tópicos sustantivos de generalización analítica a otros contextos (Stake, 2005).

3.1. Técnica de recogida de datos

Con la intención de dar cumplimiento a los objetivos mencionados utilizamos la técnica de los grupos de discusión. Esta estrategia tiene como propósito registrar cómo los participantes elaboran en grupo su realidad y su experiencia. En primer lugar, escogimos esta técnica por su utilidad para conocer y comprender en profundidad, actitudes, motivaciones y opiniones desde la perspectiva de los participantes (Suárez, 2005: 34); y en segundo lugar, por ser definida como conveniente para la obtención de información abierta, y, por ello, idónea para nuestro objetivo.

A continuación se especifican las

diferentes fases que se llevaron a cabo a la hora de determinar la composición de los grupos, el número y el tamaño de los mismos.

3.2. Fase de preparación

Para la configuración de los grupos se combinó el criterio de homogeneidad y heterogeneidad sugerido por Krueger (1991) que indica que cada grupo debe ser lo suficientemente homogéneo para evitar situaciones de inhibición, condicionamiento o prevalencia de opiniones y a la vez heterogéneo en relación a la representatividad del mayor número de variables diferenciadoras dentro de un mismo colectivo. Era por tanto necesario un número de participantes que permitiera la construcción de un discurso diverso y rico donde se produjera la confrontación de puntos de vista dispares de forma que las percepciones sobre el modelo de formación propuesto por el EEES fueran suficientemente discrepantes como para aportar diferentes puntos de vista. Al tiempo se quería garantizar que existiera la posibilidad de que los sujetos tuvieran opción de intervenir

durante un espacio de tiempo razonable para manifestar sus respectivas opiniones y así lograr los objetivos del estudio, por lo que se decidió que los grupos estuvieran formados por un mínimo de 7 y un máximo de 10 personas.

Partiendo de lo anterior los sujetos fueron seleccionados teniendo en cuenta el género, los años de experiencia docente, la categoría profesional y la pertenencia a diferentes campos científicos y departamentos.

Finalmente, aplicando los criterios descritos, quedaron configurados cuatro grupos de discusión. En total, la muestra estuvo constituida por 38 profesores (24 mujeres y 14 hombres). De los cuales, 7 eran titulares, 9 contratados doctores, 11 ayudantes doctores, 6 ayudantes y 5 asociados. Pertenecían a diferentes Facultades: 7 de Ciencias Sociales, 9 de Empresariales, 7 de Traducción e Interpretación, 5 de Ciencias Experimentales, 5 de Ciencias del Deporte y 5 de Derecho. En cuanto a los años de experiencia oscilaban entre los 2 y los 23 años. Las particularidades de los grupos quedan recogidas en la Tabla 1.

GRUPO	CENTRO/ DEPARTAMENTO	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	CATEGORÍA ACADÉMICA	SEXO	TAMAÑO
G1	Mixto	Mixtos	Mixtos	7 mujeres 3 hombres	10
G2	Mixto	Mixtos	Mixtos	5 mujeres 4 hombres	9
G3	Mixto	Mixtos	Mixtos	6 mujeres 4 hombres	10
G4	Mixto	Mixtos	Mixtos	6 mujeres 3 hombres	9

Tabla 1. Grupos de discusión

3.3. Fase de desarrollo

Una vez determinadas las características de los participantes de cada grupo y el tamaño de éstos, se procedió a contactar con los participantes para que accedieran a tomar parte

en la discusión. Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005) para la selección de los participantes era importante la aceptación voluntaria por parte del profesorado para participar en el estudio.

La forma de contacto fue a través de un correo aleatorio a dos representantes de cada uno de los departamentos. En previsión de posibles ausencias les solicitamos confirmación de la participación para asegurar su asistencia al grupo. En esa primera invitación dimos una somera idea del tema específico que se iba a tratar. Tan sólo revelamos el área temática general y no utilizamos en ningún momento el término “grupos de discusión”. En lugar de ello, les invitábamos a “intercambiar opiniones”, transmitiendo la idea de una discusión informal, aunque conocían que el propósito era una investigación sobre los cambios en el modelo formativo tras la implantación del EEES. La duración de cada grupo fue de una hora y media aproximadamente. La fase de recogida de datos se prolongó desde noviembre de 2011 hasta mayo de 2012.

Para la discusión se elaboró un protocolo de cuestiones generales que se centraron en el análisis de los siguientes bloques temáticos:

- 1) Cambios percibidos en el modelo de formación derivados de la implantación del EEES.
- 2) Aprendizaje autónomo.
- 3) Aprendizaje por competencias.
- 4) Sistema de tutorías.
- 5) Métodos de evaluación.

Cada uno de estos grandes ámbitos fue dividido en preguntas más concretas para enfocar mejor la discusión.

En cuanto al papel de la moderadora en las sesiones se opta por la mínima participación en la discusión, limitándose a centrar el tema, presentar el procedimiento y delimitar el tiempo. Se formula una pregunta inicial abierta y se permite al grupo debatirla libremente. Cuando la discusión decae, la moderadora interviene formulando una nueva pregunta y así sucesivamente.

El discurso de los participantes fue registrado en audio contando con la autorización de los implicados y posteriormente transcritos literalmente.

3.4. Fase analítica

Uno de los mayores problemas que afectan al rigor de los estudios cualitativos es el proceso de reducción, disposición y transformación de datos (Miles y Huberman, 1994) de manera sistemática y rigurosa. Para salvaguardar el rigor metodológico, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido (Bardín, 1986; Krippendorff, 2002), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías. Las categorías que se elaboraron a partir de dicho procedimiento fueron las mismas que las utilizadas en el guión de preguntas.

Para avalar la fiabilidad y la consistencia interna de los resultados, el proceso de asignación de categorías fue validado por dos investigadoras siguiendo el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (McMillan y Schumacher, 2005) lo que permitió contrastar la codificación inicial y consensuar la mejor asignación posible para cada fragmento, de tal manera que, según los expertos, reúne los requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardín, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Para ello, se contó el número de veces que las codificadoras coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas.

A continuación, en la Tabla 2 aparecen las categorías y los códigos asignados.

CATEGORÍA	CÓDIGO
Cambios percibidos	CP
Aprendizaje autónomo	AA
Aprendizaje por competencias	AC
Sistema de tutorías	ST
Métodos de evaluación	ME

Tabla 2. Sistema de categorías

El programa informático *QSR N-Vivo 10* sirvió como herramienta para agilizar las operaciones que comporta la segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas, atendiendo a los criterios de solidez y coherencia interna de metodología cualitativa necesarios en este tipo de investigación (Sandín, 2003).

4. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados en función de las categorías utilizadas en el análisis de contenido. Para superar la disyuntiva cualitativo-cuantitativo se recurre a la transformación de los datos textuales en datos numéricos y a su tratamiento cuantitativo (Goetz y

LeCompte, 1988; Miles y Huberman, 1994). En definitiva, cuando identificamos un tópico o categoría estamos aislando algo que ocurre un número de veces. En nuestro caso este tratamiento cuantitativo de los datos cualitativos se da únicamente en el recuento de frecuencias (se denotarán en las tablas sucesivas con la inicial *f*) y de porcentajes de las distintas categorías para revelar la cantidad de manifestaciones de los participantes. Por tanto, la identificación de la frecuencia y porcentaje permite conocer el nivel de repeticiones de las categorías aunque con ello no tratamos de enfatizar la faceta cuantitativa. Las frecuencias positivas se refieren al discurso positivo sobre esa categoría, mientras que las frecuencias negativas indican la problemática relacionada con esa categoría.

Los resultados de tipo cualitativo se abordan de manera narrativa con descripciones de los aspectos más significativos donde realizamos el análisis de las categorías. El sistema utilizado para identificar los fragmentos de las transcripciones fue el siguiente: G.1. para el grupo de discusión número uno y G.2. para el número dos, y así sucesivamente.

En la Tabla 3 se reflejan los resultados de análisis textual de cada una de las categorías que hemos utilizado para analizar los discursos y las frecuencias de apariciones de cada una de ellas y su representación en porcentajes.

En términos generales, en el análisis cuantitativo se aprecian valores más elevados de frecuencias positivas que negativas en la mayoría de las categorías excepto en la relativa al aprendizaje por competencias si bien tampoco es una diferencia muy significativa. De un total de 1.243 unidades de texto, 681 son frecuencias positivas y 562 son negativas. De lo cual puede inferirse inicialmente que el profesorado, a pesar de las dificultades encontradas en el proceso, tiene una opinión más positiva que negativa en referencia a los cambios de modelo docente que conlleva la implantación del EEES. Subrayar que además de estar bastante equilibradas las menciones positivas y negativas, todas las categorías obtienen un peso muy similar en frecuencias no destacando ninguna en particular por encima de las demás.

CÓDIGO	f+	f-	Total (+ -)	%
CP	153	107	260	24,68
AA	150	92	242	17,27
AC	108	133	241	16,87
ST	144	108	252	21,39
ME	126	122	248	19,75
TOTAL	681	562	1243	100

Tabla 3. Frecuencias positivas y negativas, totales y porcentajes por categorías

4.1. Cambios percibidos

El profesorado entiende que el cambio de modelo docente es una cuestión a largo plazo, que supone modificar el papel que ha

desempeñado tradicionalmente, subrayando que se trata de un proceso:

“Los cambios han sido muy significativos en todos los aspectos de la docencia y de la evaluación. Este modelo de formación exige un cambio de mentalidad del profesorado. Esto comporta un cambio de la cultura docente y del método tradicional en el que se desarrollaba la enseñanza. Los profesores venimos de otro modelo y ahora pasas a un segundo plano como guía. Pero no podemos pensar que vamos a cambiar un modelo que tiene más de 500 años de la noche a la mañana. Seguimos con la escolástica de yo doy la materia. Esto es un cambio histórico y los cambios históricos no pasan de hoy para mañana. Eso es falso y quien lo crea peca de ingenuidad absoluta. Lo que procede es decir, vamos a ir haciendo pequeños ensayos, que van uniéndose a otros que van a producir un cambio radical” (G.1.)

Los participantes entienden que el nuevo modelo exige pasar de una función prácticamente directiva a otra como facilitador del aprendizaje activo del alumnado y reconocen la dificultad de esta transición a un sistema formativo que requiere más actividad por parte del alumnado.

“No debemos perder de vista que venimos de un sistema más transmisivo, menos activo y ahora el profesor tiene que

pasar a ser facilitador... Es muy duro porque los profesores tenemos una cierta porción de vanidad y estamos delante de un público y queremos dar nuestros conocimientos. Tenemos que pasar a segundo plano, ser guía del aprendizaje, no protagonistas” (G.4.)

El análisis cualitativo de los discursos revela que entre los aspectos problemáticos detectados por el profesorado uno de los más subrayados es la falta de formación.

“La manera de transmitir ahora es diferente. Todo es más aplicativo pero es muy difícil. Lo mismo pasa con el papel de las tutorías, el trabajo por competencias y en general el nuevo sistema de créditos basado en todo el trabajo que realiza el estudiante. Pese a que en esta universidad se ofrece mucha formación, creo que falta mucha formación docente para poder dar clase de una forma nueva” (G.2.)

Aunque existe un determinado tipo de profesorado que hace una llamada de atención con respecto a la formación. O, al menos, con respecto a un determinado tipo de formación. Se manifiesta del siguiente modo:

“Podemos caer en la angustia de la formación y al final terminamos convirtiéndonos en alumnos. Es decir, somos bulímicos en el sentido de que nos lo tragamos todo, nos atragantamos, lo vomitamos y se nos olvida. Pero no, el cambio de modelo formativo es un proceso. La formación es esencial pero no aprendes hasta que lo pones en práctica, lo reflexiones y lo haces tuyo” (G.4.)

Asimismo algunos profesores expresan la tensión y la presión que les supone tener que prepararse para asumir este reto, equilibrar la función docente con la investigadora y las tareas burocráticas que conlleva:

“Ahora resulta que la enseñanza tiene mucha más importancia que antes pero como profesora tengo más que suficiente con preparar mis clases, impartirlas de la mejor manera posible y punto. Porque tengo que investigar y en el caso de que tengas un cargo de gestión, ocuparte de ello. Como para encima especializarme, como se está fomentando ahora a través de todos los sistemas de evaluación y acreditación y saber técnicas de enseñar a aprender, formarme yo y encima publicar sobre esto. Yo no tengo tiempo para acudir a cursos sobre esto ni para publicar sobre esto. Me parece imposible. Nos están pidiendo demasiado. Yo me niego” (G.2.)

“Son demasiadas las implicaciones de este nuevo modelo de enseñanza. Hay días que te sientas y dices a ver ¿qué hago hoy de toda la lista que tengo? Me parece que eso es un esfuerzo tremendo. No es posible que se nos exija tantos cambios y nos llenen de papeles y guías cada vez más complicadas de hacer. Los programas de antes eran mucho más sencillos. Ahora no, ahora tienes que detallar todo al milímetro” (G.3.)

4.2. Aprendizaje autónomo

El discurso refleja que el profesorado ha comprendido que el sistema de créditos ECTS demanda un modo distinto de enfocar el trabajo del estudiante.

“Hemos cambiado nuestra manera de dar clase y de evaluar. Hemos pensado que hacía falta fragmentar el trabajo del alumno para que siga una escala, no sólo los exámenes. Ahora ellos van haciendo trabajos parciales, se les encarga que lean para preparar las clases y, por supuesto, para asistir a los seminarios. Pero esto somos un grupo. Muchos otros compañeros pasan aún de todo esto” (G.2.)

Para hacer posibles estos cambios comentan la necesidad de que los estudiantes también modifiquen sus actitudes en relación a este aspecto que implica un cambio significativo también para ellos.

“El cambio ha dado más autonomía al alumno. Ahora el profesor tiene que motivar al alumno y éste tener más iniciativa propia. El alumno tiene que cambiar de chip y para ello nosotros tenemos que tener una actitud proactiva. El interés antes se daba por supuesto y, ahora, es algo que tiene que provocar el profesor. Este modelo formativo exige de nosotros un importante cambio cognitivo pero también por su parte” (G.1.)

“Tener más autonomía es buena o mala dependiendo de cada alumno y del interés de éste. El alumno que verdaderamente está al día sabe lo que tiene que hacer y tiene todas las instrucciones para desarrollar su proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula. El que no tiene interés desde el principio se descuelga y esa actitud es la que tiene que cambiar en ellos” (G.2.)

“La actitud del alumno importa mucho porque si asumes que van a leer antes de ir a la clase y que puedes llegar a la clase pensando que lo ha leído, y si no lo leen te encuentras con el problema ¿qué haces? Dar marcha atrás. El tema se cae y te quedas chafado. Puedo adaptar mi docencia, mi forma de evaluación, pero si el alumno no responde... Estamos ahí en ese punto que es bastante clave ¿no?, buscando las estrategias para que el alumno haga por su parte lo que tiene que hacer” (G.4.)

El principal problema se manifiesta en los cursos inferiores donde se percibe más que el alumnado viene con una inercia.

“Tenemos un problema, mayor en los primeros cursos, pues tenemos unos estudiantes que vienen de un bachillerato basado en contenidos y es totalmente pasivo. Un desastre y hay un salto cuando llegan aquí. Es un déficit. Lo importante es cómo el alumno asume eso. Hay que buscar estrategias para que el alumno haga lo que se espera de él. Ellos se tienen que autogestionar el aprendizaje pero no saben” (G.3.)

“Hace falta mayor información en los institutos y más cursos de iniciación al trabajo universitario y en sus implicaciones. Algo ya se hace. Los resultados son muy positivos. Se necesita también formación para el profesorado” (G.1.)

4.3. Aprendizaje por competencias

El profesorado manifiesta entender que el trabajo por competencias es algo que supera una materia concreta y exige coordinación docente.

“Para evitar la sobrecarga y la saturación del alumnado resulta muy recomendable trabajar las competencias desde diferentes asignaturas. Es decir trabajarlas de forma transversal, al menos por cursos pero falta aún mucha coordinación docente” (G.1.)

El análisis desveló que a pesar de la conciencia que tienen de este cambio en el modo de entender el aprendizaje por competencias son consientes de que no todo está conseguido:

“No hay que dar todos los contenidos para formar bien a los alumnos. No pasa nada. Se les enseñan otras habilidades distintas. Aunque todavía este discurso está más en el diseño y en los papeles que en la práctica. Aún queda un largo camino por recorrer para que se trabajen las competencias de forma sistemática. Un cambio de estos se mueve en unas coordenadas históricas” (G.3.)

A la vez que se sitúa de nuevo este cambio en un continuo como un proceso que no se consigue de manera instantánea, los implicados una vez más hacen referencia a la necesidad de una mayor formación tanto propia como de los estudiantes.

“Hace falta formación porque hemos sido educados en un sistema escolástico. Si le pedimos al alumno que aprenda a aprender también nosotros tenemos que aprender a aplicar estas directrices emanadas del EEES. Si bien es cierto que hay una necesidad de aprendizaje y enseñanzas por competencias que no tiene por qué estar reñida con lo que el profesor ya desarrollaba antes de la convergencia” (G.2.)

Destacar que algunos profesores comentan que las competencias ya se aplicaban y que lo único que ha cambiado es el nombre y ya se muestran seguros en este sistema de trabajo.

“Falta comunicación entre las distintas experiencias... cualquiera no puede trabajar

por competencias sin tener idea de psicología y pedagogía. Creo que en la mayoría de los casos ya las venimos trabajando. El problema es que le han cambiado el nombre a lo que hacíamos” (G.3.)

Por el contrario, algunos comentarios denotan cierta falta de seguridad y reclaman orientaciones más específicas en cuanto a la docencia por competencias.

“Creo que las competencias y la relación que existe entre la docencia y la evaluación, nos debería venir en ocasiones mucho más dada. Debería haber unas directrices que orienten cómo evaluar e impartir docencia por competencias Y no pedirnos, encima, que cada profesor se busque las habichuelas sin tener nociones de pedagogía ni de psicología ni de todas las técnicas docentes que son infinitas. Yo aún estoy esperando” (G.4.)

Otros, sin embargo, a través de la formación descubren un mundo nuevo y recapacitan sobre la complejidad de enseñar en este modelo, se motivan y empiezan a considerarlo como un reto:

“Yo acabo de terminar un curso sobre adaptación de la guía por competencias. Es la primera vez que me he encontrado lo de las teorías del aprendizaje. Ahora sé que puedo hacer un sondeo a los alumnos y saber qué tipo de aprendizaje les viene mejor. Eso no me lo habían enseñado en la vida y es verdad que es efectivo. Lo llevas a la práctica y ves que tienes un conjunto de alumnos con una diversidad tremenda y que todos aprenden en el momento que les planteas cuatro actividades de distinta forma. Cada uno lo aprende de la forma que más le conviene. Y cuando ves eso, dices bueno ¿y yo que he estado haciendo? He estado repitiendo o imitando a los profesores que me dieron clase y con los que yo aprendí. Era la única referencia de docencia que tenía. Eso es lo que yo llevo haciendo hasta que hemos empezado a implantar el EEES. Ahora tienes que plantearte muchas cosas y reflexionar de forma muy pausada sobre lo que significa el auténtico aprendizaje, sobre cada actividad, sobre el colectivo que tienes delante” (G.2.)

Cuando pasamos al capítulo de dificultades que conlleva este cambio encontramos varios elementos:

“Una dificultad es el número de alumnos y encima el perfil de estudiante, sujetos totalmente pasivos con formación basada en contenidos. La falta de tiempo es el mayor problema para trabajar así. Además este modelo exige mayor coordinación entre la secundaria y la universidad y entre nosotros en la universidad para evitar formar individuos pasivos” (G. 3.)

4.4. Sistema de tutorías

Los participantes reflexionan sobre el significado de la tutoría en este contexto como un cambio sustancial que implica mayor valoración por parte de los estudiantes.

“Las tutorías suponen un cambio importante. Principalmente consiste en que el profesor debe hacer un control de la actividad académica, que el alumno ve que se está siguiendo su trabajo y que se le ofrece apoyo. Además sabe en todo momento como va. El alumnado está empezando a darle un sentido diferente, derivado del aumento del trabajo autónomo y la evaluación” (G.3.)

El bajo uso de las tutorías es algo que resulta evidente, aunque los participantes reconocen que con la implantación del EEES se perciben algunos cambios moderados en su uso:

“Puedo identificar una distribución más homogénea a lo largo del cuatrimestre, debido a la aplicación de procesos de evaluación continua y la atribución de cierto valor en la evaluación” (G.1.)

“Han empezado a ser actividades más reguladas y estructuradas para los alumnos. Las utilizan de forma más o menos habitual y en diferentes modalidades como la virtual y la colectiva” (G.2.)

En el intento de potenciar el sistema de tutorías en este sistema el profesorado ha experimentado y buscado formas de hacer entender a los estudiantes que tienen valor en el proceso de aprendizaje.

“He introducido las tutorías obligatorias, tres a lo largo del curso. Tienen un porcentaje muy pequeño de la nota, pero cuentan. La tutoría normal no funcionaba. Pero la experiencia me dice que la obligatoriedad de las tutorías es imposible con grupos excesivamente numerosos, que en

todo caso son recomendables siempre que se haga ver al alumnado su utilidad” (G.4.)

La utilización de las tutorías apoyadas en las TIC también aumenta. Los profesores reconocen que, cada vez más, las TIC tienen un papel fundamental en este sistema ya que al no exigir presencialidad y disponer de una amplia flexibilidad horaria, facilitan la compatibilidad entre las responsabilidades académicas y laborales. Sin embargo, se expresan algunas resistencias en la adaptación a este modelo.

“El concepto de tutorías está desfasado pero hay cuestiones que no se pueden responder por correo pues depende de la pregunta. Pero está claro que a las tutorías dentro del horario que tenemos no viene nadie, pero durante las veinticuatro horas del día y los siete días de la semana, tienes que responderles porque si no al siguiente te la mandan otra vez. Y al tercer día te ponen la admiración ¡Urgente! Y con mayúsculas” (G.4.)

4.5. Modelos de evaluación

El análisis de contenido pone de manifiesto que el profesorado ha tenido que recapacitar sobre la evaluación y se ha dado cuenta de que también tiene que cambiar al cambiar la forma de enseñar y de entender el proceso de aprendizaje por competencias.

“Hemos tenido que modificar también el concepto tradicional de evaluación que se identificaba con calificación e incorporar todos los elementos que integran las competencias. Esto ha supuesto transformar sustancialmente el concepto de docencia y ampliar el uso de estrategias para valorar no sólo los conocimientos, sino también habilidades, destrezas y actitudes. Ahora intento que ellos sean más activos, quitando la posibilidad de que vayan a clase y se crucen de brazos. Intento que ellos se autogestionen su aprendizaje. La participación en los foros puntúa” (G. 2.)

No obstante los implicados manifiestan en este punto una de sus grandes dificultades porque no saben cómo hacer esa evaluación que va más allá de evaluar conceptos y contenidos.

“Lo más difícil es la evaluación en competencias. Aquí sí que estamos perdidos y buscando herramientas como el portafolios o los foros. Estamos haciendo experiencias de tareas en grupo y de heteroevaluación entre iguales. Implica un mayor esfuerzo por nuestra parte porque es nuevo y tenemos que estar corrigiendo todo el día aunque resulta positivo para el alumno porque se ven valorados todos sus esfuerzos. Aquí sí que necesitamos formación aunque ya estamos haciendo cosas” (G.4.)

En uno de los grupos aparece una sugerencia de aprender a través de la experiencia de otros sobre la que se genera una discusión en relación al papel de las buenas prácticas, su utilidad y su significado en los procesos de formación.

“Lo que yo plantearía como medio de aprendizaje sería, más que te lleguen y te den un curso de constructivismo y luego un curso de... ¡yo que sé! de teoría sociocultural del aprendizaje y tal, yo propondría hacer un inventario de buenas prácticas. Si te ha resultado algo bien con una experiencia de este tipo pues compartirla con otros colegas” (G.1.)

“Me dan mucho miedo las buenas prácticas porque los recetas son malas... pero si las entiendes en el sentido de tomarlas como fuente de inspiración... Sí, creo que muchas veces falta comunicación de experiencias. He hecho cosas que me han salido bien y no se ha enterado nadie. Buenas prácticas en el sentido de comunicación” (G.3.)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, para determinar las principales aportaciones de esta investigación, se dará respuesta a las cuestiones planteadas inicialmente. En este sentido, las conclusiones obtenidas de los discursos de los participantes en síntesis sugieren lo siguiente.

En primer lugar, según el análisis realizado en relación a la categoría de cambios percibidos resulta claro que en la opinión de los participantes el sistema de formación universitaria se ha visto modificado en muchos aspectos pues conlleva más planificación previa, mayor coordinación, se refuerzan las

tutorías, etc. En este sentido, lo que más llama la atención de los datos es que el profesorado percibe este cambio como un cambio de mentalidad o de cultura y lo entiende como un proceso que requiere de una mayor formación pedagógica para el mejor desempeño de la función docente desde este nuevo paradigma. Se trata de datos que concuerdan con los aportados por Zabalza (2007) y Rué (2007).

En este sentido, las conclusiones más relevantes del estudio indican que a pesar de las resistencias innatas al cambio de modelo, por otra parte naturales en los procesos de innovación, los participantes lo valoran como positivo tratándose de un esfuerzo que les merece la pena, si bien en términos generales reconocen que aún existen muchas dimensiones que quedan por ajustar. Nuestros datos resultan coherentes con otros estudios (García y Salmerón, 2010; Ruiz, 2010) en los que se señala que a pesar de las dificultades el profesorado es capaz de comenzar un cambio de actitud y de prácticas educativas.

En segundo lugar, en un equilibrio de fuerzas los participantes subrayan que las principales debilidades detectadas en el desarrollo del modelo de formación están relacionadas con hacer posible el trabajo autónomo del alumnado. El profesorado subraya la dificultad para modificar su propia cultura y hábitos profesionales pero también las del alumnado. Particularmente en el de primer curso que ya viene con una inercia de su formación previa que cuesta revertir. Los resultados hacen pensar que el nuevo modelo de formación requiere cambios por parte de todos. El profesorado reconoce que se trata de un cambio de mentalidad y de cultura universitaria que requiere un tránsito no solo cognitivo y procedimental, sino también actitudinal para el que se requiere disposición y formación. Estos datos se ajustan a la literatura, Zabalza (2007), Knight (2006) y Rué (2007), entre otros.

En tercer lugar, en cuanto al aprendizaje por competencias los implicados coinciden en destacar que este modelo requiere mayor coordinación con otros colegas de otras áreas y materias para que no recaiga una concentración excesiva de trabajos en los estudiantes. Por otro lado, el profesorado acusa el incremento de trabajo que genera la aplicación de los

ECTS y la existencia de grupos con *ratios* excesivamente altas que limitan considerablemente el enfoque personalizado de la docencia, y la falta de tiempo. Aunque en esta línea también apuntan al necesario cambio en la actitud del alumnado pero no se desentienden del papel que les corresponde a ellos en motivarlos para que asuman esta responsabilidad. Manifiestan estar en búsqueda de estrategias y formas aunque también confiesan cierta decepción cuando no pueden llevar a cabo ciertas cosas en el aula porque el alumnado no llega preparado.

En cuarto lugar, los hallazgos presentados ponen de manifiesto que las tutorías siguen siendo una asignatura pendiente aunque se utilizan algo más, sobre todo, con el apoyo de las TIC. Algunos profesores manifiestan ciertas resistencias en este sentido pues les implica estar conectados casi las 24 horas del día. Además consideran que la relación didáctica entre profesorado y estudiantes es la más importante. Pero con los tiempos actuales hay que reconceptualizar la docencia, los profesores debemos reaprender a enseñar y los estudiantes deben reaprender a aprender (Rodríguez Izquierdo, 2003), para adaptarla a las necesidades actuales que, por un lado, se centran en el aprendizaje y, por otro, requieren saber utilizar las TIC.

Por último, a tenor de los resultados del estudio la evaluación aparece como una de las mayores dificultades. Los datos son también consistentes con otros estudios previos que constatan la dificultad de la evaluación por competencias (Tejada, 2010). Particularmente por el desconocimiento y la falta de formación sobre cómo evaluar los aprendizajes por competencias que requiere tener en cuenta todas las actividades que el estudiante realiza tanto fuera como dentro del aula. Esta cuestión se ha presentado de forma insistente a lo largo de los años, sin alcanzar soluciones (Brown y Glasner, 2003; Palomares, 2011). En este sentido, destacan la falta de formación para ello pero también la búsqueda y la experimentación de herramientas nuevas.

Los resultados obtenidos son en términos generales bastante positivos o, al menos, están equilibradas las valoraciones negativas con los positivas. No obstante los datos revelan que podemos establecer un perfil de profesorado

participante que se posiciona de manera diferente sobre los cambios en el modelo de formación derivados de las políticas del EEES. Al menos se apunta la existencia de un doble tipo de profesores. Por un lado, los que creen en la bondad de estos cambios, informan que practican e impulsan esta filosofía, considerando las competencias como el eje vertebrador de su docencia y se manifiestan activos en el aprendizaje que les demanda este cambio de cultura. Por otro, están los que se oponen a implementar este tipo de prácticas en su docencia, apelando a la cantidad de trabajo que les demanda y a la dificultad para compatibilizar con el desarrollo de la investigación.

Merece la pena llamar la atención especialmente sobre los reticentes a este nuevo modelo pues en muchos casos se trata de profesores interesados por la innovación y la mejora de la docencia pero que se encuentran desencantados o saturados como consecuencia del exceso de burocracia asociado a este cambio de modelo: elaboración de guías complejas de las asignaturas, autoinformes, protocolos que como han indicado Martínez y Viader (2008) lejos de contribuir a la mejora de la docencia y la calidad de las universidades está mermando el tiempo académico del profesorado.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

A la luz de los resultados de este trabajo, se exponen algunas propuestas de mejora que pueden ayudar al desarrollo de este modelo. Estas iniciativas tienen un carácter orientativo y no pretenden agotar las alternativas posibles. El necesario debate sigue abierto en búsqueda de un cambio de modelo que es profundo y contiene elementos significativos sobre los que se requiere seguir investigando de cara a la mejora de una formación integral.

En primer lugar, señalamos la necesidad de potenciar la coordinación docente mediante la creación de equipos de reflexión continuada sobre la práctica, apoyados por la figura de un coordinador de curso. El cambio del modelo de formación que comporta el EEES implica un nuevo estilo de trabajo en el alumnado que conlleva una mayor coordinación del profesorado con otros compañeros y que no

puede abordarse de manera individual. Esta nueva cultura docente o filosofía profesional requiere formación y que se valore el esfuerzo que implica la planificación conjunta de la docencia. Es decir, es preciso constituir redes de profesores, equipos docentes de curso y de titulación, para dar coherencia a las acciones, reflexionar juntos acerca de las actuaciones docentes que se realizan en el aula y que inciden en un mismo grupo de estudiantes lo que redundaría en la comprensión conjunta de las competencias que se desean potenciar en un curso/titulación y en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que se benefician de ella. Ejemplos de estas nuevas dinámicas de trabajo y de sus ventajas se pueden encontrar en los trabajos de Rodríguez Izquierdo, Guerra de los Santos y Herrera (2009), entre otros.

En segundo lugar, proponemos más formación como bien ya han apuntado algunos profesores de nuestro estudio. Pero no es suficiente cualquier tipo de formación. Este cambio de cultura comporta centrar los procesos de formación en la reflexión sobre la práctica, más que en la consecución de cursos aislados realizados desde una perspectiva individual (Shön, 1983, 1987). La investigación se convierte así en la base de la enseñanza y en la piedra angular de su mejora. Lo que requiere flexibilizar espacios y tiempos, de forma que se puedan establecer modalidades didácticas más interdisciplinarias que faciliten la adquisición de competencias. Este modelo conllevaría el refuerzo en la constitución de equipos de trabajo a los que hemos hecho referencia anteriormente.

En tercer lugar, no debería descuidarse la formación del estudiante para asumir la responsabilidad del aprendizaje autónomo. Este modelo formativo requiere mayor implicación por su parte en el proceso de aprendizaje. Desde su incorporación a la Universidad, los estudiantes requieren seminarios sistemáticos para el desarrollo del trabajo intelectual que requiere del uso de tecnologías colaborativas con las que tendrán que trabajar a lo largo de la carrera: plataforma de formación, herramientas de comunicación, base de datos, técnicas de búsqueda de información, etc.

En cuarto lugar, puesto que las tutorías aún no alcanzan el lugar que deberían en el eslabón de la enseñanza y el aprendizaje, es necesario reorganizar su sentido por parte del profesorado, mostrándole más claramente al alumnado su utilidad para el dominio de la disciplina, planificándolas en las guías docentes como parte del desarrollo de la materia. Para ello, es preciso diseñar planes de acción tutorial, que contemplen la tutorización entre iguales destacando su importancia y mejorar el uso de modalidades de tutoría virtual o con el apoyo de las TIC para lo que también se necesita mejorar la formación del profesorado en el uso de herramientas para este tipo de tutorías *online*.

Ahora bien conviene subrayar que es necesario plantearse cómo se produce la integración de las TIC en los sistemas de tutoría para que no sea un simple cambio de escenario sino que comporten un auténtico cambio en la forma de comprender el proceso de tutoría como apoyo, orientación y seguimiento del aprendizaje centrado en la autonomía del estudiante pero que requiere de apoyos, acompañamiento y guía para que redunde en una docencia más eficiente y en un aprendizaje de mayor calidad en el estudiante (Martínez y Viader, 2008).

En quinto lugar, es preciso cuidar los equilibrios entre la función docente y la investigadora. La perspectiva del profesorado implicado indica que conviene simplificar procesos que permitan centrar nuestros esfuerzos y tiempo en la mejora de la calidad docente que la Universidad requiere en la actualidad. Los equipos de gobierno y las políticas deben ser sensibles a esta cuestión ayudando en la medida de las posibilidades en este momento de crisis.

Por último, como proponen también los participantes, sería oportuno reconocer y difundir las buenas prácticas de innovación docente mediante la creación de reconocimientos a la innovación en la enseñanza superior, en cada Universidad, autonomía y a nivel nacional, que resultaría estimulante y altamente productivo para todos. Premios que deberían tener reconocimiento económico para el profesorado implicado como difusión de las experiencias. Algunos pasos ya se han dado en este sentido pero

queda aún mucho por incentivar. Además, sería justo el reconocimiento de la innovación docente en los baremos de acreditación con mayor peso que el que tiene en la actualidad. Sugerencia que parece no estar en concordancia con las propuestas vertidas por la Comisión de Expertos en el documento recientemente conocido y titulado “Propuestas para la reforma y la mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español”.

Las propuestas aportadas en este estudio pueden parecer muy conocidas, pero pensamos que ganan interés si las ponemos en perspectiva transcurridos ya diez años desde el comienzo de este proceso de cambios profundos en el modelo de formación en la enseñanza universitaria; o demasiado obvias por tratarse de iniciativas ya experimentadas o más comunes en otros niveles educativos pero que, sin embargo, aún no han trascendido suficientemente a la Educación Superior.

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA

Finalmente, en relación a las limitaciones de este estudio y su posible aportación a la comunidad científica ya hemos señalado que por el tipo de trabajo presentado no se pretende la generalización de conclusiones, con todo susceptibles de transferirse bajo una mirada crítica (Brown y Yule, 1998). Por tanto, los datos obtenidos en esta investigación se han de tomar con cautela. Se admite que no arrojan resultados concluyentes ni generalizables a la población de profesorado universitario aunque sí pueden considerarse ilustrativos de una tendencia, si bien el interés de esta contribución está en el análisis en profundidad que se realiza a partir de un grupo de participantes con el objeto de descubrir su percepción (Bogdan y Biklen, 1982). Por tanto, la relevancia de este estudio depende más de la abundancia de información del caso y de las capacidades analíticas del mismo que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005).

Puesto que se trata de resultados de un estudio exploratorio, sugerimos continuar avanzando simultáneamente en dos caminos. En primer lugar, de cara a mejorar el grado de experimentalidad de futuras investigaciones

sería deseable poder extender este estudio a una muestra mayor de profesorado de otras universidades con el propósito de generalizar los resultados a otros contextos universitarios. En segundo lugar, en próximas repeticiones se podría introducir un cambio metodológico complementando el estudio con otras técnicas de recogida de datos. A pesar de que afirmamos la adecuación de las discusiones de grupo para la obtención de datos sobre las percepciones y opiniones de los sujetos en relación a un determinado tema de estudio como es la transferencia y el impacto de los programas analizados. Futuros trabajos deberían añadir también las opiniones y valoraciones de los otros protagonistas en el proceso, es decir, los estudiantes, los coordinadores de titulación, los decanos/as y el PAS.

De los resultados del estudio se desprende la idea de que es necesario seguir desarrollando investigaciones de este tipo y evaluando el impacto de la implantación de las políticas derivadas del EEES en el nuevo modelo de formación. Queda mucho por hacer en el desarrollo de su implantación en la Educación Superior ya que requiere un cambio de cultura profunda que implica grandes transformaciones en la mentalidad de todos los agentes implicados.

Además, el presente estudio aporta información útil para diseñar futuras acciones de formación y para su evaluación. Se espera que sirva como un trampolín en futuras investigaciones para evaluar el impacto en el profesorado de las transformaciones exigidas en Educación Superior en la actualidad, resultando útil no solo para el profesorado e investigadores educativos, sino también para los equipos de gobierno responsables de la dotación de recursos, particularmente en tiempos de crisis, para la realización de los procesos de formación que requiere esta línea de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bautista, J. (coord.). (2012). *Innovación en la universidad. Políticas, prácticas y retóricas*. Barcelona: Graó.

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bodgan, R.C. y Bilken, S.K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and method*. Boston: Allyn and Bacon.
- Broc, M.A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.
- Brown, S. y Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, G. y Yule, G. (1998). *Discourse analysis*. Cambridge: University Press.
- Cano, M^a.E. (2008). La evolución por competencia en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 12, 3.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 181-204.
- Corominas, E. et al. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 301-336.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.
- Fullan, M. (2002b). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García, G. y Salmerón, R. (2010). Adaptación de la metodología al Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de la opinión de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 19, 237-260.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la Convergencia Europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (3), 285-306.
- González, M. y Raposo, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia Europea. *Revista de Educación*, 349, 361-390.
- Harley, L. y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education (SRHE) and the Open University Press.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 59-81.
- Jarvis, P. (2008). *The Routledge international handbook of Life Long Learning*. Florence: KY, Routledge.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 429-444). London: Sage Publication.
- Lobato, C. e Ilvento, C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: Una aproximación actual. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 17-25. Recuperado en: http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n2_completo.pdf
- López, J.I. (2009). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- López, V. (Coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 213-234.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías en la universidad*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Grao.

- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Railton D. y Watson, P. (2005). Teaching autonomy. *Active Learning in Higher Education*, 6 (3), 182-193.
- Raposo, M. y Sarceda, M.C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Revista Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 45-60. Recuperado de:
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-374/article/viewFile/7889/8359
- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial de Estado, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2003). Reaprender a enseñar. Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7 (2), 79-84.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 11, 131-147.
- Rodríguez Izquierdo, R.M., Guerra de los Santos, J.M. y Herrera Gutiérrez, M.R. (2009). Experiencia de coordinación docente: Construyendo una cultura reflexiva y colaborativa de la docencia universitaria en el marco de la puesta en marcha de los ECTS. En R. Roig Vila (Eds.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 389-398). Alcoy: Marfil, SA.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEE como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- Sacristán, J. (2008) (coord.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Sánchez, M.C. y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 153-171.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Shön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey Bass Publishers.
- Smith, K. (2011). Cultivating innovative learning and teaching cultures: A question of garden design. *Teaching in Higher Education*, 16 (4), 427-438.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2010). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Toffler, A. (1985). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Yin, R. (2006). Case Study Methods. En J.L. Green, G. Camili y P.B. Elmore (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, (pp. 111-122). Mahwah: Erlbaum.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Innovación educativa*, 18, 659-662.
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98. Recuperado en:
http://red-u.net/redu/documentos/volumenes_completos_pdf/vol9_n3_completo.pdf
- Zabalza, M.A. (2012). La universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 11-14. Recuperado en:
http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf

ARTÍCULO ORIGINAL

Análisis del discurso síncrono y asíncrono en entornos virtuales de aprendizaje universitario

Diana Rodríguez

dianaprincipal233@hotmail.com

Profesora de PT en CEIP Reyes Católicos
Guadalupe, Cáceres

Manuel Lucero

mlucero@unex.es

Manuel Montanero

mmontane@unex.es

Universidad de Extremadura

RESUMEN: En este trabajo se analizan los intercambios comunicativos publicados durante un cuatrimestre en los foros y chats de las asignaturas de un título universitario, de carácter no presencial. Las líneas de discusión y los mensajes verbales fueron segmentados y categorizados, de acuerdo con modelos teóricos de análisis del discurso y análisis de conversación. Los resultados muestran un índice de participación bajo (con un promedio por asignatura de 1,8 mensajes por estudiante y crédito). La temática de las líneas de discusión fue variada, aunque predominaban las tareas de gestión y solución de dudas. Las ayudas más frecuentes que se desprenden del análisis de los mensajes verbales se centraron en precisar o ejemplificar ideas. Todo ello, unido a que se encontraron pocas ayudas dirigidas a evocar o justificar ideas, así como a supervisar actividades prácticas, sugiere, sin embargo, una insuficiente utilización de estas herramientas de comunicación de cara a facilitar procesos de razonamiento y autorregulación del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Discurso Educativo, Enseñanza Universitaria, Entornos Virtuales de Aprendizaje Asíncronos y Escritos.

An analysis of the synchronous and asynchronous discourse in university virtual learning environment

ABSTRACT: This paper analyses the communicative exchanges posted on the forums and chats of the degree subjects of an online university programme over a semester. Discussion threads and verbal messages were segmented and categorized according to the theoretical models of discourse analysis and conversational analysis. Results show a low participation index (with an average of 1.8 messages per student and credit in a subject). The discussion topics varied though most related to administration tasks and question-solving. The most frequent aids found when analyzing these messages focused on pinning down or illustrating ideas. Furthermore, very few aids aimed to evoke or justify ideas or to supervise practical activities. These findings suggest that these communication tools are not adequately used in for the purpose of enhancing reasoning mechanisms and self-adjustment of the learning process.

KEY WORDS: Educational Discourse, University Education, Virtual Asynchronous and Written-Based Learning Environments.

1. INTRODUCCIÓN

En la formación a distancia la interacción es la clave para el logro de aprendizajes de calidad (García Aretio, 2003; Garrison y Anderson, 2005 y Shire, 2006). La calidad de los productos obtenidos de la formación virtual está determinada en gran parte por la naturaleza de dicha interacción (Barberà, Badia y Mominó, 2001; Cabero, 2001, Salinas, 2003; Stacey y Rice, 2002), que, en el caso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), tiene lugar a través de herramientas de comunicación asíncrona y síncrona, como los foros y los chat.

Algunos estudios sugieren que las herramientas de comunicación que proporcionan los EVA facilitan la construcción colaborativa de aprendizajes de alto nivel (Arvaja, Hämäläinen, y Rasku-Puttonen, 2009; Dillenbourg, Järvelä y Fisher, 2009; Littleton y Whitelock, 2005). Sin embargo, otros autores argumentan que el mero intercambio de mensajes no es un indicador fiable de la existencia de un diálogo significativo entre los participantes (Henri, 1992). En la mayoría de los anteriores estudios no se analizan, por ejemplo, los temas de la conversación en torno a los cuales se discute y los procesos de negociación y construcción conjunta de significados que los participantes mantienen (Onrubia, Naranjo y Segué, 2009; Coll, De Gispert y Rochera, 2010). Además, es necesario evaluar y documentar los procesos de *convergencia de conocimiento* y el nivel de *conocimiento compartido* que adquieren los participantes en un chat o en un foro (Weinberger, Stegmann y Fischer, 2007); los recursos discursivos que los participantes emplean para alcanzar una comprensión compartida de los significados (Dennen y Wieland, 2007); así como su dimensión temporal de los procesos de construcción de significados en el transcurso de actividades de conversación y discusión en línea (De Laat, Lally, Lipponen y Simons, 2007; Reimann,

2009; Rochera, Mauri, Onrubia y De Gispert, 2010). De hecho, algunos trabajos que han investigado, desde estos enfoques, los procesos de discusión de estudiantes universitarios en entornos virtuales muestran que, si bien es relativamente fácil que compartan ideas y comparen información en este tipo de entornos, no lo es que debatan en profundidad ideas, conceptos o afirmaciones o que negocien sobre su significado, y mucho menos que construyan colaborativamente nuevas ideas (Onrubia, Naranjo y Segué, 2009). Asimismo, los resultados muestran que a menudo las conversaciones desplegadas en estas redes poseen un carácter superficial, y apenas contamos con evidencias de que los participantes se impliquen en un verdadero proceso de construcción del conocimiento (Garrison y Anderson, 2005; Gunawardena, Lowe, y Anderson, 1997; Kanuka y Garrison, 2004). Otras investigaciones que analizan los contenidos de la conversación, en cambio, concluyen que los participantes en los foros no se limitan exclusivamente a identificar y nombrar los temas, sino que a menudo los definen, los relacionan y extraen conclusiones relativas a ellos (Coll, De Gispert y Rochera, et al., 2010).

En este marco, el presente trabajo se centra en analizar las ayudas verbales aportadas por el profesor a través de foros y chats en la construcción del conocimiento. Este objetivo se aborda desde una metodología de análisis del discurso. Se trata de un enfoque de investigación que comparte muchas características con el análisis de contenido, el análisis de material documental y la observación directa en contextos naturales; si bien, presenta también elementos propios en cuanto al procedimiento de recogida y análisis de la información, fundamentalmente cualitativa. Pretendemos describir los recursos discursivos de discusión y ayuda empleados en los foros y chats, pero no desde una perspectiva puramente gramatical, sino pragmática y sociolingüística.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Para la realización de este estudio hemos contado con un total de 33 participantes, 20 estudiantes de entre 22 y 55 años y 13

profesores. Todos los participantes eran estudiantes del título de Psicopedagogía virtual de la Universidad de Extremadura. Se

distribuyeron por las diferentes asignaturas como se especifica en la Tabla 1.

Asignaturas	Créditos	Foro	Chat	Líneas Discusión	Alumnos matriculados	Alumnos Participantes
A	6	12	0	18	13	10
B	4'5	1	0	5	6	6
C	4	1	0	2	2	2
D	6	6	0	12	12	7
E	4'5	2	0	2	5	1
F	4	1	0	7	2	2
G	4	5	0	8	11	6
H	6	10	0	23	14	9
I	4'5	7	0	9	5	5
J	6	12	0	19	15	12
K	6	3	1	34	13	10
L	6	2	0	12	15	11

Tabla 1. Distribución de participantes por asignatura

2.2. Materiales

El material analizado son las transcripciones de los foros y chats utilizando para ello la plataforma *Moodle*. Se analizaron 13 asignaturas, de carácter obligatorio y optativo, cada una de las cuales contaba con varios foros (discusión, debate, dudas, actividades, foro social...), y una de ellas también chat. Se seleccionaron todos los foros destinados a la construcción del aprendizaje, al debate, la realización de actividades, consulta de dudas y trabajo colaborativo. No se incluyen aquellos foros dedicados a la relación social entre alumnos o la información de novedades.

2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

2.3.1. Selección y segmentación de la información

Los mensajes verbales registrados en foros y chats realizados, tanto por alumnos como por profesores, fueron copiados, una

vez finalizadas las asignaturas. Como *unidades de contexto* se tomaron las líneas de discusión explícitas de cada foro. Consideramos una línea de discusión a la unidad comunicativa

constituida por varias intervenciones que tienen en común una temática o hilo de discusión común. Podemos encontrar líneas de discusión tanto en un foro como en un chat, pero resultan mucho más claras y delimitadas las líneas del foro ya que, habitualmente, al iniciarla aparece una cabecera introductoria (Tema). A continuación se ofrece un fragmento de un foro que ejemplifica la definición de línea de discusión:

Tema: tutores de primaria y secundaria.

Profesor: ¿Crees que los profesores tutores desempeñan igual su función en Primaria que en Secundaria? ¿Cuál ha sido tu experiencia como alumno?

Alumno: Según mi experiencia hay diferencia entre los tutores de primarias y secundaria...

Las *unidades de registro* analizadas fueron tanto las propias líneas de discusión como los mensajes publicados en cada una de las intervenciones (nótese que, a su vez, las líneas de discusión proporcionan el contexto significativo para el análisis de los mensajes). Los mensajes son cada una de las intervenciones realizadas por los alumnos y profesores con principio y final explícito. Cada uno de los mensajes se inicia especificando

quién lo escribe, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Profesor: esta actividad es individual y habría que entregarla adjunta en un fichero de texto.

Saludos,

Alumno: mañana llevaré la actividad como me indicó, la subo al foro de nuevo, como me dijo en el correo.

Un saludo.

2.3.2. Categorización y codificación de la información

El proceso de categorización de las líneas de discusión y los mensajes individuales se basó en criterios diferentes. Para analizar el contenido de las líneas de discusión se optó por un criterio *contextual de actividad* y un procedimiento inductivo, es decir, se categorizó el tipo de tarea de discusión que se hacía pública, explícita o implícitamente en cada línea de discusión, sin ningún modelo teórico previo; lo que dio lugar a un sistema de categorías emergente, que iba revisándose a medida que aparecía una tarea de discusión nueva.

En cambio, para categorizar los mensajes

verbales de profesores y alumnos utilizamos un criterio de conversación y un procedimiento mixto de generación del sistema de categorías. Por un lado, como ya se ha anticipado, se aislaron específicamente los contenidos lingüísticos publicados en cada uno de los turnos de intervención. Por otro lado, el análisis partió *deductivamente* de dos modelos previos utilizados para el análisis de discurso oral en contextos presenciales: los modelos de Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano (2008), y de Montanero y García (2005). Las peculiaridades de estos canales de comunicación y formas de aprendizaje nos condujo a modificar el sistema de categorías, estableciendo finalmente nuevas categorías de manera inductiva, a través de la comparación permanente, lo que modificó significativamente el sistema de categorías inicial. El modelo de análisis final categoriza las intervenciones en función de su dirección (proactiva o retroactiva), el contenido informativo (conceptual o procedimental) y la función didáctica de la ayuda que proporciona (gestión-contextualización, elaboración de información nueva, evaluación, re-elaboración de información o regulación de la tarea).

En las dos tablas siguientes se sintetizan los dos sistemas de categorías que finalmente se emplearon, junto con algunos ejemplos de mensajes representativos de dichas categorías.

<i>Categoría</i>	<i>Descripción</i>
Debate Ideológico-Vivencial	Opiniones y discusiones sobre conceptos, situaciones, teorías, etc. Se trata de expresar valores, actitudes, vivencias...
Discusión Procedimental (Solución de Problemas-Estudio de casos)	Discusión sobre un problema o caso planteado para determinar la solución, intervención, procedimiento para llevar a cabo ante el mismo...
Discusión Conceptual	Discusión sobre conceptos, teorías, definiciones, etc. para aclararlos, elaborarlos, compararlos...
Gestión General y Otros	Gestiones y dudas administrativas no relacionadas con los contenidos

Tabla 2. Categoría de análisis de las líneas de discusión

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>		<i>Descripción</i>
Dirección <i>¿Cuándo?</i>	Proactiva		Orientar la actividad del alumno antes de la respuesta
	Retroactiva		Orientar la actividad del alumno durante o después de la respuesta
Contenido <i>¿Qué?</i>	Conceptual		Describir o comparar conceptos o explicar inferencias realizadas a partir de datos o relaciones argumentales o causales entre varios conceptos
	Procedimental		Realizar o describir las operaciones relativas a un procedimiento o explicar las decisiones estratégicas relativas a un procedimiento
Función didáctica <i>¿Para qué?</i>	Gestión-contextualización	Tema-tarea (objetivo)	Identificar el tema o tarea; clarificar la finalidad de la actividad, su funcionalidad o su relevancia para la evaluación; plantear retos e interrogantes de partida
		Gestión de la participación	Organizar o clarificar la participación en la tarea; establecer instrucciones o demandas concretas para la ejecución de la tarea; dirigir el comportamiento del alumno o mantener su atención
		Esquema	Presentar o localizar la información en un guión de los contenidos o en un gráfico que represente su estructura; formular un epígrafe que antecede a información nueva o identificarla en el esquema; señalar la progresión temática
		(Evocación)	Recordar conocimientos previos
	Elaboración		Presentar información nueva
	Evaluación	Indagación	Plantear una duda o cuestión para supervisar si se ha comprendido un contenido
		Valoración	Confirmar una respuesta; señalar un error o alguna idea que no se ha comprendido
	Re-elaboración (de contenido)	Precisión	Aclarar o completar una aportación anterior con otras palabras
		Ejemplificación	Exponer un ejemplo, modelo, analogía o anécdota acerca de algún concepto o procedimiento
		Síntesis	Recapitular o resumir varias ideas (verbal o gráficamente)
Reflejo (conflicto)		Hacer explícito un posible sesgo o error en la mente de algunos alumnos; plantear la confrontación del punto de vista, una contradicción lógica o un conflicto empírico	

	Regulación (de tarea)	Focalización	Fragmentar la tarea en partes o pasos más pequeños; dirigir la observación o la atención a indicios o características relevantes
		Planificación	Delimitar un problema; plantear o revisar una estrategia
		Transferencia	Generalizar una estrategia o decisión a otras tareas

Tabla 3. Dimensiones y categorías de ayuda extraídas de los mensajes verbales

2.3.3. *Fiabilidad*

Para analizar la fiabilidad del proceso de categorización dos de los investigadores analizaron por separado una muestra de 5 líneas de discusión y un total de 14 mensajes,

escogidos al azar. Como se aprecia en la Tabla 4, se obtuvo una concordancia total en la categorización de las líneas de discusión y bastante elevada en la categorización de los mensajes, lo que sugiere que el proceso de análisis fue suficientemente fiable.

<i>Fiabilidad</i>	<i>Concordancia</i>	<i>Índice de Kappa</i>
Temática de la línea de discusión	100%	1 (p<0,01)
Función de ayuda de los mensajes	85%	0,9 (p<0,01)

Tabla 4. Análisis de la fiabilidad inter-jueces

2.3.4. *Medidas*

Las medidas utilizadas pueden agruparse en dos. Por un lado, se cuantificaron las intervenciones registradas en los foros y chat. La frecuencia de intercambios verbales profesorado-alumnado y del alumnado entre sí, así como la frecuencia con la que alumnos y profesores inician líneas de discusión, nos ayudará a conocer mejor el uso que se hace de foros y chats tanto los alumnos como el profesor. Además, con objeto de documentar el grado de interacción verbal que realmente se produce en estos entornos virtuales cuantificaremos un índice de participación del alumnado (IPA), resultado de relacionar el número de intervenciones de alumnos, los participantes y los créditos de cada asignatura.

Por otro lado, se cuantificó la ocurrencia de categorías relativas a la temática de líneas de discusión y a los tipos de ayuda contenidas en los mensajes a los foros y chats. La frecuencia y proporción de cada tipo de línea de discusión de los foros seleccionados nos ofrece información sobre el tipo de actividad

que los profesores plantean principalmente en los foros (debates, solución de casos, dudas, etc.) y, en cierto modo, las funciones didácticas que otorgan a dicha herramienta.

La frecuencia y proporción de las diferentes categorías de ayuda que se derivan de los mensajes de los profesores y de los propios compañeros nos permitirá hacer una descripción de las peculiaridades del discurso educativo en estos medios de comunicación; más específicamente nos permite documentar si las ayudas son o no suministradas a demanda del propio alumno, qué tipo de contenidos se elaboran o re-elaboran y quiénes son los responsables de dicha acción, cómo se contextualizan en el marco del tema o unidad didáctica, qué tipo de evaluaciones y ayudas regulatorias se suministran.

3. RESULTADOS

Tras la revisión de las herramientas de comunicación y un recuento de datos, observamos que hay más foros (62) que chats (1). Dentro de los foros existen un total de 158

líneas de discusión a través de las que participan alumnos y profesores en las distintas materias. Sin embargo podemos decir que se registró un número relativamente bajo de intervenciones de los profesores en dichos foros (un promedio de 39 mensajes a los foros por asignatura). Este dato queda detallado posteriormente, al referirnos a la participación.

3.1. Participación

A continuación abordaremos los resultados relacionados con la participación de profesores y alumnos en los foros y chats. En la Tabla 5, se recogen los datos generales obtenidos del análisis de las diferentes materias.

Asignatura	Alumnos participantes	Alumnos matriculados	Intervenciones Totales	Intervenciones Alumnos
A	10	13	175	109
B	6	6	39	24
C	2	2	9	6
D	7	12	50	42
E	1	5	2	1
F	2	2	12	8
G	6	11	31	29
H	9	14	61	24
I	5	5	37	27
J	12	15	220	107
K	10	18	66	31
L	11	15	49	33
Sumatorio	81	118	751	441
Promedio	6,75	9'83	62'58	36'75

Tabla 5. Asignaturas, alumnos e intervenciones

El número total de intervenciones asciende a 751, de las cuales 441 fueron realizadas por alumnos teniendo en cuenta todas las asignaturas. De un máximo de 20 alumnos matriculados, 18 participaron en alguna ocasión teniendo en cuenta todas las asignaturas. Consecuentemente, se registraron 24,5 intervenciones por alumno en todas las asignaturas; lo que supone 2,04 intervenciones por alumno y asignatura. Este dato resulta sorprendentemente bajo teniendo en cuenta que todas las asignaturas tenían, al menos, un foro.

Consecuentemente, *el índice de participación del alumnado* (IPA) es también bajo. Como anticipamos en el apartado de medidas, este índice es el resultado de relacionar el número de

intervenciones de alumnos, los participantes y los créditos de cada asignatura. Teniendo en cuenta la extensión de las asignaturas, obtenemos una media de 5,125 créditos. Esto, unido a la media de intervenciones de alumnos 36,75, conlleva un IPA de poco más de una intervención por crédito.

$$\text{IPA: } 36,75/5,12/6,75= 1,06$$

La asignatura A es la que obtiene un índice de participación más alto (1,81). En cambio, la asignatura C registra la participación más baja (0,75).

3.2. Líneas de discusión

La siguiente Tabla recoge los datos descriptivos de las actividades o temáticas de las líneas de discusión.

<i>Tema</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Debate Ideológico-Vivencial	25	15,8%
Discusión Procedimental (SP-EC)	9	5,7%
Discusión Conceptual	36	22,8%
Gestión General y Otros	88	55,7%
<i>Total</i>	158	100%

Tabla 6. Temática de las líneas de discusión

Las líneas de discusión más numerosas se dedicaron a temas categorizados como “Gestión General y Otros”, agrupando a más de la mitad de las líneas. Este fragmento se corresponde con el comienzo de una línea de gestión:

Tema: Resultados Examen

Profesor: Estimados y estimadas estudiantes:

En el apartado de Evaluación tenéis los resultados del examen de Febrero. La revisión del examen se hará el próximo martes 19 de Febrero a las 12:30 horas.

La segunda línea de discusión más numerosa, fue la dedicada a “Dudas”, como en el siguiente ejemplo:

Tema: Actividad 1

Alumno: Respecto a la actividad 1 me han surgido algunas dudas:

Frederich Taylor y Henry Fayol los he encontrado en las escuelas clásicas, no como nos explicaba de Fayol de la burocrática (por lo que creo que a lo menor no se trata del mismo autor que nos pide)

No encuentro información de Mac Gregor...

Y en último lugar, las líneas de discusión más frecuentes trataban temas categorizados como “Debate Ideológico-Vivencial”. Este es uno de los fragmentos registrados en esta categoría:

Tema: tutores de primaria y secundaria.

Profesor: ¿Crees que los profesores tutores desempeñan igual su función en

Primaria que en Secundaria? ¿Cuál ha sido tu experiencia como alumno?

Como se aprecia en la Tabla 6, las líneas de discusión de apoyo al aprendizaje de contenidos procedimentales fueron poco frecuentes. Apenas encontramos un 6% de líneas que plantearan casos prácticos y ninguna que sirviera de apoyo al desarrollo de un proyecto de aplicación práctica.

La Figura 1 muestra los resultados comentados en relación a la categorización de las líneas de discusión.

Las líneas de discusión pueden ser iniciadas tanto por alumnos como por profesores. Estos últimos las inician en un 62% de las ocasiones. Consecuentemente, una gran mayoría de las intervenciones realizadas son retroactivas, es decir, responden a una intervención inicial. La intervención inicial, como se indica en el punto anterior, suele ser realizada por el profesor, excepto en los foros destinados a trabajos en grupo. En el fragmento siguiente podemos ver un ejemplo:

Tema: Técnicas cognitivas

Profesor: Existe la opinión de que las técnicas cognitivas como autoevaluación, autorrefuerzo o autoinstrucciones son utilizadas habitualmente de forma intuitiva, por las personas normales para regular su conducta. ¿Cuál es tu opinión? ¿Puedes citar algún ejemplo?

Alumno: En parte estoy de acuerdo. Creo que...

En las líneas de discusión analizadas las intervenciones iniciales que planteaban los profesores se centraron principalmente en cuestiones de opinión-reflexión, iniciación de un debate, o solicitud de dudas. Este dato

concuera con los datos previos, que nos indican que entre las líneas de discusión más frecuentes se encuentran las dedicadas a

“Debate Ideológico-Vivencial” y a “Dudas”. El ejemplo anterior nos sirve también para ilustrar este dato.

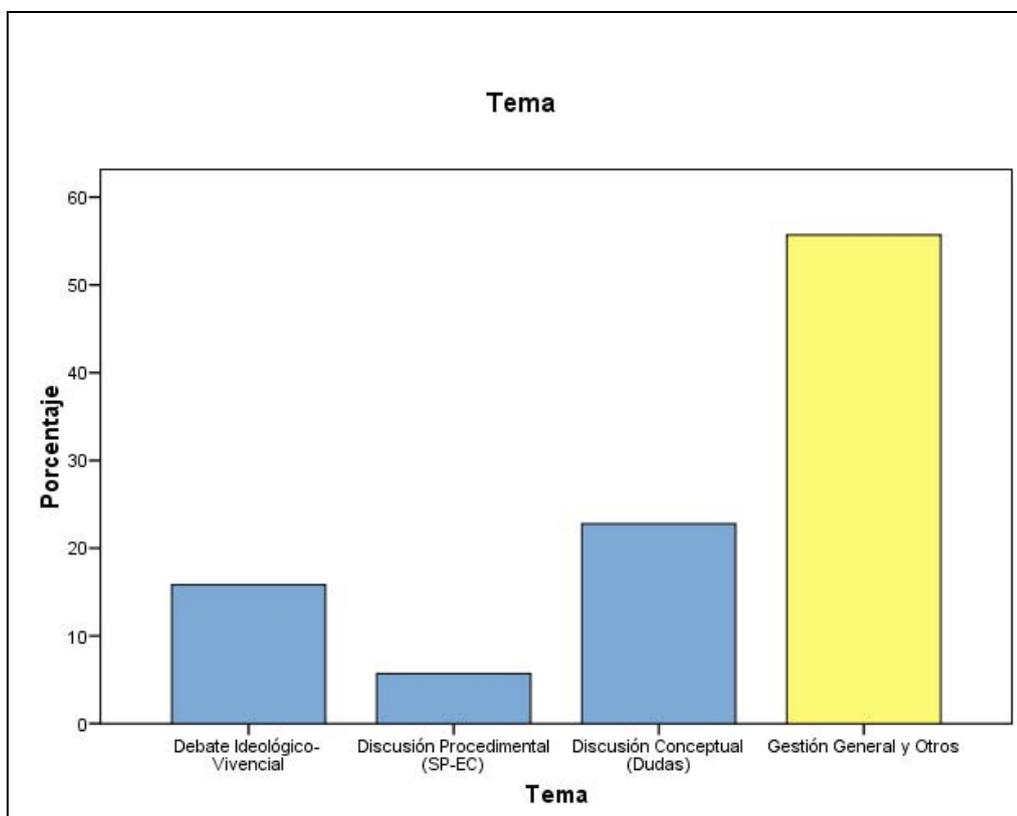


Figura 1. Categorización de las líneas de discusión

3.3. Mensajes

En total se registraron y analizaron 1.447 mensajes de profesores y estudiantes. De la selección de 20 intervenciones al azar tanto de profesores como de alumnos y tras contar las palabras de dichas intervenciones, obtenemos una media de 75 palabras por intervención para los alumnos y de 60 para los profesores. La media general es de 68 palabras por intervención. Este es un ejemplo de una intervención típica, con una extensión igual a la media general:

Alumno: ¡Hola a todos! ¿Me podéis ayudar? Tengo una duda sobre la realización de la actividad 1.

Os cuento: ¿Qué tengo que analizar cada uno de los informes ?e ¿identificar los términos utilizados y los instrumentos de evaluación de cada uno? o se hace todo

conjuntamente. Tengo dudas en cómo realizarlo, me podéis decir un ejemplo haber si me aclaro, porque tengo hecho un gran lío.

Muchísimas gracias

Las intervenciones más extensas se encontrarán en temáticas como el “Debate Ideológico-Vivencial”, apareciendo aportaciones más breves en las líneas sobre “Dudas”.

En la Tabla 2 se analiza la proporción de diferentes tipos de ayuda que pueden extraerse de las distintas intervenciones realizadas por alumnos y profesores a través de foros y chat. Independientemente de la herramienta (foro o chat) las funciones didácticas más frecuentes son las mismas. Se aprecia con claridad que estas se concentran principalmente en la categoría “Gestión” y “Valoración”. Son en su mayoría instrucciones directas que indican al

alumno qué hacer en relación a una determinada actividad. No abordan directamente ayuda sobre los contenidos de aprendizaje, sino que se centran en orientaciones generales sobre la asignatura (en cuestiones como dónde enviar los trabajos, indicaciones sobre la evaluación, dificultades técnicas). Las *Valoraciones* que se registraron en el chat contenían en mayor medida que los foros expresiones de ánimo y motivación.

El resto de ayudas, relacionadas directamente con acciones de construcción del conocimiento, andamiaje o regulación del aprendizaje registran frecuencias relativamente bajas. Las más frecuentes son la Indagación, la Precisión y la Ejemplificación. Algunas otras ni siquiera se dan. Es el caso de categorías como “Transferencia”, “Reflejo” o “Evocación”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio pretendíamos investigar la práctica educativa universitaria en entornos de aprendizaje virtuales, particularmente los usos

didácticos de dos herramientas muy extendidas en los EVA: los foros y los chats.

4.1. Participación

En cuanto al análisis de la participación del profesorado y alumnado en los foros y chats, podemos concluir que el grado de interacción verbal que se registra es sorprendentemente bajo. De promedio, cada alumno envió sólo 1,8 mensajes a los foros, por cada crédito de asignatura (lo que hoy en día se correspondería aproximadamente a 25 horas de trabajo). Si tenemos en cuenta que, por lo general, las valoraciones de las tareas enviadas por otros medios al espacio virtual, eran escuetamente valoradas, este dato evidencia un predominio abrumador del trabajo autónomo y un escaso grado de interacción verbal entre el alumnado y el profesorado. No se aprecia una gran variabilidad en función de las asignaturas, si bien es verdad que se ha detectado un perfil minoritario de asignaturas con una interacción extraordinariamente baja (inferior a un mensaje por crédito), como es el caso de la asignatura C y E.

<i>Función</i>	<i>Participación en foros</i>		<i>Participación en chat</i>	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ejemplificación	107	8,1%	3	2,4%
Esquema	10	0,8%	0	0%
Evocación	0	0%	0	0%
Focalización	2	0,2%	0	0%
Gestión	682	51,6%	45	35,4%
Indagación	85	6,4%	21	16,5%
Justificación	21	1,6%	3	2,4%
Planificación	0	0%	0	0%
Precisión	192	14,5%	17	13,4%
Reflejo	0	0%	0	0%
Síntesis	10	0,8%	0	0%
Tarea	2	0,2%	0	0%
Transferencia	0	0%	0	0%
Valoración	209	15,8%	38	29,9%
Totales	1320	100%	127	100%

Tabla 8. Frecuencia de ayudas registradas en los foros y en el chat

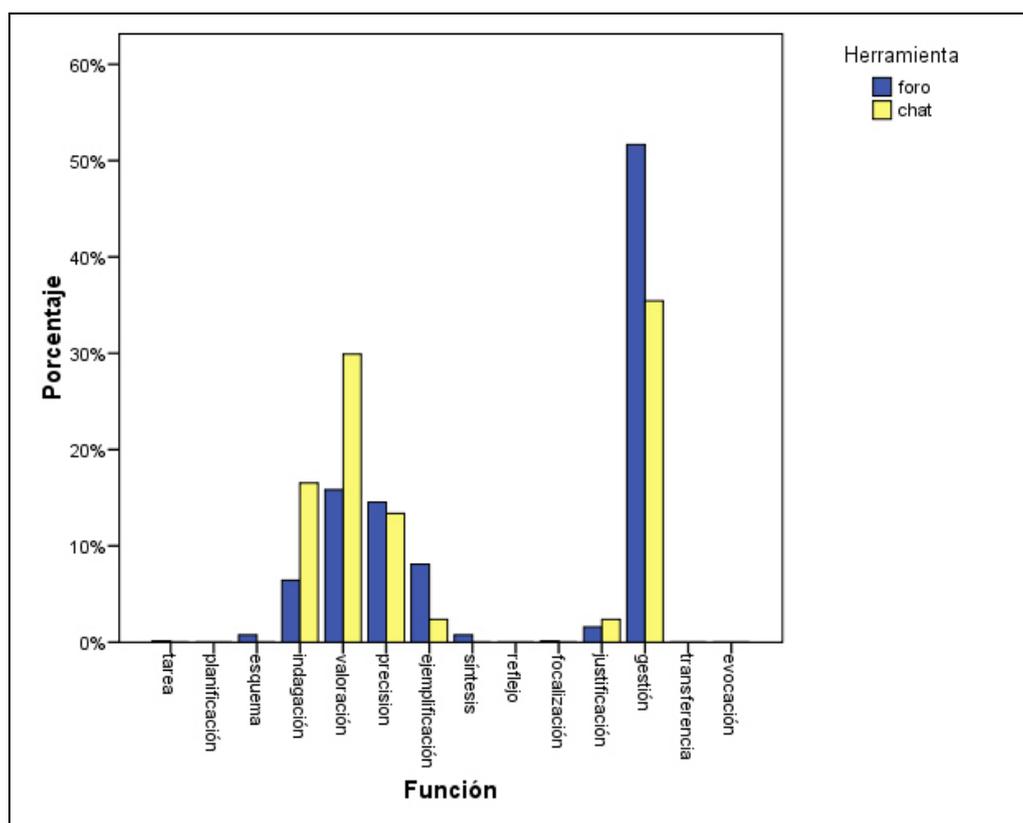


Figura 2. Funciones didácticas de alumnos y profesores en foros y chat

No sólo se registraron pocas intervenciones, sino que además los mensajes no fueron muy extensos. Las intervenciones tienen una extensión media de 74,65 palabras, en el caso de los alumnos, y de 60,45 en el caso de los profesores. Suponemos que existe una relación objetiva directa entre la extensión del mensaje y la calidad del mismo, especialmente en líneas de discusión dedicadas al “Debate Ideológico-Vivencial” o “Discusión Procedimental (SP-EC)”. Sin embargo las líneas de discusión más frecuentes, como vimos, están dedicadas a la “Gestión General y Otros”, lo que explicaría que la extensión media de las intervenciones sea tan breve.

El escaso grado de interacción verbal registrado limitaría las posibilidades de ayuda para que el alumnado alcance aprendizaje significativo de los contenidos virtualizados (Garrison y Anderson, 2005). Una de las principales fortalezas de la enseñanza presencial, frente a la virtual, está relacionada con las mayores posibilidades de interacción verbal, “cara a cara”, entre alumnos y profesores. Una participación verbal fluida de los alumnos en las actividades de aprendizaje

ofrece evidentes ventajas para orientar los procesos de atención y razonamiento, así como para evaluar lo que los alumnos saben y entienden. Las estructuras de participación *dialogal*, en las que el profesor no verbaliza toda la información sobre un contenido de aprendizaje, sino que intercala preguntas y discusiones, facilitan, además, que los estudiantes razonen y conecten dichos conocimientos con lo que ya saben (Graesser, Parson y Mangliano, 1995). Sabemos también que una participación verbal elevada y orientada a generar auto-explicaciones sobre las ideas más relevantes facilita que el estudiante se implique en “re-construir” dichas ideas, lo que repercute positivamente en su aprendizaje (Chi, 2000). Estas verbalizaciones proporcionan al profesor una retroalimentación de la representación mental que los alumnos construyen progresivamente, lo que le permite evaluarla y proporcionar las ayudas necesarias durante la propia actividad.

La enseñanza virtual debe compensar sus limitaciones en cuanto a la posibilidad de ofertar escenarios *dialogales* de aprendizaje, mediante recursos de comunicación síncrona y

asíncrona, como los que han sido objeto de estudio en este trabajo. En este sentido, parece conveniente desarrollar indicadores y estándares de calidad que permitan describir y comparar la cantidad y calidad de la participación verbal en entornos virtuales, así como evaluar estrategias para mejorarla. El índice de participación del alumnado (IPA) se ha mostrado concretamente como un indicador muy sencillo que permite cuantificar la participación de un modo relativo, en función de dos variables fundamentales: el número de mensajes enviado por cada alumno y la extensión de la asignatura. Lógicamente, cabría esperar que una asignatura con más alumnos matriculados y más créditos que otra, registrara un número mayor de mensajes. Con esta premisa, hemos podido cuantificar el promedio de participación por alumno y crédito de una asignatura de Psicopedagogía virtual, así como comparar perfiles específicos de participación en diferentes asignaturas. Estos resultados pueden ayudar a establecer en un futuro criterios mínimos de evaluación de la participación en asignaturas virtuales, tomando como referencia el índice promedio obtenido.

En futuros trabajos pretendemos valorar también si existe una correlación significativa entre el índice de participación y el grado de aprendizaje o de satisfacción manifestado por los alumnos. También convendría estudiar estrategias que permitan aumentar el índice de participación en foros y chat. Algunos de los obstáculos que deben tenerse en cuenta son: la falta de motivación del alumnado hacia los temas propuestos en los foros, la decisión del profesorado de no evaluar las intervenciones de los alumnos o la falta de formación del profesorado para dinamizar los foros, etc. Tras un análisis pormenorizado de dichos factores, resultaría interesante trazar perfiles del profesorado y los alumnos y las implicaciones de los mismos en cuanto la participación en foros y chats.

4.2. Temas y líneas de discusión

Como ya hemos señalado, la mayoría de las líneas de discusión se dedicaron a comunicar o resolver asuntos relacionados con la gestión y administración de las asignaturas, de las herramientas de comunicación, problemas técnicos o de otra índole que nada tienen que ver con el contenido desarrollado en

la asignatura. El resto de intervenciones tienen casi exclusivamente un carácter teórico-conceptual (con escasez de casos prácticos y apoyo a aprendizajes procedimentales). Esto supone una amenaza para la calidad de la enseñanza virtual y una limitación para su aplicación a la adquisición de competencias, que se nutren, no sólo de conocimientos conceptuales, sino también de una práctica contextualizada de habilidades y procedimientos estratégicos de solución de problemas. La enseñanza presencial ofrece mayores oportunidades de abordar casos prácticos o procedimentales, sin embargo esta supuesta desventaja puede ser resuelta, en primer lugar, con la concienciación de los profesionales de la enseñanza que trabajan en entornos virtuales, de cara a diseñar actividades de apoyo y evaluación del aprendizaje de habilidades y procedimientos.

En relación a las líneas de discusión se ha puesto también de manifiesto la “desestructuración” y la falta de coherencia y/o hilo conductor, característica de los textos virtuales asíncronos, como nos indican Barberà et al. (2001), y de los síncronos como hemos podido comprobar en el chat analizado. Esta desestructuración ha dificultado el análisis y categorización de dichas líneas, llegando a resultar imposible en el caso del chat. Por ello es necesario determinar pautas y normas claras compartidas por todos que faciliten el uso de las herramientas de comunicación virtuales y faciliten su uso y su posterior análisis.

4.3. Ayudas

En el mismo sentido que el análisis de las líneas de discusión, los resultados de nuestro estudio reflejan un claro predominio de los mensajes de gestión de actividades sobre cualquier otro tipo de ayuda verbal independientemente de la herramienta de comunicación empleada. Por orden de relevancia, la siguiente ayuda corresponde a “valoración”, esto es, que profesores y alumnos emiten un juicio de valor sobre las intervenciones de los estudiantes. En la mayoría de los casos es el profesor el que valora positiva o negativamente la intervención de sus alumnos, ofreciéndoles una retroalimentación sobre opiniones, actividades, propuestas de trabajo...

La siguiente ayuda más frecuente es la “Indagación”. Esto nos indica que los participantes están interesados en plantear cuestiones, dudas, preguntas que resuelvan sus inquietudes y que aclaren los contenidos planteados. Es importante que el profesor mantenga un seguimiento activo de la asignatura y de la participación de los alumnos a través de los foros y chats, o cualquier otra herramienta de comunicación utilizada, convirtiéndose en un dinamizador de la actividad educativa. Debe dirigir, encauzar, fomentar y orientar la interacción para lograr los objetivos propuestos en cada asignatura. Es lo que Garrison y Anderson (2005) denominan “presencia docente”.

La mayoría de las retroalimentaciones que los profesores y los propios estudiantes proporcionan en los foros y chats se encuadran en lo que hemos denominado “Precisión” y “Ejemplificación”. Esto nos indica que los participantes detallan sus intervenciones y las de compañeros, las puntualizan, explican e ilustran, para compartir conocimientos.

Sin embargo, el hecho de que apenas se registren ayudas de “Justificación”, hace suponer que los profesores no facilitaron procesos de razonamiento sobre el porqué de las ideas u opiniones aportadas. Esto dificultaría, por ejemplo, la toma de conciencia del origen de un error. La ausencia de “Evocaciones” sugiere que no se facilitó que los alumnos relacionaran información nueva con aprendizajes previos, experiencias o situaciones prácticas. La carencia de ayudas de regulación es coherente con la escasez de líneas de discusión procedimental y constituye un dato más a favor de la conclusión sobre las limitaciones de los foros y chats analizados, de cara a la adquisición de habilidades intelectuales de alto nivel.

Debemos pues concluir que las ayudas más importantes no fueron ni mucho menos las más frecuentes. Es un importante reto del profesorado revisar y evaluar su propia práctica en entornos virtuales, actuación necesaria para innovar y mejorar la calidad educativa de estas herramientas de comunicación en entornos virtuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Arvaja, M., Hämäläinen, R. y Rasku-Puttonen, H. (2009). Challenges for the teacher's role in promoting productive knowledge construction in computersupported collaborative learning contexts. En O. Lindberg y A.D. Olofsson (Eds.). *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 263-280). Hershey PA: IGI Global.
- Badia, A. y Barberà, E. (2004). Proyecto de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Monereo, T. Mauri y A. Badia (Eds.). *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pp. 335-351). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Barberà, E. Badia, A. y Mominó, J (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: A. Machado.
- Cabero, J. (2001). *Las tecnologías de la información y comunicación en la Universidad*. Sevilla: MAD.
- Cabero J., Llorente M.C. y Román P. (2004). Tools of Communication in Blended-learning. University of Sevilla. Pixel-Bit. *Revista de medios y educación*. 23, 27-41.
- Chi, M.T.H. (2000). Self-explaining texts: The dual processes of generating inferences and repairing mental models. En R. Glaser (Eds.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 161-238). Mahwah, NJ: LEA.
- Coll, C., De Gispert, I. y Rochera, M.J. (2010). Tópicos y cadenas: una aproximación al análisis de la construcción conjunta de significados en foros de conversación en línea, *Cultura y Educación*, 22 (4), 439-454.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda en el aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 13, 5 (3), 783-804.
- De Laat, M.F., Lally, V. Lipponen, L. y Simons, P.R.J. (2007). Online teaching in networked learning communities: a multimethod approach to study the role of the teacher. *Instructional Science*, 35 (3), 257-286.
- Dennen, V.P. y Wieland, K. (2007). From interaction to intersubjectivity: Facilitating

- online group discourse processes. *Distance Education*, 28 (3), 281-297.
- Dillenbourg, P., Järvelä, S. y Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning: From design to orchestration. En N. Balacheff et al. (Eds.). *Technology-Enhanced Learning. Principles and Products* (pp. 3-19). Dordrecht: Springer.
- García Aretio, L. (2003). Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales: La comunidad iberoamericana de la CUED. En M. Barajas (coord.), *La tecnología educativa en la educación superior* (pp. 171-199). Madrid: McGraw-Hill.
- Garrison y Anderson T. (2005) *The E-learning in s. XXI. Investigation and Practice*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, D.R y Anderson, T. (2005), *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y Práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Graesser, A. C., Parson, N. y Mangliano, J. (1995). Collaborative dialog pattern in naturalistic one-on-one tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 359-387.
- Gunawardena, C.N., Lowe, C.A. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. En A.R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (pp. 117-136). Londres: Springer.
- Kanuka, H. y Garrison, D. R. (2004). Cognitive presence in online learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 15 (2), 21-29.
- Kanuka, H., Rourke, R. y Laflamme, E. (2007) The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38 (2), 260-271.
- Littleton, K. y Whitelock, D. (2005). The negotiation and co-construction of meaning and understanding within a postgraduate online learning community. *Learning, Media and Technology*, 30 (2), 147-164.
- Montanero M. y García G. (2005). ¿Qué hacen los profesores cuando los alumnos se equivocan? Un análisis de la interacción verbal en el aula de apoyo. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), 141-157.
- Onrubia, J., Naranjo, M. y Segué, M.T. (2009). Debate y construcción de conocimiento en foros virtuales: la importancia de los motivos de los participantes en la actividad. *Cultura y Educación*, 21 (3), 275-289
- Reimann, P. (2009). Time is precious: Variable- and event-centred approaches to process analysis in CSCL research. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 4, 239-257.
- Rochera, M. J., Mauri, T., Onrubia, J. & De Gispert, I. (2010). Dimensiones para el estudio de la presencia cognitiva en foros de discusión en línea. Una aproximación individual, social y dinámica. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 301-3
- Salinas, J. (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital. EDUTECH'03, artículo presentado en el VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos realizado en la Universidad Central de Venezuela del 24 al 27 de noviembre del 2003.
- Sánchez, E., García, R., Rosales, J., de Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Shire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computer & Education*, 46, 49-70.
- Stacey, E. y Rice, M. (2002). Evaluating an online learning environment. *Australian Journal of Educational Technology*, 18 (3), 323-340.
- Weinberger, A., Stegmann, K. y Fischer, F. (2007). Knowledge convergence in collaborative learning: Concepts and assessment. *Learning and Instruction*, 17, 416-426.

ARTÍCULO ORIGINAL

Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia

Rita María Matencio López
ritamatencio@ono.com

Pedro Miralles Martínez
pedromir@um.es

Jesús Molina Saorín
jesusmol@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN: La finalidad de este estudio ha sido conocer las prácticas profesionales de los docentes de Educación Primaria sobre educación intercultural, así como las intervenciones interculturales que llevan a cabo en los centros. La diversidad cultural es una característica de la sociedad actual que se manifiesta en las escuelas; por ello se hace necesario optar por una educación intercultural como enfoque pedagógico más adecuado para atender la realidad multicultural. Así, el profesorado desempeña un papel fundamental para implementar el modelo intercultural. La investigación se ha realizado a partir de una muestra de 107 maestros de 15 colegios de diferente titularidad de la Región de Murcia. Se trata de un estudio descriptivo de corte cuantitativo, utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de información. Los resultados revelan que existen múltiples formas de entender y acometer la educación intercultural según la perspectiva de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Educación Primaria, Educación Intercultural, Prácticas del Profesorado, Diversidad Cultural

Intercultural education practices developed by teachers of primary school in the region of Murcia

ABSTRACT: The purpose was to identify the practices who have the Primary School teachers on intercultural education, as these teachers on cultural diversity and intercultural interventions being carried out in schools. Currently, cultural diversity is a characteristic of our society that is manifested in our schools, it is necessary to opt for an intercultural education as a pedagogical approach most appropriate to meet the multicultural reality of our society. In this sense, the teacher plays a key role in implementing the intercultural model. This research was conducted from a sample of 107 teachers in 15 schools in Murcian Region. This is a quantitative descriptive study, using a questionnaire as a tool to collect information. The study reveals that there are multiple ways to understand and undertake intercultural education from the perspective of teachers.

KEY WORDS: Primary School, Intercultural Education, Practices of the Teacher, Cultural Diversity

Fecha de recepción 27/09/2013 · Fecha de aceptación 05/09/2013
Dirección de contacto:
Rita María Matencio López
Facultad de Educación Campus de Espinardo
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad nuestra sociedad multiétnica y multicultural es reflejo de los procesos de globalización de la economía, de los avances en los medios de comunicación y transporte y de los movimientos migratorios. Estos han evidenciado encuentros y desencuentros que podríamos sintetizar en dos posturas: a) una tendencia al conocimiento y reconocimiento de las otras culturas y b) la afirmación de una cultura dominante desde la negación. A esta diversidad cultural no son ajenas nuestras escuelas, las cuales se han convertido en espacios muy diversos que exigen al profesor reestructurar sus estrategias educativas y su función como docente, puesto que es el principal agente para el desarrollo de una educación intercultural que favorezca una sociedad más justa e igualitaria desde el valor de la diferencia (Leiva, 2009). Una educación intercultural que se puede definir como educar a los niños en una sensibilidad intercultural para que sean amantes de lo propio y respetuosos con el otro, a la vez que se les enseña a convivir en la diferencia y en la pluralidad. Sin embargo, se muestran ciertas reservas sobre la puesta en marcha de la interculturalidad al constatar que muchas prácticas docentes, tanto explícitas (currículo formal) como implícitas (currículo oculto, sesgos culturales, prejuicios), están contribuyendo a la discriminación de alumnado culturalmente diverso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Problema de investigación

El propósito de este estudio ha sido conocer las prácticas profesionales interculturales de los docentes de Educación Primaria de una muestra de colegios de la Región de Murcia, con la finalidad de determinar si este profesorado está contribuyendo (o no), y en qué medida, a desarrollar la educación intercultural en sus centros educativos.

El problema de investigación pretende encontrar respuestas a cuestiones como:

- a) ¿Cuáles son las prácticas interculturales de aula que lleva a cabo el profesorado?
- b) ¿Qué opina el maestro de los problemas y conflictos del alumnado culturalmente diverso?
- c) ¿Qué intervenciones interculturales se están practicando en los centros?

2.2. El profesorado y la educación intercultural

La educación intercultural es consustancial a una sociedad y escuela diversas culturalmente. Pero los cambios en educación no se realizan sobre leyes y prescripciones, sino a través de los modos de pensar, sentir y actuar de quienes educan (Soriano, 2006). Son ellos quienes convierten en realidad un determinado modelo educativo. Como afirma Arnáiz (2012: 35), “las reformas resultan ser lo que ocurre de puertas hacia dentro en las escuelas”. Por tanto, volvemos a insistir que los profesores son una pieza fundamental en el proceso de implementación de una educación intercultural.

El docente –desde hace años– observa que la realidad de su aula ha cambiado como reflejo de la sociedad multicultural en que vivimos, y esta situación a veces viene acompañada de incertidumbres y preocupaciones para dar una respuesta adecuada al alumnado culturalmente minoritario. La mayoría, desde su práctica pedagógica, fomenta valores que conectan directamente con la educación intercultural (tolerancia, respeto, convivencia, igualdad de oportunidades o solidaridad). Sin embargo, no todos los profesores desarrollan estos valores, sino que algunos mantienen actitudes de pasividad, inhibición o lo que es peor, prejuicios hacia el alumnado culturalmente diverso. En relación con este hecho, Aguado (2005) señala que nuestros prejuicios no son objetivos sino que vienen condicionados por las expectativas, metas depositadas en los demás, por el valor que concedemos a las personas, por el significado emotivo que tienen para con nosotros y, por supuesto, por nuestra experiencia.

Y es que cada docente tiene una ideología, como sujeto político que es, con una visión subjetiva del mundo, con unos valores propios que influyen en sus actuaciones. Además, tiene

una cultura escolar y profesional, construida con el resto de sus colegas que se manifiesta en unas pautas colectivas y unos valores compartidos que son seña de identidad de la acción educativa (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007). Pero también, está inmerso en una dimensión más amplia, está dentro de una comunidad educativa específica (mayor o menor presencia de alumnado inmigrante, tipo de relación con las familias, colaboración con otras instituciones) y que puede también condicionar sus pautas de actuación (Essomba, 2006).

Esta realidad ha llevado a varios estudios sobre interculturalidad desde la perspectiva de los docentes, centrándose, sobre todo, en su práctica pedagógica ante la diversidad cultural (Jordán, 2002; Aguado, 2005; Touriñán, 2007; Soriano 2009). Dichos trabajos constatan que no existe un único modelo de profesorado en relación a las prácticas profesionales. Al respecto, destacamos un trabajo de Essomba (2006) que diferencia cuatro tipos de docentes:

- a) Docentes que centran su atención en los contenidos escolares. Les interesa conocer el currículo escolar de los países de origen de los estudiantes, los contenidos que se trabajan, para prever lagunas de aprendizaje. Agrupan a estos estudiantes según el nivel de conocimientos y su objetivo es lograr que se equiparen al resto del alumnado. Consideran que lo mejor que pueden hacer por ellos es procurar que consigan el título de ESO para seguir estudios posteriores o ir al mercado laboral.
- b) Docentes que centran su atención en la metodología. Preparan adaptaciones curriculares y materiales de apoyo para que consigan rápidamente el nivel correspondiente. Les interesa conocer los criterios y las técnicas para aprender la lengua oficial. Confeccionan fichas de trabajo personalizadas y colaboran estrechamente con el departamento de orientación y profesores de apoyo. Consideran que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es lograr su integración en el centro.
- c) Docentes que centran su atención en las competencias personales. Insisten en desarrollar competencias transversales para integrar a estos alumnos no sólo en el centro sino en la sociedad. Se preocupan

por conocer cómo se desenvuelven en trabajos en equipo, las habilidades en la expresión escrita y oral. Creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es conseguir que sean capaces de aprender a aprender.

- d) Docentes que centran su atención en el crecimiento socioafectivo. Les inquieta el autoconcepto del alumno inmigrante, fomentan actividades para mejorar su nivel de autoestima y la cohesión del grupo. Conocen a sus familias y creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es ayudar a mejorar su seguridad personal como base para lograr un proceso de aprendizaje positivo.

En definitiva, estas clasificaciones invitan a reflexionar no sólo sobre la heterogeneidad de los docentes en sus concepciones hacia la diversidad cultural, sino también sobre las consecuencias que pueden derivarse, puesto que dichas percepciones o actitudes pueden condicionar cómo los alumnos se ven a sí mismos y ven a los otros (Coelho, 2006).

Por otra parte, esta realidad multicultural que se refleja en las aulas viene acompañada, para el docente, en muchas ocasiones, de preocupaciones e incertidumbres para dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural. Entre ellas, como señala Soriano (2009), las más frecuentes están relacionadas con el desconocimiento del español que se convierte en un obstáculo para la comunicación y aprendizaje de estos alumnos; el bajo nivel de conocimientos agravado por la falta de materiales; el desconocimiento de las pautas culturales del alumnado culturalmente minoritario lo que puede derivar en choques culturales; la escasa formación del profesorado para dar respuesta a la escuela multicultural; la falta de integración que puede originar actitudes de rechazo o marginación; la convivencia, puntualizando que, para algunos docentes, estos alumnos son sinónimo de convivencia problemática –en cambio otros autores señalan que una buena convivencia llega con el respeto y la aceptación (Touriñán, 2009)–; la falta de recursos humanos (profesorado específico para las aulas de adaptación lingüística) y materiales para atender al alumnado inmigrante. A todo ello hay que añadir la escasa implicación de la Administración educativa para mejorar su tarea educativa y, por último, la ausencia de escolarización en sus

países de origen, así como los cambios de lugar de residencia.

Sin embargo, a pesar de todos estos problemas e inquietudes, existen ya escuelas que trabajan en la línea de una educación intercultural comprometida con los valores de respeto, participación democrática, enriquecimiento cultural e igualdad de oportunidades.

La figura del profesor es el eje vertebrador de este trabajo, y al respecto cabe preguntarse ¿cuáles son las actitudes que se requieren al docente para poder desarrollar una auténtica educación intercultural? Autores como Touriñán y Sáez (2012), Essomba (2006) y Morgan (2010) señalan los siguientes requisitos básicos:

- a) Es preciso que el profesor no etiquete a los alumnos de culturas diferentes por el hecho mismo de pertenecer a grupos culturales distintos en nuestra sociedad plural.
- b) Es necesario promover la comprensión del otro desde el respeto a la diferencia para convivir y enriquecerse mutuamente.
- c) El docente debe convertirse en un etnógrafo para observar los puntos fuertes y débiles de los alumnos inmigrantes con el fin de realizar un aprendizaje significativo.
- d) Es esencial demostrar expectativas positivas en todos los alumnos, incluidos aquellos de culturas minoritarias para fomentar la seguridad y autoestima.

Ahora bien, para conseguirlo no basta con buenas intenciones, la “buena voluntad” no es suficiente, sino que es necesaria una formación inicial y permanente de calidad que garantice un profesorado cualificado para atender adecuadamente la diversidad cultural (Oliveira, Rodríguez, Gutiérrez y Touriñán, 2005). Y es que, en muchos centros, nos encontramos con profesorado cuyas prácticas revelan esta necesidad, tales como pensar que con introducir unas cuantas actividades sobre interculturalidad ya se practica la educación intercultural, o inhibirse ante esta realidad multicultural, pensando que todos los alumnos son iguales.

Incluso así, es un hecho que cada vez un mayor número de docentes está concienciado de la necesidad de recibir una formación en interculturalidad, pero no cabe cualquier tipo de

preparación, puesto que en ocasiones ésta peca de ser demasiado teórica; practicada de manera deductiva, es decir diseñada por otros, sin tener en cuenta las necesidades de los destinatarios, y que solo repara en la dimensión cognitiva (teórica) o técnica (didáctica-organizativa) sin apenas tratar la dimensión afectiva-actitudinal-moral.

En este sentido, diferentes autores (Jordán, 2002; Aguado, 2006; Touriñán, 2012; Sales, 2012) afirman que la formación del profesorado en educación intercultural debe orientarse esencialmente a los siguientes aspectos: metodología para tratar la diversidad; estrategias de resolución de conflictos; formas oportunas para la relación con las familias y atención curricular de carácter intercultural. Todos coinciden en la necesidad de formar al profesorado desde una actitud crítica y reflexiva sobre su práctica, que valora los orígenes, los propósitos y las consecuencias que puede tener su trabajo.

A modo de conclusión, es notable el papel de liderazgo del profesor en la construcción de una escuela intercultural, desde su práctica pedagógica basada en una buena formación, para promover un espacio de respeto y comunicación con el otro, sea autóctono o inmigrante. Se trata de que pueda contribuir a construir una escuela presidida por la igualdad y la cohesión social (Grant, 2009; Bradette, 2009; Jordán, Ortega y Mínguez, 2002).

3. METODOLOGÍA, FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta nuestra apuesta por la educación intercultural, entendida como un conjunto de acciones que tienen como finalidad la interacción cultural desde la igualdad y el respeto a las diferencias, se aborda esta investigación con los siguientes objetivos:

- * Identificar las prácticas profesionales interculturales de aula de los docentes, así como los problemas y el origen de los conflictos del alumnado culturalmente diverso.
- * Conocer las intervenciones interculturales en los centros.

3.2. Diseño de la investigación

El problema de investigación se acomete desde una metodología cuantitativa. Se ha diseñado un estudio descriptivo mediante encuesta para describir la situación actual de la educación intercultural desde la perspectiva del profesorado de Primaria. La finalidad de la elección del cuestionario ha sido sondear y obtener información de manera sistemática y ordenada sobre las variables que integran la investigación. El cuestionario presenta numerosas *ventajas*, como señala Serrano (2008): recoger información de muestras grandes; ser aplicado de forma simultánea; obtener gran cantidad de información y referida a aspectos muy diversos; servir como punto de partida para el uso de medios más cualitativos; garantizar el anonimato, lo que otorga a la persona encuestada más libertad para expresar sus opiniones; las fuentes de error son bajas y permite a la persona encuestada racionalizar cuidadosamente cada pregunta. No obstante, el cuestionario también entraña sus *limitaciones*: poca implicación, no permite lograr un nivel de profundización en las respuestas, falta de veracidad respondiendo más cómo deberían ser los hechos que cómo son en realidad. A esta lista de problemas se puede añadir: la limitada tasa de respuesta (número de encuestas cumplimentadas frente a las realizadas) y la complejidad de su confección (Hernández y Maquilón, 2010).

3.3. Participantes y contexto

Para elegir los participantes se ha procedido a efectuar un muestreo no probabilístico, de carácter intencional que garantiza la afinidad de los participantes con los objetivos propuestos en la investigación. Se han tenido en cuenta los siguientes criterios de selección:

- * La intención primordial ha sido centrarse en docentes de Educación Primaria que desarrollen su labor educativa en escuelas de titularidad pública, concertada o privada.
- * Se ha tenido en cuenta el género, la edad, los años de experiencia, la especialidad, la situación administrativa y la formación académica. Se entiende que al ser una muestra más o menos numerosa, los participantes serían variados en relación a este criterio.

* Se ha estudiado a maestros que realizaran distintas funciones docentes y ocuparan diferentes puestos o responsabilidades educativas (director, jefe de estudios, secretario, coordinador de ciclo o tutor).

* Por último, que el profesorado tuviera una predisposición receptiva para participar en la investigación, es decir, que se mostraran abiertos para indagar en las respuestas aportadas.

Ha participado un total de 15 centros de los cuales nueve son de titularidad pública, cuatro concertados y dos privados. Del total de encuestas cumplimentadas, 67 fueron por parte del profesorado de la escuela pública, 31 de los docentes de colegios concertados y 9 correspondieron al profesorado de centros privados, lo que arrojó un total de profesores participantes de 107 (30 hombres y 77 mujeres). Se ha recogido durante el curso 2011-2012.

En la muestra predominan los intervalos de edad comprendidos entre 51 a 60 años (39,3%) y entre 31 y 40 años (30,8%) seguidos del grupo entre 41 y 50 años (18,7%) para finalizar con el grupo de hasta 30 años que supone un total del 11,2%. Por tanto, la muestra está mayoritariamente representada por edades intermedias y próximas a la jubilación.

El grupo mayoritario en relación a los años de experiencia es el correspondiente al intervalo entre 6 y 11 años (23,4%), seguido del grupo entre 21 y 30 años (22,4%), para continuar con los grupos entre 12 y 20 años y más de 31, que suponen ambos un 19,6%, para terminar con el grupo menos representado que se asocia entre 1 y 5 años, con 15%.

Respecto a la especialidad la mayoría del profesorado participante es de Primaria generalista (81), seguido de Idioma Extranjero (11), Educación Física (7), Educación Especial (4), de Música (3) y Audición y Lenguaje (1).

La inmensa mayoría de los encuestados son funcionarios de carrera o personal fijo (84,1%) y tan sólo el 15,9% están en una situación de interinidad.

Del total de la muestra, la mayor parte son tutores (74,8%), el resto coordinadores de ciclo (8,4%), jefes de estudios (7,5%), directores (5,6%) y, por último, secretarios (3,7%).

3.4. Variables

Los constructos tenidos en cuenta en la investigación para conseguir los objetivos planteados se han clasificado, según su categoría, en variables referidas a:

- a) Datos identificativos: género, edad, años de experiencia, especialidad, situación administrativa, formación académica y cargo de responsabilidad.
- b) Prácticas profesionales interculturales (problemas del alumnado inmigrante, origen de los conflictos, expectativas y metodología).
- c) Intervenciones interculturales en los centros.

Dichos constructos se seleccionaron de conformidad con los siguientes criterios:

- En función de los objetivos de la investigación y el enfoque intercultural adoptado.
- Variables que no solo emitan juicios sino que también describan actuaciones reales llevadas a cabo por los profesores en las aulas.
- Variables que permitan describir la muestra (género, edad, experiencia, especialidad, situación administrativa, formación académica y cargo de responsabilidad).

3.5. Recogida de información: instrumento

Con la finalidad de recoger la información deseada en relación con los objetivos de esta investigación se procedió a diseñar y utilizar una de las técnicas propias del análisis cuantitativo: la encuesta por cuestionario. En su confección ha ayudado la revisión bibliográfica de distintas investigaciones centradas en las concepciones y prácticas profesionales en educación intercultural. Entre los trabajos consultados, destacamos por su interés y contribución los de Jordán (2002), López López (2001), Essomba (2006), Coelho (2006), López Martínez (2007), Leiva (2008) y Touriñán y Sáez (2012).

Se inició una primera fase de elaboración del cuestionario donde quedaron recogidas, al margen de los datos identificativos, las siguientes categorías: a) concepciones e inquietudes del profesorado sobre la educación intercultural, así

como el papel de la escuela en ámbitos multiculturales; b) percepción del profesorado acerca de los alumnos culturalmente diferentes; c) prácticas profesionales interculturales de los docentes; d) formación del profesorado en educación intercultural y su necesidad; y e) intervenciones interculturales en los centros.

En una segunda fase, se decidió introducir aspectos relacionados con los estilos de enseñanza en relación a la atención a la diversidad, pero no como categoría independiente sino dentro de las prácticas profesionales en interculturalidad.

En la tercera revisión del cuestionario se propuso la incorporación de preguntas que concretaran más la práctica profesional en interculturalidad, atendiendo a la programación de aula, al desarrollo de la competencia social y ciudadana, a actividades específicas interculturales que se aplican, así como a la forma de evaluarlas. A las que se añadieron ítems relacionados con el trabajo cooperativo o la coordinación entre el profesorado del mismo nivel para atender la diversidad cultural. Todas estas nuevas cuestiones tuvieron como finalidad permitir obtener información relevante, no sólo *sobre lo que piensan que debe hacerse* sino sobre lo que realmente *se hace* en materia de interculturalidad en el aula.

A partir de ese momento, se inició la fase de selección de los expertos para su *validación* siguiendo los criterios de que fuesen profesionales de distintos ámbitos académicos (colegios y universidades) y profesionales (docentes y asesores de la Consejería de Educación) y a la vez expertos en educación intercultural.

Tras todas las modificaciones sugeridas por los validadores, el cuestionario definitivo constaba de nueve ítems de identificación y cincuenta y ocho ítems de valoración en una escala Likert de cinco opciones de carácter cerrado, agrupados en las siguientes categorías: a) datos de identificación; b) concepciones, preocupaciones e inquietudes del profesorado sobre la educación intercultural, y el papel que debería ejercer la escuela en ámbitos multiculturales; c) percepción del profesorado acerca de los alumnos culturalmente diferentes; d) prácticas profesionales interculturales de los docentes desde el aula y desde el centro; e) la

perspectiva del alumnado, según los docentes, sobre la diversidad cultural; f) la perspectiva de las familias, según los docentes, sobre diversidad cultural; g) la formación del profesorado en educación intercultural y su necesidad; y h) las intervenciones interculturales en los centros. Para este artículo por problemas de espacio solo se utilizan las categorías a), d) y h).

Para el cálculo de la *fiabilidad* se ha recurrido al Alfa de Cronbach, que ha sido de 0,878, por tanto, el cuestionario presenta una fiabilidad muy alta.

3.6. Plan de análisis de la información

Una vez que concluyó la fase de aplicación del instrumento de recogida de información, se inició el proceso de vaciado, codificación y explotación analítica de la información. Se agruparon los ítems en categorías para un mejor análisis. Cada categoría iba asociada a un objetivo de la investigación. Se confeccionó una matriz de datos con el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 19.0), se volcaron los datos a partir de las variables definidas y se introdujo la información para proceder a su análisis en diferentes fases:

- a) *Análisis exploratorio de los datos*: para asegurar que no se contemplaban datos anómalos en la matriz. A nivel descriptivo, se procedió al cálculo de las frecuencias y los porcentajes de cada una de las variables nominales y ordinales.
- b) *Análisis relacional de los datos*: con la realización de tablas de contingencia se efectuó una lectura cruzada, lo que ha permitido comparar grupos de sujetos o establecer relaciones (que no causas) entre las distintas variables.
- c) *Confección de tablas* de variables agrupadas, según la categoría correspondiente, y relacionadas con las variables sociodemográficas y profesionales. De dichas tablas se obtuvieron los porcentajes para poder establecer comparaciones entre variables.
- d) *Interpretación de datos y discusión* que permitió analizar y contrastar o confirmar los resultados con otras investigaciones relacionadas.

4. ANÁLISIS, DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La información que se extrajo de los cuestionarios quedó estructurada a través de los objetivos de la investigación, llevándose a cabo análisis univariados a partir de tablas de porcentajes y análisis bivariados a través de tablas de contingencia. Se ha calculado el coeficiente de correlación Pearson en aquellas variables independientes cuantitativas de intervalo, que son las que pueden aportar una información más relevante a esta investigación.

4.1. En cuanto al primer objetivo de la investigación: Identificar las prácticas profesionales interculturales de aula de los docentes, así como los problemas y el origen de los conflictos del alumnado culturalmente diverso

Las categorías que engloba este objetivo son los problemas del alumnado culturalmente diverso, el origen de los conflictos entre los alumnos culturalmente diversos, las expectativas hacia los alumnos pertenecientes a minorías culturales y la metodología para atender la diversidad cultural. De cada categoría se presenta una tabla de contingencia.

Cuando se plantearon dos de los principales problemas que se detectan en el alumnado culturalmente diverso, el Cuadro 1 nos muestra que es el absentismo escolar (82,5%) el más reconocido, puesto que obstaculiza la integración escolar de estos alumnos; en segundo lugar, el desconocimiento del idioma (56,6%), dado que comporta problemas de comunicación y, por tanto, el desarrollo óptimo de la atención educativa a estos alumnos. De estos datos se desprende que la mayor preocupación del profesorado es la irregularidad en la asistencia a clase porque rompe el ritmo de aprendizaje. Sin embargo, no parece tan evidente la cuestión del desconocimiento del idioma al poder solucionarse con apoyo lingüístico.

Al relacionar la categoría de los problemas del alumnado culturalmente diverso con la edad del profesorado, podemos señalar que no hay diferencias muy significativas en las respuestas, aunque son los docentes de menor edad (menos de 30 años) los que otorgan una mayor valoración (100%, tomando como referencia las respuestas:

de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo) al absentismo junto con el profesorado de mayor edad (entre 51 y 60 años) que alcanza el 80%. El resto de grupos oscila entre el 77,8%

para los que tienen edades comprendidas entre 31 y 40 años y el 72% para los que tienen entre 41 y 50 años.

ÍTEMS	En des- acuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	Total
La falta de comunicación por desconocimiento de la lengua no es el principal problema en la atención educativa a los alumnos de origen inmigrado						
HASTA 30 AÑOS	,9%	2,8%	3,8%	3,8%	,0%	11,3%
ENTRE 31 Y 40 AÑOS	4,7%	7,5%	12,3%	3,8%	2,8%	31,1%
ENTRE 41 Y 50 AÑOS	7,5%	2,8%	4,7%	2,8%	,9%	18,9%
ENTRE 51 Y 60 AÑOS	8,5%	8,5%	10,4%	6,6%	4,7%	38,7%
El absentismo escolar dificulta la integración escolar de los alumnos inmigrantes						
HASTA 30 AÑOS	,0%	,0%	,0%	4,9%	6,8%	11,7%
ENTRE 31 Y 40 AÑOS	1,9%	4,9%	1,9%	5,8%	16,5%	31,1%
ENTRE 41 Y 50 AÑOS	,0%	2,9%	1,9%	4,9%	6,8%	16,5%
ENTRE 51 Y 60 AÑOS	4,9%	2,9%	3,9%	6,8%	22,3%	40,8%

Cuadro 1. Tabla de contingencia de los problemas del alumnado culturalmente diverso en relación a la edad del profesorado

Respecto al problema del desconocimiento del idioma, de nuevo es el grupo de menor edad quien concede mayor valoración (67,2%), seguido del grupo de 31 a 40 años con un 60%, del grupo de mayor edad con un 56% y, por último, los profesores con una edad comprendida entre los 41 y 50 años con 44%.

De los datos expuestos cabe interpretar que existe una mayor unanimidad entre el profesorado cuando considera que el absentismo supone una gran dificultad para la integración de los alumnos inmigrantes al traducirse en una ruptura del ritmo de aprendizaje. Sin embargo, las cifras son más dispares entre el profesorado al otorgar al problema del desconocimiento del idioma una menor relevancia en el caso del profesorado con edades comprendidas entre 41 y 50 años. Esta circunstancia en ningún caso queremos atribuirle a que desconocer el idioma deje de ser un obstáculo para estos alumnos, pero quizás este profesorado no lo estima tan prioritario.

En cualquier caso, estas dos preocupaciones de los docentes para la enseñanza de los alumnos

culturalmente diversos permiten suscribir las siguientes afirmaciones:

- * El bajo rendimiento académico de los hijos de inmigrantes se justifica por sus dificultades con el idioma, su reducida asistencia, la falta de estímulos en el hogar y las dificultades para adquirir material escolar (Aguado, 2005, 2006).
- * La cuestión del idioma es una de las mayores preocupaciones para el docente para atender a los alumnos de origen inmigrado (López Martínez, 2007).
- * La falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua es uno de los problemas que más preocupa al profesorado (Leiva, 2009).

En cuanto al análisis de correlación lineal de Pearson para ambas cuestiones propuestas (desconocimiento de la lengua y absentismo escolar) se constata un valor positivo moderado (,53 y,43 respectivamente), lo que podemos interpretar como que las preguntas están relacionadas ligeramente respecto a la variable de la edad.

ÍTEMS	En desa- cuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Cuando los alumnos inmigrantes provocan algún conflicto, no siempre se debe a sus diferentes pautas de conducta o costumbres						
DIRECTOR	,0%	,0%	1,0%	,0%	3,9%	4,9%
JEFE DE ESTUDIOS	,0%	1,0%	4,9%	1,0%	1,0%	7,8%
SECRETARIO	,0%	,0%	2,0%	,0%	2,0%	3,9%
COORDINADOR DE CICLO	,0%	,0%	2,9%	3,9%	1,0%	7,8%
TUTOR	6,9%	10,8%	13,7%	28,4%	15,7%	75,5%
Los diferentes valores y creencias del alumnado inmigrante no suponen, por sí mismas, situaciones problemáticas						
DIRECTOR	,0%	,9%	,9%	,9%	2,8%	5,6%
JEFE DE ESTUDIOS	,9%	,9%	2,8%	,9%	1,9%	7,5%
SECRETARIO	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,9%	3,7%
COORDINADOR DE CICLO	,0%	,0%	1,9%	4,7%	1,9%	8,4%
TUTOR	3,7%	4,7%	15,9%	30,8%	19,6%	74,8%

Cuadro 2. Tabla de porcentajes del origen de los conflictos entre alumnado culturalmente diverso

El profesorado participante, de forma masiva (88,8% respuestas de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo del Cuadro 2), no relaciona los posibles conflictos de los alumnos culturalmente diversos con sus señas de identidad cultural (valores y creencias) y, por tanto, no vinculan otras culturas con situaciones conflictivas de por sí. Esta consideración es muy importante para la consecución de escuelas multiculturales inclusivas basadas en el respeto a las diferentes culturas y la superación de prejuicios hacia “lo diferente”.

Asimismo, los docentes señalan mayoritariamente (81%) que cuando se produce alguna situación conflictiva con estos alumnos no se debe identificar su causa con las distintas conductas y costumbres propias de su cultura. Sin embargo, existe la evidencia de que hay un 18,7% de profesores que asocian estos problemas a la cultura de estos alumnos, lo que nos lleva a pensar que todavía hay un sector docente que tiene una visión estigmatizadora de ciertas culturas y, por tanto, no favorecedora de valores interculturales.

Al relacionar el origen de los conflictos de los alumnos culturalmente diversos con el cargo de responsabilidad del profesorado, el 100% de los directores, secretarios y coordinadores de ciclo considera que las distintas pautas de conductas o costumbres de los alumnos inmigrantes no explican por sí mismas las

posibles situaciones conflictivas que se puedan dar. En el caso de los jefes de estudios la cifra desciende a un 88,4%, que si bien es alta no llega a las cotas anteriores. Este dato resulta relevante puesto que son los jefes de estudios quienes llevan el peso de la disciplina de los centros. Y respecto a los tutores, un 76,5% apoya esta afirmación. Esta cifra igualmente tiene interés al confirmar un porcentaje superior al 23% de tutores que asocia la conflictividad con las distintas conductas y costumbres del alumnado extranjero, lo que invita a reflexionar que esta percepción no contribuye a conseguir escuelas interculturales.

Estos datos confirman que el profesorado reconoce las causas de los conflictos y por tanto puede reducirlos, otra cosa es si este profesorado conoce esas culturas de los alumnos extranjeros. El estudio de Merino y Ruiz (2005) incide en que son muchos los profesores que muestran un desconocimiento acerca de las culturas de sus alumnos. Y es que para la aceptación mutua es importante el conocimiento, pues no hay que olvidar que en numerosas ocasiones el rechazo se produce por la ignorancia que tenemos acerca de las costumbres y peculiaridades que son importantes para las personas de otras culturas.

Para Leiva (2009), algunos docentes opinan que el conflicto intercultural es exclusivamente una consecuencia de las dificultades de integración del alumnado inmigrante en la escuela, mientras que otros valoran que las

dificultades de inclusión de este alumnado se deberían a las carencias curriculares, metodológicas e incluso formativas y actitudinales del propio profesorado. El mismo autor mantiene que existe un profesorado, aunque poco numeroso, que considera que la dificultad más importante que debe afrontar en la atención educativa de estos alumnos es aquella relacionada con los problemas de comportamiento.

Según López Martínez (2007), las circunstancias que obstaculizan el trabajo conjunto para resolver las dificultades generadas de las relaciones de convivencia entre las distintas comunidades son el trabajo excesivamente individualizado, la falta de costumbre para fomentar el trabajo en equipo, la distribución temporal del trabajo, la organización escolar o la indiferencia por parte de cierto profesorado hacia la realidad multicultural.

ÍTEMS	En desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Las expectativas que tengo del rendimiento académico de los alumnos inmigrantes son altas						
ENTRE 1 Y 5 AÑOS	,9%	,9%	1,9%	3,8%	6,6%	14,2%
ENTRE 6 Y 11 AÑOS	2,8%	2,8%	3,8%	5,7%	8,5%	23,6%
ENTRE 12 Y 20 AÑOS	,0%	,0%	4,7%	6,6%	8,5%	19,8%
ENTRE 21 Y 30 AÑOS	1,9%	1,9%	6,6%	8,5%	3,8%	22,6%
MÁS DE 30 AÑOS	,0%	,9%	,9%	9,4%	8,5%	19,8%
Los alumnos inmigrantes presentan lagunas de contenidos pero pueden ser subsanadas mediante adaptaciones curriculares específicas						
ENTRE 1 Y 5 AÑOS	,0%	,0%	5,6%	5,6%	3,7%	15,0%
ENTRE 6 Y 11 AÑOS	,9%	5,6%	6,5%	5,6%	4,7%	23,4%
ENTRE 12 Y 20 AÑOS	,0%	,9%	7,5%	9,3%	1,9%	19,6%
ENTRE 21 Y 30 AÑOS	,0%	2,8%	5,6%	10,3%	3,7%	22,4%
MÁS DE 30 AÑOS	,0%	1,9%	3,7%	8,4%	5,6%	19,6%
Generalmente, los alumnos inmigrantes presentan una fuerte motivación por sentirse incluidos en el centro y seguir el currículo ordinario						
ENTRE 1 Y 5 AÑOS						
ENTRE 6 Y 11 AÑOS	,9%	5,6%	3,7%	1,9%	2,8%	15,0%
ENTRE 12 Y 20 AÑOS	1,9%	7,5%	7,5%	5,6%	,9%	23,4%
ENTRE 21 Y 30 AÑOS	,9%	2,8%	7,5%	8,4%	,0%	19,6%
MÁS DE 30 AÑOS	,9%	3,7%	8,4%	7,5%	1,9%	22,4%
	,0%	5,6%	9,3%	2,8%	1,9%	19,6%
Todos los alumnos inmigrantes tienen puntos fuertes que pueden ser aprovechados para acercarlos a los contenidos del currículo						
ENTRE 1 Y 5 AÑOS						
ENTRE 6 Y 11 AÑOS	,0%	,0%	1,9%	5,7%	7,5%	15,1%
ENTRE 12 Y 20 AÑOS	,0%	,9%	9,4%	4,7%	8,5%	23,6%
ENTRE 21 Y 30 AÑOS	,9%	,0%	4,7%	5,7%	7,5%	18,9%
MÁS DE 30 AÑOS	,0%	,9%	5,7%	10,4%	5,7%	22,6%
	,0%	,0%	4,7%	6,6%	8,5%	19,8%

Cuadro 3. Tabla de contingencia de las expectativas hacia los alumnos culturalmente diversos en función de los años de experiencia del profesorado

El 70% del profesorado opina que tiene unas expectativas altas hacia el rendimiento académico del alumnado culturalmente diverso, igualmente el 70,7% manifiesta que todos los alumnos poseen ciertas capacidades y habilidades que pueden permitir desarrollar los contenidos del currículo (Cuadro 3). Ahora bien, la valoración desciende a un 59% cuando se considera que los alumnos inmigrantes presentan generalmente lagunas de contenidos pero que éstas pueden subsanarse con adaptaciones curriculares significativas. En este sentido, para López Martínez (2007) el profesorado mayoritariamente percibe al alumnado perteneciente a un grupo sociocultural minoritario, como un alumnado con grandes carencias que deben compensarse. Para Leiva (2009) hay otro profesorado que considera como problema relevante el retraso o bajo rendimiento académico que tienen estos alumnos.

Por otra parte, la cifra más baja (33,7%) corresponde a que los alumnos inmigrantes están estimulados para sentirse incluidos en el centro y para desarrollar el currículo ordinario. Estos datos confirman que si bien las expectativas académicas hacia los alumnos inmigrantes por parte del profesorado son elevadas, estos mismos docentes observan que no están suficientemente estimulados para integrarse en el centro, y abordar los contenidos curriculares de forma óptima, lo que supone un obstáculo para el desarrollo de su aprendizaje.

Si atendemos a las expectativas en relación con los años de experiencia de los docentes, resulta significativo que quienes cuentan con más años de docencia (se han tomado las respuestas bastante de acuerdo y muy de acuerdo) albergan mayores esperanzas en que alcancen un rendimiento académico satisfactorio (90,4%), aunque sea preciso, si se necesita, realizar adaptaciones específicas significativas (71,4%) y, además, defienden que todos los alumnos tienen potencialidades que deben ser aprovechadas para conseguir que sigan el currículo ordinario (76,2%), al igual que los docentes con menor trayectoria profesional (87,4%). Si nos centramos en el caso opuesto, encontramos que los docentes de 21 a 30 años de experiencia destacan por tener unas expectativas más bajas hacia estos alumnos (54,4%) junto con el grupo de 6 a 11 años (60,1%). Este último grupo, además, se muestra más reticente a que con adaptaciones curriculares estos alumnos puedan solucionar sus carencias

educativas (44%). En este aspecto, el resto de grupos oscila alrededor del 60%.

Si nos centramos en la opinión del profesorado sobre si el alumnado inmigrante tiene una fuerte motivación para integrarse en el centro y seguir el currículo ordinario, los datos revelan que es grupo de 12 a 20 años y de 21 a 30 años de experiencia profesional los que mayoritariamente respaldan esta cuestión, con porcentajes del 42,8% y 41,9% respectivamente. Y los que son más reticentes quedan representados en el grupo de 6 a 11 años (9,4%).

Por tanto, podemos afirmar que aunque predomina el profesorado que deposita unas expectativas positivas hacia el alumnado de minorías culturales, existen también otros docentes que no coinciden con esta visión, y esta situación no favorece una educación intercultural. Precisamente, resulta interesante un trabajo de López Reillo (2006) donde se desprende que nos encontramos con el perfil de un profesorado que reconoce los derechos de las personas inmigrantes, que no rechaza la presencia de este alumnado, pero para el que no supone una experiencia enriquecedora, en cuanto al aprendizaje, ni hace que se modifiquen aspectos básicos ligados al centro (prestigio, demanda, clima de estudio, etc.), o a sus propias percepciones (su grado de satisfacción con su trabajo), excepto cuando el porcentaje de dicho alumnado aumenta, en cuyo caso comienzan a aparecer actitudes más negativas.

Los valores obtenidos tras el análisis de correlación lineal de Pearson coinciden para todos los ítems con valores positivos moderados: ,45 para la pregunta *Los alumnos inmigrantes presentan lagunas de contenidos pero pueden ser subsanadas mediante adaptaciones curriculares específicas*; ,44 para el ítem *Generalmente, los alumnos inmigrantes presentan una fuerte motivación por sentirse incluidos en el centro y seguir el currículo ordinario*; y ,58 para *Todos los alumnos inmigrantes tienen puntos fuertes que pueden ser aprovechados para acercarlos a los contenidos del currículo*. La excepción se localiza en el ítem *Las expectativas que tengo del rendimiento académico de los alumnos inmigrantes son altas*, que tiene un valor positivo bajo (,36). Estos datos constatan que hay una relación estadísticamente significativa entre las preguntas sugeridas y la variable de los años de experiencia para las cuestiones de valores

moderados, mientras que en el caso de los valores bajos dicha relación entre los ítems y la

experiencia docente es poco importante.

ÍTEMS	En desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Realizar grupos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje no tiene más ventajas						
CONCERTADOS	2,8%	7,5%	9,3%	6,5%	2,8%	29,0%
PRIVADOS	,0%	,0%	3,7%	4,7%	,0%	8,4%
PÚBLICOS	7,5%	12,1%	9,3%	19,6%	14,0%	62,6%
No me gusta realizar agrupamientos homogéneos; prefiero los grupos heterogéneos						
CONCERTADOS	,9%	2,8%	9,4%	6,6%	9,4%	29,2%
PRIVADOS	,0%	1,9%	1,9%	3,8%	,9%	8,5%
PÚBLICOS	,0%	7,5%	18,9%	11,3%	24,5%	62,3%
La presencia de alumnos inmigrantes contribuye a potenciar el trabajo en equipo del profesorado						
CONCERTADOS	,0%	3,7%	11,2%	4,7%	9,3%	29,0%
PRIVADOS	,9%	,0%	4,7%	,9%	1,9%	8,4%
PÚBLICOS	1,9%	5,6%	17,8%	20,6%	16,8%	62,6%
Se debería cambiar la forma tradicional de transmitir conocimientos, seleccionar contenidos y evaluar ante la realidad multicultural						
CONCERTADOS	,9%	1,9%	8,4%	7,5%	10,3%	29,0%
PRIVADOS	,0%	,9%	4,7%	1,9%	,9%	8,4%
PÚBLICOS	3,7%	12,1%	18,7%	17,8%	10,3%	62,6%
Para atender mejor la diversidad cultural procuro coordinarme con mis compañeros de nivel						
CONCERTADOS	,0%	1,0%	8,7%	11,5%	7,7%	28,8%
PRIVADOS	,0%	,0%	4,8%	1,9%	1,9%	8,7%
PÚBLICOS	1,0%	5,8%	13,5%	19,2%	23,1%	62,5%
En mi programación de aula se recogen actividades específicas interculturales						
CONCERTADOS	1,0%	10,0%	8,0%	5,0%	5,0%	29,0%
PRIVADOS	1,0%	2,0%	2,0%	1,0%	2,0%	8,0%
PÚBLICOS	1,0%	14,0%	17,0%	25,0%	6,0%	63,0%
En mi programación, la educación intercultural contribuye a desarrollar la competencia social y ciudadana						
CONCERTADOS	,0%	2,9%	11,7%	6,8%	8,7%	30,1%
PRIVADOS	,0%	1,9%	2,9%	1,9%	1,9%	8,7%
PÚBLICOS	1,0%	2,9%	21,4%	20,4%	15,5%	61,2%
En mis clases fomento e incorporo el trabajo cooperativo						
CONCERTADOS		,0%	1,9%	9,7%	17,5%	29,1%
PRIVADOS		,0%	1,0%	3,9%	3,9%	8,7%
PÚBLICOS		1,0%	4,9%	24,3%	32,0%	62,1%
Al evaluar, siempre tengo en cuenta las diferencias culturales						
CONCERTADOS	2,9%	5,8%	8,7%	4,8%	7,7%	29,8%
PRIVADOS	1,0%	2,9%	1,9%	1,0%	1,9%	8,7%

PÚBLICOS	9,6%	13,5%	16,3%	18,3%	3,8%	61,5%
Considero necesario introducir modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural						
CONCERTADOS	1,9%	8,4%	9,3%	5,6%	3,7%	29,0%
PRIVADOS	,9%	2,8%	1,9%	,9%	1,9%	8,4%
PÚBLICOS	4,7%	16,8%	17,8%	15,9%	7,5%	62,6%

Cuadro 4. Tabla de contingencia de la metodología para atender la diversidad cultural en función de la titularidad del centro

Las estrategias metodológicas para atender educativamente la diversidad cultural son muy variadas, como se aprecia en el Cuadro 4. Centrándonos en las diferentes cuestiones planteadas, la opción metodológica más valorada por los profesores es el trabajo cooperativo (91,3%), seguida de la coordinación con los compañeros de nivel (65,4%). En este sentido, Aguado (2005) defiende que hacer de lo intercultural una realidad implica ofrecer oportunidades a los profesores para trabajar en grupo, para intercambiar información, seleccionar materiales, consensuar criterios de evaluación. Es preciso que el profesor colabore con otros profesionales y asuma la necesidad de evaluar y ser evaluado.

En el caso contrario, las metodologías que tienen menor aplicación son: la propuesta de actividades específicas sobre interculturalidad en la programación de aula (32%), apreciar la necesidad de introducir cambios en el currículo para convertirlo en intercultural (35,5%) y evaluar atendiendo a las diferencias culturales (37,5%). Quedando en una situación intermedia las correspondientes a organizar grupos heterogéneos según el rendimiento académico (56,6%), trabajar en equipo el profesorado (54,2%), incorporar en la programación la educación intercultural para desarrollar la competencia ciudadana (55,3%) y cambiar la forma de transmitir conocimientos y seleccionar contenidos ante la diversidad cultural (48,6%).

De la información que se desprende de estos datos resulta especialmente significativo conocer que el profesorado de forma mayoritaria no incluya actividades en su programación que fomenten la educación intercultural, ni considere que sea necesario implementar un currículo intercultural. Sin duda, con estas opiniones la apuesta por una escuela intercultural es, hoy por hoy, una ilusión más que una realidad. Pero no todo son sinsabores, otras estrategias están más arraigadas entre el profesorado como es el trabajo

cooperativo tanto entre alumnos como entre docentes o la organización de grupos heterogéneos.

Al realizar un análisis bivariado entre la metodología y la titularidad de los centros participantes, podemos apreciar que son los docentes de los colegios públicos quienes mayoritariamente apuestan por trabajar en equipo para atender mejor la diversidad cultural (60%) y coordinarse con los compañeros del mismo nivel (67%), frente al 48% y 66% del profesorado de la concertada y 33% y 43% de la privada; son ellos quienes manifiestan incluir en su programación de aula actividades de carácter intercultural (49%) en comparación con los docentes de la concertada (34%) y privada (37%), y los que están más dispuestos a transformar el currículo en intercultural (37,3%) frente al 32% del profesorado de la concertada y 33% de la privada; y por último, los que consideran que la educación intercultural permite desarrollar la competencia social y ciudadana entre los alumnos (59%) en comparación a los docentes de la concertada (51%) y de la privada (43%).

Sin embargo, el profesorado de los colegios concertados mantiene en mayor grado (61% frente al 45% del profesorado de la escuela pública y 33% de la privada) que se debería cambiar la manera de transmitir conocimientos, seleccionar contenidos ante aulas multiculturales e inciden en evaluar atendiendo a la diversidad cultural (42% frente al 36% del profesorado de la escuela pública y el 33% de la privada).

Asimismo, no se presentan diferencias significativas entre los centros en cuanto a organizar grupos heterogéneos (las cifras se sitúan en torno al 56%) ni al trabajo cooperativo (los resultados están en torno al 92%). Este último dato confirma que el profesorado, en general, conoce las bondades de esta metodología que contribuye a mejorar el aprendizaje tanto

académico como el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas del alumnado.

En definitiva, es el profesorado de la escuela pública con más experiencia en aulas multiculturales el que atiende la diversidad cultural desde metodologías variadas y complementarias; aunque somos conscientes de que una educación que se ocupe y preocupe por la diversidad cultural debe impregnar todo el currículo. Los datos evidencian que existe una gran reticencia a modificar el currículo entre los docentes adscritos a centros de distinta titularidad para hacerlo intercultural (las cifras oscilan entre el 37% de la pública, el 33% de la privada y el 32% de la concertada). Al respecto, Essomba (2008) realiza una serie de puntualizaciones en relación con algunas ideas preconcebidas sobre el currículo intercultural:

- a) Para muchos docentes “interculturalizar” el currículo significa añadir otra área más de conocimiento o introducir más contenidos a las diferentes áreas. Un currículo intercultural no es un asunto de cantidad sino de calidad, es decir, de ser capaz de disminuir la orientación etnocéntrica de los contenidos vigentes.
- b) La educación intercultural como contenido nuevo que se deba enseñar de forma transversal. Sin embargo, es una forma de comprender la realidad cultural y social y para ello necesita la colaboración de las familias, los medios de comunicación, etc.
- c) En ocasiones, lo intercultural se percibe desde un planteamiento estático de la cultura. Muy al contrario, un currículo intercultural es aquel que ayuda a comprender el dinamismo cultural existente.
- d) La vinculación de la interculturalidad con la inmigración. Esta visión supone una idea sesgada de la educación intercultural puesto que ignora una serie de procesos sociales como la presencia del pueblo gitano, las migraciones del campo a la ciudad, la diversidad cultural y lingüística entre distintas comunidades autónomas, el marco de diversidad que supone la Unión Europea o los procesos de globalización cultural que acompañan a la globalización económica. En consecuencia se debe implementar un currículo intercultural para preparar a los futuros ciudadanos, y no solo en los centros

donde haya mayor presencia de alumnos inmigrantes.

4.2. En relación al segundo objetivo: Conocer las intervenciones interculturales que se realizan en los centros

El grueso de las intervenciones interculturales que se realizan en los centros participantes consiste en: traducir los documentos organizativos del centro a otros idiomas (59,9%), trabajar la interculturalidad desde las distintas áreas del currículo (38,3%), elaborar un proyecto educativo intercultural y disponer de recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular (29,9%) y, en menor medida, adaptar los menús a los condicionantes religiosos (15,9%), colaborar con entidades y asociaciones culturales que fomentan actividades de tipo intercultural (15%) y organizar jornadas culturales (8,4%).

Ahora bien, resulta muy revelador que un 42,1% de los centros señale que no realizan ninguna intervención de carácter intercultural, así como que tan solo el 3,7% de los centros incluyan en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) medidas ordinarias y específicas para atender educativamente la diversidad cultural, cuando la legislación vigente así lo establece.

Por otra parte, una gran proporción (69,2%) está representada por la respuesta de “otras”. Entre ellas resaltamos las siguientes intervenciones: la participación en el programa Comenius y la puesta en práctica de la escuela de padres de alumnado inmigrante. Conviene puntualizar que en varios casos ésta fue la opción elegida pero no se concretó la intervención.

Entre las actuaciones interculturales que realizan los centros, atendiendo a la titularidad destacan en los centros públicos las siguientes: organización de jornadas interculturales (77,8%), traducción de documentos organizativos del centro a otros idiomas (69,8%), colaborar con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales (68,8%), disponer de recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular (65,6%), adaptar los menús a los condicionantes religiosos (64,7%) y, en menor medida, trabajar la interculturalidad desde las diferentes áreas (61%) y elaborar un proyecto educativo intercultural (56,3%). Estos datos evidencian el gran peso de las jornadas interculturales en los centros públicos y menos la

elaboración de un proyecto educativo que impregne la educación intercultural, lo que induce a pensar que aún se posee una visión

folclórica y superficial de la diversidad cultural y poco comprometida con la interculturalidad.

ÍTEMS	SÍ	NO	Total
Elaboramos un proyecto educativo intercultural CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	40,6% 3,1% 56,3%		100,0
Organizamos jornadas culturales CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	2,22% ----- 77,8%		100,0
Se trabaja la interculturalidad desde diferentes áreas y en el aula CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	26,8% 12,2% 61,0%		100,0
Se traducen documentos organizativos del centro en otros idiomas CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	22,2% 7,9% 69,8%		100,0
Se adaptan los menús a los condicionantes religiosos CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	17,6% 17,6% 64,7%		100,0
Colaboramos con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	6,3% 25,0% 68,8%		100,0
Disponemos de recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	21,9% 12,5% 65,6%		100,0
No realizamos ninguna intervención CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	24,4% 6,7% 68,9%		100,0
En el Plan de Atención a la Diversidad se contemplan medidas ordinarias y específicas para atender la diversidad cultural CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	50,0% 25,0% 25,0%		100,0
Otras CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	24,3% ----- 75,7%		100,0

Cuadro 5. Tabla de contingencia de las intervenciones interculturales en los centros en relación con la titularidad del centro

Respecto a las intervenciones en las escuelas concertadas sobresalen las siguientes: elaborar un proyecto educativo intercultural (40,6%), trabajar la interculturalidad desde distintas áreas (26,8%) y tener recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular (21,9%).

Por su parte, en los centros privados predomina la traducción de documentos (7,9%) y trabajar desde distintas áreas (12,2%), la colaboración con entidades y asociaciones (25%), y tener recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular (12,5%). Además, resulta significativa

la opción elegida de “otras” por varios participantes, como lo demuestra el 75% para los colegios públicos y 24,3% para los concertados.

Por último, subrayar que una gran proporción de centros, tanto públicos (68,9%), concertados (24,4%) como privados (6,7%), no realiza ninguna intervención intercultural y apenas recoge medidas ordinarias y específicas para atender la diversidad cultural en el PAD (la escuela pública y privada se quedan en valores del 25%), cuando además es prescriptivo. Lo que nos lleva a reflexionar sobre lo mucho que queda por mejorar y “urge adentrarnos en un diálogo constante fundamentado en el respeto, la tolerancia, la libertad, la comprensión y la solidaridad para acercarnos al otro” (Arnáiz y de Haro, 2004: 35).

5. CONCLUSIONES

Con esta investigación se ha tratado de desentrañar las claves de la educación intercultural en los colegios de diferente titularidad de la Región de Murcia, desde las prácticas profesionales del profesorado de Educación Primaria. En ningún caso, estas conclusiones pretenden ser categóricas ni definitivas, pero quizás sirvan para proporcionar los aspectos más significativos para comprender los objetivos planteados en esta investigación. En relación al *primer objetivo* que intentaba identificar las prácticas profesionales interculturales de los docentes, así como los problemas y el origen de los conflictos del alumnado culturalmente diverso, podemos destacar, en primer lugar, que el profesorado cree que uno de los principales problemas del alumnado culturalmente diverso es el absentismo escolar, dado que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, el desconocimiento del idioma entraña otro problema para estos alumnos, pero se considera menos relevante al poderse solucionar con recursos humanos y materiales. Estos datos se confirman en cualquier grupo de edad de los profesores participantes.

En segundo lugar, cuando el profesorado participante intenta buscar las causas de los conflictos de los alumnos de culturas minoritarias, no las relaciona con sus distintos valores o creencias ni con sus diferentes patrones de conducta propios de su cultura. Además, por lo general los diferentes cargos de responsabilidad

coinciden con las afirmaciones anteriores, tan solo la excepción la encontramos en los tutores que muestran un mayor recelo al respecto. En tercer lugar, las expectativas del profesorado hacia el alumnado culturalmente diverso son elevadas al admitir que sus capacidades y habilidades pueden contribuir a favorecer su rendimiento académico, aunque consideran que muchos de estos alumnos manifiestan un desfase curricular importante pero que puede compensarse con adaptaciones curriculares significativas. Asimismo, son conscientes de que, por lo general, este alumnado está escasamente estimulado para integrarse en el centro y para aprender. Por otra parte, si relacionamos las expectativas con los años de experiencia de los docentes resulta revelador que son los profesores con más años de experiencia los que declaran una opinión más favorable en cuanto al rendimiento académico y capacidades de estos alumnos, aunque sean necesarias adaptaciones curriculares. Aún así, es el grupo integrado por los docentes entre 12 y 30 años de experiencia los que sostienen que estos alumnos están motivados para integrarse en el centro y desarrollar el currículo. Y finalmente, las estrategias metodológicas para atender la diversidad cultural que más se valoran en todos los centros participantes y de distinta titularidad son el trabajo cooperativo junto con la coordinación de compañeros del mismo nivel. Por el contrario, las que tienen una menor aceptación son: la introducción de actividades interculturales en la programación de aula, realizar un currículo intercultural y evaluar teniendo en cuenta la diversidad cultural. Asimismo, es una constante entre todo el profesorado, con independencia de la titularidad del centro, la reticencia a establecer un currículo intercultural, lo que se traduce en el escaso compromiso que revelan estos docentes para contribuir a la educación intercultural.

En cuanto al *segundo objetivo*, que procuraba conocer las intervenciones interculturales que se realizan en los centros, se destaca que la mayor parte de ellas son: la traducción de documentos organizativos del centro a otros idiomas, abordar la interculturalidad desde las diferentes áreas del currículo, elaborar un proyecto educativo intercultural y disponer de recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular. Sin embargo, resulta muy importante que en casi la mitad de los centros se constata la ausencia de intervenciones de carácter intercultural y, en

consecuencia, no figuren recogidas en el PAD que es de obligado cumplimiento. En función de la titularidad, los centros públicos apuestan fundamentalmente por realizar jornadas interculturales, traducir documentos organizativos del centro a otros idiomas y colaborar con entidades culturales que fomentan actividades interculturales. Por su parte, los concertados se centran en la elaboración de un proyecto educativo intercultural y tratar la interculturalidad desde diferentes áreas, al igual que los centros privados, en los que también predomina la traducción de documentos organizativos del centro. Asimismo, sobresale la evidencia de que en cerca del 70% de los centros públicos no se acometa ninguna intervención, viéndose rebajada esta cifra en los concertados a cerca del 25% y a los privados alrededor del 7%. Sin duda son cifras que incitan a una reflexión sosegada y crítica ante esta realidad. En definitiva, se puede afirmar que hay muchos aspectos que deben mejorar para hablar de interculturalidad en nuestros colegios, pero también cabe la esperanza representada en el hecho de que existe un número importante de profesores y profesoras que apuestan por la educación intercultural; que no identifican la diversidad cultural con un problema o necesidad especial para atender a los alumnos catalogados según su nacionalidad, capacidad, religión, lengua o etnia, y que con su labor pedagógica ahondan en el significado más profundo de la educación intercultural, entendida como un proceso donde se fomenta la convivencia con las diferencias.

6. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Este trabajo ha puesto de manifiesto que la figura del profesorado ante el reto de una educación intercultural es fundamental. La educación intercultural requiere aplicar una nueva perspectiva a la educación actual, en la que no tiene cabida ni la homogeneización ni la asimilación. Consideramos varios aspectos que los profesores podemos promover para garantizar una educación intercultural en nuestras aulas:

a) *Compromiso del centro.* La educación intercultural tiene que ser una labor conjunta de toda la comunidad educativa, no sólo del profesorado y mucho menos una labor aislada de algunos profesores (Ortega y Mínguez, 1997).

b) *Currículo intercultural* que facilite que el aula entre en el mundo; que favorezca que el alumnado a través de la observación de lo local perciba lo global y a la inversa; que contemple al sujeto como persona, más allá de su procedencia o de las características del grupo al que pertenece; que se enmarque en el reconocimiento de los derechos humanos, en consecuencia, rechace el etnocentrismo o relativismo cultural (Essomba, 2008).

c) Los *objetivos y contenidos* deben ser variados, tanto académicos como de desarrollo social, afectivo, etc.; la *metodología* debe promover el trabajo cooperativo, creando un clima de aula que favorezca el aprendizaje a través de la participación, la búsqueda de preguntas y respuestas diferentes, que tenga en cuenta los bagajes culturales de los estudiantes, que genere diálogo, que problematice los contenidos, etc.; la *evaluación* debe estar encaminada a la reflexión y mejora de los procesos; los *agrupamientos* deben favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes dentro de aulas ordinarias; la *organización espacio-temporal* debe asumir que cualquier parte del colegio es un lugar para enseñar y aprender, y cada momento y actividad debe ser considerada como un momento para enseñar y aprender (Aguado, 2006).

d) Una *formación del profesorado* que conlleve el aprendizaje de nuevas estrategias de enseñanza y sobre todo el cambio de las concepciones del profesorado, en la línea de que tome conciencia de sus propios valores y desarrolle actitudes de apertura y respeto hacia los valores de cada grupo cultural (Ortega y Mínguez, 1997), *al tiempo que favorezca entre el profesorado esa mirada pedagógica a partir de la cual se afronten los problemas de indagación como problemas de Pedagogía* (Tourinán y Sáez, 2012: 424).

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T. (2005). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad. Educación intercultural. La ilusión necesaria*. Madrid: UNED.

Aguado, T. (2006). La escuela intercultural. Estructura y organización. En M.A. Rebollo (Coord.).

- Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 149-167). Madrid: La Muralla.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.
- Bradette, S. (2009). *Éthique et interculturelisme dans la profession enseignante au Québec*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- García, A., Escarbajal Frutos, A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- Grant, C. (2009). Una voz en pro de los derechos humanos y la justicia social. La educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar riesgos de la globalización. En E. Soriano (Coord.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 25-51). Madrid: La Muralla.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto, *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Madrid: Dykinson.
- Jordán, J.A. (2002). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, 93-119.
- Leiva, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 21-33.
- Leiva, J.J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37 (2), 93-110.
- López López, M.C. (2001). *La enseñanza en aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Martínez, M.J. (2007). La educación intercultural y la práctica del profesorado de Ciencias Sociales en Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 95-104.
- López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.
- Merino, D. y Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185-204.
- Morgan, H. (2010). Improving Schooling for Cultural Minorities. *Educational Horizons*, 88 (2), 114-120.
- Olveira, E., Rodríguez, A., Gutiérrez, C. y Touriñán, J.M. (2005). Modelos interculturales, cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 89-108.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría de la Educación*, 9, 41-53.
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.
- Serrano, F.J. (2008). *El cuestionario en la investigación en Ciencias Sociales*. Comunicación en Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas, Badajoz.
- Soriano, E. (2006). La interculturalidad: una oportunidad para aprender. Propuestas metodológicas para una educación intercultural. En M.A. Rebollo. *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 171-194). Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2009). La formación del profesorado para construir una nueva sociedad. En E. Soriano Ayala (coord.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 53-83) Madrid: La Muralla.
- Touriñán, J.M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo: una propuesta pedagógica. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 129-159.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2007). *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y específica*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J.M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.

**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 seis y doce 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 número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.

- 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 paper, the name of the author or authors and the workplace and, where appropriate, address or email addresses.

- The manuscript must be preceded by a abstract in Spanish and English, and contain no more than 10 lines. As the case may be added another in any official language of the spanish state. Also, after each abstract will be added the keywords in Spanish and English. Abstracts must include the title of the paper, in every language.

- The headings will be written in that order:

1. Uppercase**1.1. Lowercase****1.1.1. Lowercase italics**

The figures should be used only for a better

understanding of the main text. Each Figure must be presented in a separated sheet with a title. All Figures should have excellent graphic quality in black and white. The figures also bear numbering (Fig. 1, Fig 2, ...) Each table should have a title. Tables should be presented within the same rules as figures.

- The references will follow the rules of the APA. Citations in the text must be the name (or names separated by a dash) of the author and year of publication, both in brackets and separated by a comma. Example: (Lillo-Beviá, 2000). If there are two authors, always cite both. When the work is more than two and less than six authors, cite all the first time, and the following appointments will be only the first name followed by "et al." and the year.

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.

- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.

- The time to look through the original papers will be estimated about between six or twelve 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.