

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

13

Vol. 2

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

E

E

E

E

E

E

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 13 (2)
Octubre 2015

Editor Jefe

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 AINSCOW
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 GALLEGU VEGA
Universidad de Sevilla
Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid
Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña
Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo
Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco
Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid
Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo
Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona
Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University, Beijing (China)
Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna
Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Complutense de Madrid
Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada
Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna
Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.
Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela
Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago
Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo
Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia
Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares
Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo
Dra. D^a Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid
Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna
Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto, Portugal
Dra. D^a Nora RÁTHZEL
Universidad de Umeå, Suecia
Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)
Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela
Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid
Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo
Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse, E.E.U.U.
Dra. D^a María Dolores SELJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago
Dra. D^a Andriara SCHWINGEL
University of Illinois, E.E.U.U.
Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela
Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Dra. D^a Wancen SPIRDUSO
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.
Dra. D^a Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria
Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca
Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia
Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago
Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña
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 13 (2), Octubre de 2015
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

CASTELAO NAVAL, M.O., GONZÁLEZ PASCUAL, J.L. JORDÁN RAMOS, A. y RUIZ POMEDA, A. *Universidad y emprendimiento. Intención emprendedora en estudiantes de universidades privadas madrileñas*..... 187

MARTÍ BALLESTER, J.B. y MOLINER MIRAVET, L. *Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales* 206

FILGUEIRA PÉREZ, A. *La caracterización del perfil del deportista de atletismo de alto nivel* 219

ARISTIZÁBAL, P., LASARTE, G. y TRESSERRAS, A. *Jugar con las imágenes: alfabetización audiovisual en la Educación Infantil* 243

GARCÍA SEÑORÁN, M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, S.G. y SOTO CARBALLO, J.G. *Estudio exploratorio de intereses y motivación para la ejecución de tareas en alumnado de Educación Primaria de la provincia de Pontevedra* 256

PÉREZ JORGE, D., ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. y LÓPEZ AGUILAR, D. *La identificación de necesidades de orientación e información del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna* 271

FERNÁNDEZ DE HARO, E., NÚÑEZ JIMÉNEZ, R. y FERNÁNDEZ CABEZAS, M. *Aportaciones de un análisis de necesidades sobre la situación actual del nivel de comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria, en un colegio de Granada* 288

RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *García Andrés, J. (2015). La motivación, el punto clave de la educación. Curso de cocina rápida. Burgos: Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional de la Universidad de Burgos. 128 págs. ISBN: 978-84-16283-09-5. (e-book: 978-84-16283-10-1)* 304

ANTÓN OGANDO, A.P. *Xabier Iturbe (2015). Coeducar en la escuela infantil: Sexualidad, amistad y sentimientos. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. 135 págs. ISBN: 978-84-9980-561-0* 308



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

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

El porcentaje de rechazo de artículos de este número es del 82,5%.

SUMMARY

ARTICLES

Pag.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 13 (2), October 2015

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

CASTELAO NAVAL, M.O., GONZÁLEZ PASCUAL, J.L. JORDÁN RAMOS, A. and RUIZ POMEDA, A. *University and entrepreneurship. Entrepreneurial intention in Madrid private university students* 187

MARTÍ BALLESTER, J.B. and MOLINER MIRAVET, L. *A Peer Tutoring Experience in Primary School to Improve Reading Comprehension and Social Skills* 206

FILGUEIRA PÉREZ, A. *The characterization of the athlete athletic high profile* 219

ARISTIZÁBAL, P., LASARTE, G. and TRESSERRAS, A. *Playing with pictures: a practice of media literacy in Early Childhood Education* 243

GARCÍA SEÑORÁN, M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, S.G. and SOTO CARBALLO, J.G. *Exploratory study of interest and motivation for performing tasks in Primary Education pupils of the province of Pontevedra* 256

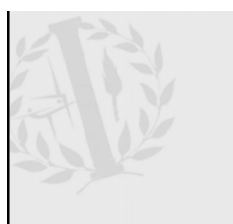
PÉREZ JORGE, D., ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. and LÓPEZ AGUILAR, D. *Identification of guidance and information needs in Teachers College students from La Laguna University.....* 271

FERNÁNDEZ DE HARO, E., NÚÑEZ JIMÉNEZ, R. and FERNÁNDEZ CABEZAS, M. *Contributions of an analysis of needs on the current situation of the level of the reading comprehension in the students of Primary Education, in a college of Granada* 288

BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. García Andrés, J. (2015). *La motivación, el punto clave de la educación. Curso de cocina rápida*. Burgos: Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional de la Universidad de Burgos. 128 págs. ISBN: 978-84-16283-09-5. (e-book: 978-84-16283-10-1) 304

ANTÓN OGANDO, A.P. Xabier Iturbe (2015). *Coeducar en la escuela infantil: Sexualidad, amistad y sentimientos*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. 135 págs. ISBN: 978-84-9980-561-0 308



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

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

The rejection rate of this journal amounts to 82,5%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL

Universidad y emprendimiento. Intención emprendedora en estudiantes de universidades privadas madrileñas

María Olga Castelao Naval
mariaolga.castelao@uem.es

Juan Luis González Pascual
juanluis.gonzalez2@uem.es

Adolfo Jordán Ramos
adolfo.jordan@uem.es

Alicia Ruiz Pomedá
alicia.ruiz@uem.es

Universidad Europea de Madrid

RESUMEN. *Objetivos:* explorar la “intención de emprendimiento”, describir los factores influyentes y explorar el papel de la Universidad en este proceso. *Metodología:* cualitativa mediante fenomenología interpretativa. *Muestra:* 14 estudiantes seleccionados mediante muestreo intencional teórico. *Principales resultados:* la intención emprendedora ya está presente en algunos estudiantes antes de llegar a la Universidad y en otros, se gesta durante este periodo. Encuentran motivación en razones tanto internas como externas y piensan que determinadas cualidades personales, tener una idea viable, financiación y asesoramiento profesional son factores influyentes en la intención de emprender. La Universidad juega un papel importante en este proceso, aunque se identifican áreas de mejora: conocimientos prácticos para iniciar un proyecto empresarial y ampliar la visión de futuro en las titulaciones.

PALABRAS CLAVE. Emprendimiento, Universidad, Iniciativa, Proactividad, Competencias

University and entrepreneurship. Entrepreneurial intention in Madrid private university students

ABSTRACT. *Goals:* exploring the “entrepreneurial intention”, describing its influencing factors and exploring the role the University plays in its development. *Methodology:* qualitative through interpretative phenomenology. *Sample:* 14 students selected through theoretical intentional sampling. *Main findings:* the entrepreneurial intention is already present in some students before starting their University studies and in others, it develops within this period. They find motivation in both internal and external factors. And they think that specific personal qualities, having a viable idea, financing and professional advice are influencing factors towards the intention to undertake a project. The university plays an important role in this process. However, there are some areas for improvement identified: practical knowledge to start a business project and expansion of students’ forward-thinking during their studies.

KEY WORDS. Entrepreneurship, University, Initiative, Proactiveness, Competences

Fecha de recepción 28/04/2014 · Fecha de aceptación
15/06/2015

Dirección de contacto:
María Olga Castelao Naval
Departamento de Enfermería
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Europea de Madrid
C/Tajo s/n. Villaviciosa de Odón
28670 MADRID

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de “emprendedor” es multidimensional. La Psicología define espíritu emprendedor como la conducta individual que tiende al reto de seguir una carrera independiente en el futuro, creando nuevas condiciones y mejorando las realidades existentes, a partir de la combinación de toda una serie de factores que determinan el grado de ímpetu en cada caso (Burger-Helmchen, 2012).

El estudio de la tendencia al emprendimiento es cuestión estimulante y primordial para el desarrollo de la sociedad, actual y futura, muy relevante en todos los ámbitos y especialmente significativo en el de los jóvenes. Esta disertación habrá de servir como reflexión para el reconocimiento del camino hacia la culminación en un colectivo de jóvenes cada vez más emprendedor.

Tal y como se presenta en el Plan de Acción de Iniciativa Empresarial 2020 (Comisión Europea, 2013), Europa sufre desde 2008 las consecuencias de la peor crisis económica en 50 años, con más de 25 millones de desempleados y empresas que no han podido recuperarse aún a niveles anteriores al conflicto. Esta gran dificultad es catalizador de cambios profundos y reestructuración.

El espíritu de ímpetu empresarial es un poderoso motor de crecimiento y creación de empleo que dota a la comunidad de nuevas capacidades (Lupiáñez, Priede y López-Cózar, 2014). Para poder recuperar el crecimiento y

niveles altos de empleo es necesario incentivar intensamente dicho ánimo decidido. Sin los puestos de trabajo provenientes de las nuevas empresas, el crecimiento neto medio sería negativo, según indica el informe *Jobs Created from Business Startups in the US* (Kauffman Foundation, 2009). Cálculos de la Comisión Europea basados en las determinaciones de la oficina estadística Eurostat señalan, asimismo, que las PYMEs, representan actualmente la más importante fuente de creación de nuevos empleos, proporcionando más de 4 millones de vacantes cada año, como indica el Plan de Acción de Iniciativa Empresarial 2020 (Comisión Europea, 2013).

Sin embargo, la edición Flash del Eurobarómetro 354 “Entrepreneurship” citada también en dicho Plan de Acción, continúa explicando que desde 2004 la proporción de personas que optan por el autoempleo, frente a una posición de asalariado, ha disminuido en 23 de los 27 Estados miembros. Mientras que en 2010 el 45% de los europeos tomaban el trabajo por cuenta propia como primera opción, ahora este porcentaje se ha reducido al 37%.

Para favorecer la reversión de esta tendencia, el Plan dispone visiones renovadas y acciones concluyentes a escala comunitaria, con tres pilares fundamentales: el refuerzo de las situaciones marco para los emprendedores, mediante la eliminación de barreras y con más apoyo en las fases decisivas del ciclo de vida empresarial; la dinamización de la cultura del espíritu emprendedor; y por último, asiento fundamental en el ámbito de trabajo de esta investigación, la educación y la formación específica desde la Escuela y en la Educación Superior, para apoyar el necesario impulso de crecimiento y la creación de empresas solventes.

La inversión en educación empresarial es una de las de más bajo coste y alto

retorno. Las encuestas muestran que los estudiantes que participan en programas dirigidos de emprendimiento tienen un 50% más de posibilidades de arrancar después su propia empresa (Jenner, 2012). Por otro lado, como ya se ha apuntado, inclusive cuando no se establezcan después empresas, los jóvenes formados en impulso empresarial desarrollan habilidades y actitudes relevantes, entre las que se incluyen la creatividad, la iniciativa, la tenacidad, las destrezas del trabajo en equipo, la comprensión de los riesgos o el sentido de responsabilidad. El espíritu de ímpetu empresarial ayuda a los emprendedores a transformar sus ideas en acción y aumenta significativamente la empleabilidad. Para mejorar la tasa de emprendimiento eficaz se puede pues intervenir no sólo a través de la legislación, sino también mediante la acción en los sistemas educativos (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2012).

Centrado específicamente en el grupo de las personas más jóvenes el informe *Policy Brief on Youth Entrepreneurship* (OCDE, 2012) tiene por objetivo promover actividades de autoempleo y espíritu de empresa entre la juventud. Además analiza los principales motivos que promueven o entorpecen dichas iniciativas. Los jóvenes que buscan iniciar un negocio necesitan de soportes tales como asesoramiento, orientación o tutoría para poder superar lagunas en el conocimiento, así como también apoyo económico. Carecen de experiencia por cuenta propia y, a menudo, también de experiencia en el mercado de trabajo por cuenta ajena. Si bien inicialmente, según esto, se pudiese entender entonces que son menos proclives al ejercicio emprendedor, tienen, muy al contrario, interés creciente en dicho impulso empresarial. Asumen, eso sí, con frecuencia enfoques distintos y ejecutan diferentes tipos de negocio que los emprendedores más adultos (OCDE, 2012).

Se sabe que la educación aumenta la propensión a la intención emprendedora (Noel, 2001). Los estudiantes que tienen tendencia a ser emprendedores pueden ser expuestos en la Universidad a la situación que les haga convertirse en emprendedores, a través de la formación específica (Mwasalwiba, 2010). El fomento de la capacidad emprendedora durante el periodo de formación se hace, pues, cada vez más indispensable para dar soporte a la inquietud intrínseca de los jóvenes estudiantes. El mito que sugería que los emprendedores nacen (no se hacen), ha evolucionado hasta el actual consenso general que considera la iniciativa emprendedora una disciplina que, como cualquier otra disciplina, puede aprenderse (Drucker, 2007; Timmons, 2003).

Podemos hablar entonces de desarrollo de actitud emprendedora como competencia fundamental para desarrollar en el marco de las nuevas titulaciones universitarias. Uno de los objetivos de las universidades españolas debiera ser mejorar la empleabilidad de sus universitarios egresados. El papel de la Educación Superior en el fomento de dicha iniciativa es principal. Por otro lado, tengamos también en cuenta que la tasa de inserción laboral de los titulados universitarios (Ramos-Rodríguez, Medina-Garrido y Ruiz-Navarro, 2012; Ruiz, Solé y Veciana, 2002) se ha convertido en un indicador de la calidad de la gestión universitaria. En este contexto la Comisión Europea, en colaboración con la OCDE, ya ha desarrollado un marco para universidades emprendedoras, en la comunicación *Rethinking Education* de 2012 (citada en el Plan de Acción de Iniciativa Empresarial 2020). El marco está diseñado para ayudar a las universidades interesadas a autoevaluar y mejorar su capacidad con módulos de aprendizaje.

Para complementar el panorama de introducción sobre la actividad

empresaria que nos ocupa, se presentan a continuación cuestiones relativas a las circunstancias y actitudes hacia el emprendimiento en España.

El informe GEM España 2012 (Global Entrepreneurship Monitor, GEM, 2013), reflejo anual del fenómeno emprendedor, indica que la pauta de intención de emprendimiento en España aumenta desde 2009. La tasa de emprendedores potenciales se situó en 2012 en un 12,05% de la población adulta, quedando la tasa de actividad emprendedora en España en el 5,7%. Un 72,3% ha obedecido a motivos de oportunidad y el resto fue consecuencia de la necesidad y el alto nivel de desempleo, por lo que la composición del conjunto de iniciativas es más heterogénea que antes de la crisis, respecto a sus rasgos cualitativos. La implicación de los jóvenes de entre 18 y 35 años de edad es proporcionalmente más alta que la de los adultos de entre 36 y 64. De este modo la tasa de actividad emprendedora juvenil es del 6,74%, mientras que la del segundo conjunto se sitúa en un 5,28%. La población joven en España reproduce no obstante, con escasas diferencias, el modelo de los más adultos. La tasa de percepción de oportunidad es algo mayor así como también su grado de competitividad. Sin embargo, la prevalencia de habilidades necesarias para poner en marcha proyectos emprendedores es inferior. El perfil del emprendedor medio español corresponde a un hombre de algo más de 38 años de edad, con estudios secundarios, formación específica para emprender y nivel de renta en el tercio superior. La tendencia de crecimiento del ímpetu emprendedor, así como circunstancias de motivación o el enfoque del tipo de negocio, entre los jóvenes españoles, es pues diferente del de sus homólogos de otros países de la Unión.

Si bien es cierto que, en tanto que no existen todavía suficientes modelos de referencia y el trasfondo cultural nacional

no ha apoyado, en general, la cultura emprendedora, el país no se ha distinguido tradicionalmente por significativas tasas de aportación creativa y los jóvenes españoles se disponen comparativamente, en lo referido a numerosos indicadores de conducta relacionados con el tema, en posiciones inferiores respecto de los de otros países (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2010), la tendencia está cambiando últimamente, como consecuencia de las acuciantes circunstancias laborales. En España, en el año 2012 la tasa de desempleo fue del 53,2% entre los menores de 25 años, el doble de la media de los Estados miembros de la Unión Europea (Eurostat, 2012) y del 39,7% según la Encuesta de Población Activa entre los titulados universitarios menores de 25 años (Instituto Nacional de Estadística, 2013), de modo que la consideración de la figura del que emprende como posibilidad cierta, es cada vez más apreciada como opción, y vital para implementar iniciativas innovadoras que mejoren el sistema económico y sean motor endógeno de desarrollo. De los resultados de la encuesta del estudio Flash Eurobarometer Survey on Entrepreneurship (Comisión Europea, 2012), a solicitud de la Dirección General de Empresa e Industria, se puede concluir también que los jóvenes españoles son ahora más emprendedores.

Dicha renovada cultura emprendedora responde en este momento a un patrón de conducta provisto de potencial para poner en marcha pequeñas iniciativas de negocio, pero con poca tolerancia al riesgo, baja capacidad de percepción de oportunidades y poco espíritu competitivo. Aun cuando las oportunidades de negocio en España son, contrariamente a lo que se pudiera suponer, convenientes, los resultados se atenúan porque no se aprovechan debidamente y el relevo empresarial es insuficiente. La persistencia de este modelo condiciona la modernización de los mecanismos emprendedores y sus resultados (GEM, 2013).

El Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España (Alemany, Álvarez, Planellas y Urbano, 2011), otro de los más importantes instrumentos al respecto del tema de esta investigación, se centra sobre dificultades complejas y evidentes en cuestiones de financiación, así como falta de estímulo de pensamiento crítico o autoestima en el entorno familiar, e incide en la importancia de promover el avance en el desarrollo de habilidades emprendedoras resueltas, para situarnos al nivel de los otros países del entorno, y el trascendente papel que debe jugar al respecto la formación. La educación no fomenta aún, en general, verdaderas actitudes de emprendimiento y no desarrolla suficientemente competencias necesarias. La sociedad actual, sumergida en una honda crisis económica, muestra un avance tecnológico y científico voluble, progresivo e incierto, que requiere de los procedimientos pedagógicos y transformaciones significativas para liderar los procesos de cambio y auxiliar, de modo certero, el avance económico y social. Cada vez más, los sectores productores están pidiendo profesionales con capacidades, más allá de las puramente técnico profesionales, poniendo el foco en las personales (Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2013).

La instrucción puede contribuir entonces enormemente a la creación de una cultura emprendedora, que debe empezar en la escuela. Impulsar actitudes y capacidades emprendedoras resultará del todo útil en las actividades laborales y en la vida cotidiana (Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). El espíritu emprendedor está adquiriendo importancia en los programas educativos y hay numerosas iniciativas políticas en marcha en este ámbito. Sin embargo, queda por delante el compromiso fundamental de intercambiar prácticas y experiencias sobre herramientas y políticas valiosas.

Es desde la aprehensión de esta idea principal que se ejecuta esta investigación, para conocer las actitudes de los estudiantes del grupo seleccionado.

2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de lo expuesto previamente, se evidencia que el emprendimiento de los jóvenes españoles, en el contexto europeo de crisis económica, es un tema de gran importancia y actualidad, y que la educación en general y la Universidades particulares pueden desempeñar un importante papel, influyendo en el desarrollo del espíritu emprendedor de los estudiantes.

Por ello, hemos planteado una investigación con los siguientes objetivos:

- Explorar la “intención de emprendimiento” de los estudiantes de tercer curso en contextos de Universidades Privadas en la Comunidad de Madrid.
- Describir qué factores refiere el estudiante que han influido en su intención de emprender.
- Explorar el papel de la Universidad para fomentar la intención emprendedora entre los estudiantes, desde la perspectiva de los propios estudiantes.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

3.1. Metodología

Dentro del paradigma cualitativo (Taylor y Bogdan, 1996), la metodología utilizada es la fenomenología interpretativa o hermenéutica, cuyo objetivo es comprender las prácticas y experiencias de los seres humanos (Castillo, 2000), de modo que se puedan descubrir los fenómenos a través del análisis de las

descripciones que dan las personas de las experiencias vividas por ellas mismas (Ruiz y Moreno, 2013).

3.2. Muestra

El tamaño de la muestra se ha determinado a posteriori, al alcanzar el punto de saturación (Hammersley y Atkinson, 1994), cuando el análisis no ha aportado ningún dato nuevo relevante respecto a los encontrados previamente. La muestra está formada por 14 informantes.

3.3. Forma de selección de los informantes

Se hace a través de un muestreo intencional teórico, basándose en la utilidad para la generación de información nueva relevante (Ruiz, 2009). En nuestro caso se ha buscado y seleccionado a estudiantes de tercer curso con y sin intención emprendedora, de las titulaciones de Grado en Enfermería y Grado en Diseño de tres Universidades privadas españolas (tabla resumen de informantes en Anexo 1). Se han escogido estas titulaciones como paradigmáticas de profesiones que trabajan por cuenta ajena (Enfermería) y cuenta propia (Diseño). Se han seleccionado Universidades privadas porque no existían estudiantes en últimos cursos del Grado en Diseño en Universidades públicas de nuestro entorno.

3.4. Técnicas concretas de recogida de información

Han sido las entrevistas semiestructuradas (Ruiz, 2009). Las entrevistas se grabaron en audio (mediante una grabadora de voz Olympus VN-712PC) y se transcribieron literalmente en un archivo Word (MS Office 2010).

3.5. Proceso de análisis cualitativo

Análisis por codificación abierta y axial mediante un proceso de

comparaciones constantes (Strauss y Corbin, 2002). Se ha utilizado el programa Atlas.ti versión 6.2.28. Para confirmar los resultados se ha utilizado la triangulación, tanto de informantes (diferentes Universidades, diferentes titulaciones, diferentes edades...) como de investigadores (cada entrevista ha sido analizada por dos investigadores y se han conceptualizado las categorías por consenso).

3.6. Aspectos éticos

Se ha solicitado consentimiento informado verbal (grabado en la entrevista) a cada estudiante que ha participado, siendo informado del título de la investigación, de la composición del equipo investigador y su pertenencia a la Universidad Europea de Madrid, del propósito de la investigación, de que la participación era voluntaria, de la posibilidad de no contestar a alguna pregunta o retirarse en el momento que quisiera sin tener que dar explicación alguna y sin consecuencias, y de que su nombre sería anonimizado mediante un código en la transcripción de la entrevista. Se ha proporcionado una copia de la transcripción a los estudiantes para que pudieran revisarlo y eliminar el contenido que no quisiesen que constase en la misma.

3.7. Declaración de intereses

Este proyecto ha sido financiado mediante una beca interna por parte de la Universidad Europea de Madrid (referencia 2013/UEM24).

4. RESULTADOS

Del análisis de las entrevistas han surgido cuarenta y cinco categorías, agrupadas en seis metacategorías, que se presentan en la siguiente tabla:

Metacategoría	Definición
Visión de los estudiantes sobre emprendimiento	Opiniones de los estudiantes sobre la intención emprendedora y el emprendimiento
Motivación para emprender	Las causas, que en opinión de los estudiantes, les han llevado a pensar en emprender, o pueden llevar a otros a emprender
Cualidades personales para emprender	Aquellas características personales de los estudiantes que influyen sobre la capacidad de emprender, y el origen de las mismas
Necesidades percibidas para emprender	Los aspectos identificados por los estudiantes como necesarios para que pueda existir emprendimiento
Influencias externas en emprendimiento	Los factores externos al individuo que pueden influir sobre la intención emprendedora, tanto a nivel del grupo familiar como a nivel de la formación en la Universidad
Propuestas de mejora Universidad	Los aspectos que pueden mejorarse en la Universidad para favorecer el emprendimiento

Tabla 1. Listado de metacategorías con definición

Las metacategorías se relacionan con los objetivos de la investigación de la siguiente manera:

- *Visión de los estudiantes sobre emprendimiento* y *Motivación para emprender* son resultados relativos al objetivo de explorar la “intención emprendedora” de los estudiantes de tercer curso en contextos de Universidades Privadas en la Comunidad de Madrid.
- *Motivación para emprender*, *Cualidades personales para emprender*, *Necesidades percibidas para emprender* e *Influencias externas en emprendimiento*, son resultados relativos al objetivo de describir qué factores refiere el estudiante que han influido en su intención de emprender.
- *Influencias externas en emprendimiento* y *Propuestas de mejora Universidad* son resultados relativos al objetivo de explorar el papel de la Universidad para fomentar la intención emprendedora entre los estudiantes, desde la perspectiva de los propios estudiantes.

A continuación se presentan los principales resultados, agrupados según metacategorías. Las citas textuales de los estudiantes se indican entre comillas, en cursiva, seguidas del código que identifica a cada informante entre paréntesis. En el Anexo I se puede consultar la relación entre informantes y códigos.

4.1. Visión de los estudiantes sobre emprendimiento

Al indagar por el momento en el que comienza su intención de emprender, se observa cómo algunos estudiantes refieren que ya tenían esa idea antes de ir a la Universidad, como expresan dos estudiantes, uno de Enfermería y otro de Diseño: “*La verdad es que esta idea la he tenido siempre*” (E5); “*mi idea era estudiar la carrera para poder montar mi negocio*” (E13). Sin embargo, en otros casos es la situación laboral que se vislumbra desde la Universidad la que lleva a plantearse el emprender: “*No, no, es más bien cómo está el país, los amigos, que algunos han terminado, no encuentran dónde colocarse y es lo que hablamos (...)*”

Te animas porque ves que al terminar la carrera te va a ser muy difícil colocarte, entonces te tienes que echar a la calle y la forma de hacerlo es montando tu propio negocio” (E11). Lo que sí se reconoce es que la Universidad amplía las opciones “es una opción que antes no, tampoco me planteaba que existiese, no que lo vaya a hacer, sino simplemente que existiese” (E6).

Los estudiantes universitarios expresan una opinión positiva sobre el emprendimiento, creen que tiene más beneficios, tanto económicos como personales, ser emprendedor-empresario que ser un profesional que trabaja por cuenta ajena en una empresa “*porque todo el mundo sabe que en una empresa el empresario va a tener más beneficio, por eso lo haces en principio, tampoco es una ONG, y luego también el motivo personal; yo creo que la superación, el decir: esto lo he hecho por mí misma, he sacado un negocio adelante” (E3); pero no se trata de una opinión fantasiosa, los estudiantes conocen ejemplos de personas que lo han conseguido, por lo que no se ve como algo utópico y lejano, sino algo cercano y posible: “lo que yo he vivido a mi alrededor es que por ejemplo mi hermano, gente joven que ha emprendido hace relativamente poco, mi hermano, mi prima, mi primo, todos los que han emprendido y han luchado por su sueño y han trabajado, a todos les está yendo más o menos bien” (E1).*

4.2. Motivación para emprender

En relación a qué motiva a una persona para ser emprendedor, los estudiantes hacen mención a diferentes razones, algunas de las cuales se puede considerar que son internas, como la vocación, el ser independiente, el afán de superación o el deseo de ganar más dinero, y otras que se pueden entender como externas, como la situación económica actual en España o la tradición familiar. A

continuación se desarrollan algunos de los motivos:

- “Ser tu propio jefe” relacionado también con la vocación y llevar a cabo el sueño/ilusión que tienen de forma independiente, sin depender de otros: “*Entonces también tiene que estar ahí un poco tu gusto, si tú quieres ser un empleado más o quieres ser algo más en una empresa. Yo por ejemplo prefiero ser algo más que solo un empleado” (E9).*
- “Afán de superación”: “*... luego también el motivo personal; yo creo que la superación, el decir: esto lo he hecho por mí misma, he sacado un negocio adelante” (E3).*
- “Necesidad”, empujado por la situación económica actual y la falta de trabajo: “*Yo creo que se va haciendo después cuando vas estudiando y cuando te vas dando cuenta de que no encuentras ningún trabajo y que a lo mejor de esa manera puedes salir adelante” (E8).*
- “Tradición familiar”, por el entorno en el que se ha crecido: “*Yo, en mi caso, desde pequeña he mamado lo que es un negocio en la familia por lo tanto desde que empecé a estudiar siempre he querido ser empresaria” (E9).*

4.3. Cualidades personales para emprender

En el análisis de las entrevistas surgen múltiples cualidades personales necesarias para emprender, en opinión de los estudiantes universitarios, entre las que se incluyen la actitud ante los cambios y ante el fracaso, la autoconfianza, capacidad de lucha, ilusión, valor, creatividad, flexibilidad, proactividad, liderazgo, capacidad autocrítica, capacidad de gestión, autonomía, responsabilidad.

A continuación se desarrollan algunas de estas cualidades, recogiendo las ideas de los estudiantes:

- “La capacidad de ver los cambios y el fracaso como algo positivo que sirve para evolucionar y aprender”: *“Un fracaso no es un fracaso sino, como he dicho al principio, el cambio siempre va a ser para mejor, va a ser positivo. Si has fracasado en ese momento lo que te toca es analizar por qué, qué ha ocurrido, qué ha pasado y la siguiente vez ser más fuerte. Es eso, es evolucionar, es aprendizaje”* (E1).
- “Autoconfianza y esfuerzo, lucha, perseverancia”: *“para emprender tienes que creer en ti, en lo que vas a hacer, luchar, esforzarte”* (E1), *“Pienso que un emprendedor sobre todo lo que tiene que tener es ganas de trabajar”* (E13).
- “Flexibilidad”: *“pienso que tiene que ser una persona abierta a consejos para ir cambiando de ideas, para ir haciendo cambios a lo largo de lo que es todo el proyecto”* (E4).
- “Proactividad, buscar la oportunidad”: *“tienes que ser una persona muy abierta, muy proactiva no esperar a que te vengan las cosas sino salir afuera a buscarlas”* (E3).

Aunque estas cualidades se consideran necesarias, no existe consenso entre los estudiantes sobre si son características innatas o adquiridas, es decir, si cualquier persona puede llegar a ser emprendedor o solamente algunos: *“Está claro que como para todo hay gente que nace con un don, llamémoslo así (...) creo que el que nace es mejor emprendedor pero que puedan serlo tanto el que nace como el que aprende, (...) pero ante la rapidez, el que nace yo creo que va a tener más posibilidades”* (E4). *“Yo creo que te vas haciendo, con la edad uno va madurando. Todo el mundo no vale para emprender pero yo creo que te vas haciendo, no naces”* (E14).

4.4. Necesidades percibidas para emprender

Los estudiantes mencionan diferentes aspectos como requisitos necesarios para emprender, entre los que se incluyen tener una idea viable, poseer las cualidades necesarias como emprendedor, obtener financiación, y contar con asesoramiento experto.

No basta con tener una idea para poder emprender, los resultados indican que hace falta una “idea viable”, lo cual consiste en tener una idea y además un análisis de si es posible aplicarla a un negocio, es decir, un plan de empresa: *“Tienes que tener una idea que sea viable y sobre todo lo que pienso es que para ser un buen emprendedor tienes que tener un plan de negocio, un plan de empresa”* (E3). Pero aunque se tenga la idea viable, no se puede comenzar un negocio sin financiación: *“Para empezar un negocio hace falta tener (...) tener dinero para poder montar el negocio”* (E13).

La financiación puede obtenerse mediante los recursos personales, proveniente de diferentes fuentes (ahorro y propiedades previas): *“trabajo personal; trabajar y ahorrar, trabajar y ahorrar”* (E10), *“voy a vender mi casa que es lo que quiero poner para empezar mi negocio”* (E5); mediante el apoyo familiar: *“yo creo que o te lo deja tu familia o es bastante complicado”* (E9); buscando patrocinio: *“un patrocinador o algo así, tener mi proyecto bien afianzado y presentárselo a una persona que me pueda...”* (E4); buscando socios: *“si me surge una idea que yo vea, y esté muy segura que tiene futuro y que puede funcionar, me buscaría algún método o socios”* (E6); mediante financiación externa, que se plantea complicada de inicio: *“más ahora como están las cosas porque antes cuando uno abría tenías más crédito, pero ahora que el banco no da nada casi”* (E3), *“hoy en día conseguir la financiación en los bancos una persona joven, alrededor de veintitrés”*

años que es los que vas a tener cuando termines de estudiar más o menos, es complicado si no tienes un trabajo fijo, nada que te pueda avalar” (E9).

Además de las cualidades, la idea viable y la financiación, los estudiantes consideran necesario contar con asesoramiento profesional para aspectos específicos de gestión económica, legal, etc..., dado que no los han estudiado en su carrera *“también a nivel económico tendrás que contar con alguien que, si tú no sabes hacerlo, que te aconseje y que te asesore, porque si no, un negocio no funciona” (E6).*

4.5. Influencias externas en emprendimiento

Los estudiantes expresan que la intención emprendedora es influenciada por diferentes factores externos, que pueden actuar sobre la motivación, las cualidades personales o las necesidades percibidas para emprender. Esas influencias son la trayectoria vital de cada estudiante, la familia y la Universidad, en relación a la formación, los profesores como orientadores o motivadores, las prácticas en empresas, la internacionalidad y los recursos que fomentan o ayudan al emprendimiento.

La experiencia de la vida del estudiante contribuye al desarrollo de un perfil más orientado al emprendimiento, por su trayectoria vital como expresan en los siguientes fragmentos de entrevista: *“a lo mejor mi perfil sería de emprendimiento y porque creo que también si algo tiene la edad es que también tengo cosas positivas de mucha experiencia” (E3).*

La familia puede influir de forma positiva para fomentar el emprendimiento, tanto en su papel de socialización y ejemplo, como proporcionando respaldo económico: *“A lo mejor tus padres son empresarios, es lo que has mamado desde*

pequeñito, ese saber hacer a la hora de montar una empresa y a lo mejor te nace porque es lo que has vivido” (E4); pero también puede influir negativamente al ver de primera mano el esfuerzo que implica ser emprendedor: *“porque toda mi familia es emprendedora y quizá tenga una visión un poco de ¡uf! (...) sí tendría capacidad pero no sé si me apetece” (E1).*

En la Universidad, los profesores pueden ampliar u orientar el campo profesional en el que los estudiantes se plantean emprender: *“estoy supercontenta porque emprendedora yo era pero me han abierto mucho el campo (...) y eso ha sido gracias a lo que me han enfocado desde aquí profesores de la Universidad; para mí sí ha sido importante” (E4).* Además los profesores pueden actuar como motivadores: *“los profesores a veces comentan también el tema” (E14).*

Las prácticas en empresas en personas con intención emprendedora, pueden servir para proporcionar ideas y centrar en la realidad laboral las ideas previas: *“Eso no es que te vaya a quitar la idea de emprender pero sí que puedas empezar y decir bueno, para enfocarme, para ver cómo es el tema laboral, cómo es este mundo laboral del diseño, que lo desconozco totalmente” (E3);* pero en los que no la tengan, sólo acercan al mundo laboral: *“Yo creo que el que es emprendedor le va a ver a esas prácticas algo por donde emprender pero el que no es emprendedor no le va a ver nada a esas prácticas” (E4).*

Hay estudiantes que han oído hablar de que en su Universidad hay recursos para favorecer el empleo, pero de forma genérica y nunca han acudido personalmente: *“He oído, porque hay un edificio o algo así, que te ayuda un poco a... es que no estoy muy bien informada, creo que te ayuda si tengo un proyecto voy y ellos me asesoran (...) no te puedo decir porque nunca he ido; no sé si funcionaría o no” (E4);* y además no lo relacionan con

ayuda al Emprendimiento sino con trabajo por cuenta ajena: *“Esto no lo sé, lo que sí que he mirado que había algo, me han dicho algo así para... pero era más bien para actualizar tu currículum y enseñarte otros caminos, para irte a trabajar fuera y estas cosas”* (E5).

El estar en otros países se ve como algo positivo, que enriquece y hace que se tengan en cuenta nuevas ideas de emprendimiento e innovación: *“Creo que siempre es bueno el viajar, te abre un mundo diferente, ver cómo se trabaja en otros países es fundamental”* (E5). Además, ante un mercado cada vez más global, todo está interrelacionado, de forma que el tener una visión amplia es beneficioso para el desarrollo profesional futuro: *“para el emprendimiento por supuesto que sí, además los temas son cada vez más globales, tú qué sabes si vas a acabar vendiendo en no sé dónde”* (E3).

No siempre es necesario hacer una estancia en otro país. El tener estudiantes de esos países en España se considera que también proporciona los mismos beneficios: *“estudiantes de Erasmus que te cuentan sus experiencias. También es bueno informarse acerca de cómo se llevan a cabo este tipo de proyectos en otros países”* (E9).

4.6. Propuestas de mejora Universidad

Los estudiantes encuentran áreas de mejora en la Universidad para fomentar el emprendimiento y apoyar a aquellos que tienen intención de emprender, para que puedan llevar a cabo esa intención y convertirse en profesionales emprendedores.

Solicitan una mayor formación en competencias como la capacidad crítica y autocrítica y el trabajo en equipo. También se reclama más información general sobre el emprendimiento, porque no hay

suficiente conocimiento sobre el tema: *“dar más información a los estudiantes, que estuvieran más informados para ver si nos dan opciones para emprender. Creo que sí que hay gente que quiere emprender lo que pasa es que tampoco... (...) creo que si dan una buena información la gente querría más trabajar por cuenta propia”* (E5).

Se pide ayuda para ampliar la visión de qué se puede hacer con el título que se obtiene, tanto en España como en otros países, incluyendo la opción del emprendimiento como salida profesional, pero concretamente en su carrera, en su profesión: *“que nos cuenten todas las oportunidades que tenemos, todo lo que podemos hacer con nuestra carrera, y también que nos aporten de diferentes países las cosas que se hacen allí, las diferentes experiencias, creo que eso es importante”* (E6), *“pero me falta información, me gustaría que me dieran... de una persona que trabajara exactamente en esto y ver cómo podríamos hacer (...), sino que sí me gustaría que me indicaran el emprendimiento de lo mío en concreto”* (E3).

Igualmente, no se percibe que exista suficiente información sobre los recursos de los que disponen las universidades para orientar o ayudar a los estudiantes con intención emprendedora: *“Yo no lo conozco pero tampoco lo he preguntado mucho; pero creo que si hubiera estado ya nos hubiéramos enterado de que hay ese... eso para emprendedores, de que hay un gabinete para emprendedores o como se llame”* (E3), *“No lo sé, creo que no, no tengo la verdad conocimiento de ese tema”* (E7); aunque quizás el problema no esté tanto en la información en sí sino en que no llega a los estudiantes de una forma que les resulte interesante, por lo que no se le presta atención: *“Nos ha llegado mucha información de allí, tanto en folletos como por email, lo que pasa es que no le he prestado mucha atención”* (E6).

Se destaca el papel del profesor universitario como mentor, como persona que acerca al mundo profesional y orienta (*“Y sí deberían ayudarnos en ese sentido (...) simplemente: pues mira, (...) sé que va más en este perfil, va más para emprendedora porque ella lo quiere tal, cuando acabes el año que viene vas a ir ya metiéndote más en estos temas de orientación o de asesoría laboral”* (E3)) y ayuda a que cada estudiante pueda analizarse y descubrir si puede emprender, apoyando además su desarrollo de competencias: *“y por supuesto que cada uno que diga: yo podría o yo no, que cada uno se haga un análisis personal de las debilidades y fortalezas en este tema, que tenga muy clara la información de lo que es y luego claro, que pudieran optar a este tipo de habilidades”* (E3).

También se propone proporcionar los conocimientos necesarios a nivel práctico para iniciar un proyecto empresarial: *“no tengo noción de que haya una asignatura, o que dentro de una asignatura se dedique un tiempo a orientarnos un poco a nivel papeleo, digamos, de todo esto que se tiene que hacer”* (E4), por ejemplo a través de los créditos de Actividades Universitarias: *“tenemos la asignatura (...) de Actividades Formativas Universitarias, (...) porque yo creo que mucha gente que no tiene la intención de emprender a lo mejor se le enciende la chispa de decir...”* (E3).

También hay sugerencias relacionadas con las prácticas en empresas, por ejemplo en Diseño creen que deberían dedicar más tiempo mientras que en Enfermería no se percibe utilidad porque las prácticas profesionales están orientadas al empleo por cuenta ajena.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión

En relación a la intención emprendedora, evidenciamos que tanto en aquellos estudiantes que no tenían intención de emprender antes de ir a la Universidad, como en aquellos que sí la tenían, nuestros entrevistados manifiestan que la Universidad amplía las opciones. La educación universitaria desempeña un papel primordial en el desarrollo de una sociedad emprendedora formando parte del adiestramiento de emprendedores como individuos de características múltiples (Martín, Hernangómez, Rodríguez y Saboia, 2010). Existen varias razones por las cuales la educación parece importante para estimular la iniciativa empresarial. En primer lugar, la educación ofrece a las personas un sentido de independencia, autonomía y auto-confianza. En segundo lugar, la educación hace que los sujetos tomen conciencia de las opciones profesionales alternativas. En tercer lugar, la educación amplía los horizontes de las personas, lo que hace a éstas mejor preparadas para percibir las oportunidades; y, finalmente, la educación proporciona conocimientos que pueden ser utilizados por las personas a para desarrollar nuevas oportunidades empresariales (Sánchez, Lanero y Yurrebaso, 2005). En un informe realizado por Ernst & Young (2011) con datos de 800.000 personas, de los cuales 70.000 eran empresarios de 60 países de todo el mundo, se concluye que tanto la cultura social como el sistema educativo deben ser los apropiados para preparar a los futuros emprendedores con los conocimientos y comportamientos adecuados.

Los resultados encontrados nos muestran que podemos agrupar los factores influyentes en el emprendimiento en dos grandes grupos: las cualidades o características personales y otras influencias externas relacionadas con el contexto, entre las que se encuentran la familia, la formación y la experiencia vital y profesional. Burger-Helmchen (2012)

dice que existen una serie de factores que influyen en el emprendimiento. Por un lado factores naturales (se nace): *Demografía* (edad, sexo, raza), *Rasgos* y *Características* (personalidad, locus de control, propensión a asumir riesgos), *Selección de carrera*. Por otro lado, factores circunstanciales (se hace y educa): *Modelo Cognitivo* (oportunidades inciertas, oportunidades menos inciertas, aspiraciones), *Modelo Económico* (beneficios previstos), *Modelo de factores de atracción y repulsión* (oportunidades percibidas, necesidad).

De las entrevistas, surgen múltiples cualidades personales necesarias para emprender. En opinión de los estudiantes universitarios, entre estas cualidades se incluyen la actitud ante los cambios y ante el fracaso, la autoconfianza, capacidad de lucha, ilusión, valor, creatividad, flexibilidad, proactividad, liderazgo, capacidad autocrítica, capacidad de gestión, autonomía, responsabilidad. En realidad se pueden considerar competencias transversales que se incluyen en los programas formativos universitarios. Los estudiantes entrevistados, en general, perciben el cambio como algo necesario y positivo aunque inicialmente no se vea así. Se considera una percepción necesaria para un emprendedor y consideran que es inherente al emprendimiento el ser capaz de adaptarse y afrontar cambios. La actitud ante el fracaso se percibe como una continuación de la actitud ante el cambio, como algo positivo que sirve para evolucionar y aprender. Un emprendedor se adapta y sigue adelante. Según Sánchez, Lanero y Yurrebaso (2005), existe una relación positiva directa entre la personalidad proactiva y la intención emprendedora. Además, afirma que la propensión al riesgo se puede considerar como una variable predictora de la intención hacia el autoempleo.

Hasta la fecha, en España la formación en emprendimiento se ha

potenciado de forma notable en las Escuelas de Negocio pero con menor intensidad en las titulaciones universitarias. Dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades tienen una gran oportunidad para abordar algunas acciones que repercutan en la formación para el emprendimiento, favoreciendo el desarrollo de las competencias y actitudes personales del estudiante que fomenten su espíritu innovador y por ende espíritu emprendedor.

Nuestros estudiantes piensan que para emprender es necesaria la autoconfianza, directamente relacionada con la autoestima y el liderazgo. En este sentido encontramos a varios autores. Villa y Poblete (2007) dicen que la persona con espíritu emprendedor tiene un nivel de autoestima y un conocimiento de sí mismo que le permite valorar los riesgos y oportunidades, tomando decisiones y actuando con confianza. Por otro lado, para emprender con éxito, cuanto mayor sea la confianza del individuo en sus recursos y habilidades, mayor será su disposición para asumir el fracaso ya que tendrán más tolerancia al estrés que este fracaso les pueda ocasionar (Sánchez et al., 2005).

También perciben que son necesarias la creatividad y la innovación. El Grupo SI(e)TE Educación (2012), expone que son varios los conceptos ligados a la sociedad del conocimiento como son la creatividad, educación, innovación y espíritu emprendedor. Afirman también que como parte de la acción educativa hay que prestar atención a la relación creatividad-educación-innovación. En este sentido, Iglesias-Cortizas y Rodicio-García (2013), diseñaron un cuestionario para explorar las competencias de creatividad e innovación en jóvenes universitarios, mediante la identificación de los factores que las definen (competencias personales, sentirse creativo e innovador, cambio socio-personal, evaluar las ideas

innovadoras, automotivación, detectar problemas para innovar, autogestión, nuevos métodos de estudio, tecnología para innovar y resolución de problemas). Volvemos a encontrar la estrecha relación con las competencias transversales expuestas con anterioridad.

Algunas de las áreas de mejora que se mencionan en las entrevistas, relacionadas con la Universidad y las competencias, coinciden con las acciones de carácter global que aparecen en el capítulo “Espíritu Emprendedor” del documento *Fomento del espíritu emprendedor en la escuela* (Cámara de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) como son la incorporación en la educación universitaria del espíritu emprendedor diseñando adecuados contenidos y metodologías docentes y poniendo en marcha iniciativas y experiencias innovadoras en este campo. En dicho capítulo se hace referencia a que la clave sería conseguir que el espíritu emprendedor fuera una competencia transversal en todas las titulaciones, promoviendo el desarrollo de cualidades personales tales como la creatividad, la iniciativa, toma de decisiones, aprendizaje continuo, actitud pro-activa, pensamiento crítico, ética empresarial y responsabilidad. Otras claves serían implementar cursos, seminarios o jornadas de actualización y/o asignaturas con contenidos y competencias específicas como comercialización y dirección y gestión de empresas.

Los estudiantes expresan que la intención emprendedora es influenciada por diferentes factores externos, que pueden actuar sobre la motivación, las cualidades personales o las necesidades percibidas para emprender. Esas influencias son la trayectoria vital de cada estudiante, la familia y la Universidad, en relación a la formación, los profesores como orientadores o motivadores, las prácticas en empresas, la internacionalidad y los recursos que

fomentan o ayudan al emprendimiento. Ya hemos visto cómo la Universidad favorece el desarrollo de las competencias, que coinciden con las cualidades necesarias para emprender señaladas por los mismos estudiantes. Además de las competencias, reciben formación en aspectos relacionados indirectamente con el emprendimiento dentro de su carrera. En relación al claustro, los resultados muestran que los estudiantes consideran necesario que haya profesores que les ayuden en su intención de emprendimiento ya que expresan la necesidad de que dichos profesores se involucren en este sentido, teniendo una actitud orientada a las competencias y al desarrollo de las capacidades, estimulándoles a dar lo mejor de sí mismos. Piensan que los profesores pueden ampliar su campo profesional y además pueden actuar como motivadores. En este sentido, en el capítulo “Espíritu Emprendedor” del citado documento *Fomento del espíritu emprendedor en la escuela* (Cámara de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) se hace referencia a que hay escasez de profesores especializados que tengan experiencia laboral y empresarial en empresas de su sector. Al profesorado se le exige dedicación plena a la enseñanza y no se le facilita compaginar su actividad docente con el desempeño profesional dentro de los sectores productivos para los que están formando. En los resultados también se hace referencia al papel del profesor universitario como mentor, como persona que les acerque el mundo profesional.

Otra de las propuestas que se mencionan en este capítulo, también coincide con los resultados de las entrevistas en relación al profesorado, ya que piensan que la intervención del profesorado en el aula es una pieza clave para aproximar la educación a la empresa, ya que para generar aprendizaje,

innovación y desarrollo social y económico, estos dos ámbitos, educación y mundo empresarial, tienen que ir de la mano. Para ello el profesorado tiene que estar formado y será de especial importancia el acercamiento del profesorado al mundo empresarial. En este sentido, Zabalza (2003) considera que las prácticas en empresas sirven para conocer el mundo laboral real y aprender a desenvolverse en él. En personas con intención emprendedora, pueden servir para proporcionar ideas y centrar en la realidad laboral las ideas previas o incluso reforzar la motivación emprendedora al ver la realidad del trabajo como empleado. Pero en los que no la tengan, sólo acercan al mundo laboral.

El estar en otros países se ve como algo positivo, que enriquece y hace que se tengan en cuenta nuevas ideas de emprendimiento e innovación. Además, ante un mercado cada vez más global, todo está interrelacionado, de forma que el tener una visión amplia es beneficioso para el desarrollo profesional futuro, al conocer la diferencia entre las características socioculturales de las personas de unos países u otros en relación al emprendimiento. No siempre es necesario hacer una estancia en otro país. El tener estudiantes de esos países en España se considera que también proporciona los mismos beneficios.

5.2. Conclusiones

A continuación se presentan las principales conclusiones de la investigación:

- Los estudiantes universitarios presentan una actitud positiva frente al emprendimiento, existiendo estudiantes con intención emprendedora tanto en titulaciones en las que clásicamente el mercado de trabajo es por cuenta propia como en

titulaciones en las que lo tradicional es el trabajo por cuenta propia.

- Aunque hay estudiantes que ya tomaron la decisión de emprender antes de comenzar la Universidad, en otros casos podría ser el paso por la Universidad y la situación del mercado laboral el desencadenante de la intención emprendedora.
- Se identifican factores que influyen sobre la intención emprendedora, actuando sobre la motivación, las cualidades personales y las necesidades percibidas para emprender. Esos factores son: la trayectoria vital de cada estudiante, la familia y la Universidad. Y dentro de la Universidad, los factores son: la formación, los profesores como orientadores o motivadores, las prácticas en empresas, la internacionalidad y los recursos que fomentan o ayudan al emprendimiento.
- La motivación para ser emprendedor puede deberse a factores internos, como la vocación, el ser independiente, el afán de superación o el deseo de ganar más dinero, o a factores externos, como la situación económica actual en España o la tradición familiar.
- Dentro de las cualidades personales necesarias para emprender se podrían incluir la actitud ante los cambios y ante el fracaso, la autoconfianza, capacidad de lucha, ilusión, valor, creatividad, flexibilidad, proactividad, liderazgo, capacidad autocrítica, capacidad de gestión, autonomía y responsabilidad.
- Los estudiantes refieren como requisitos necesarios para emprender, tener una idea viable, obtener financiación, y contar con asesoramiento experto.
- El papel de la Universidad en el fomento de la intención emprendedora

podría mejorarse en las áreas de asesoramiento y apoyo en emprendimiento, prácticas en empresas y desarrollo de competencias transversales:

- a) No se percibe que exista suficiente información sobre los recursos de los que disponen las Universidades para orientar o ayudar a los estudiantes con intención emprendedora, aunque quizás el problema no esté tanto en la información en sí sino en que no llega a los estudiantes de una forma que les resulte interesante, por lo que no se le presta atención. Aunque no hayan utilizado este recurso, consideran que es algo útil y fiable, al formar parte de la Universidad, en la que depositan plena confianza, ya que consideran su papel como el de un padre que siempre busca lo mejor para su futuro.
- b) Los estudiantes demandan ayuda para ampliar la visión de qué se puede hacer con el título que se obtiene, tanto en España como en otros países, incluyendo la opción del emprendimiento como salida profesional, pero concretamente en su carrera, en su profesión.
- c) Sería conveniente proporcionar los conocimientos y formación necesarios a nivel práctico para iniciar un proyecto empresarial.
- d) Se solicita mejorar las prácticas en empresas, en el sentido de que acerquen al estudiante a la realidad del mundo laboral (exigencias, responsabilidad, toma de decisiones).
- e) Se debería fomentar el papel formador y motivador del profesorado en relación al futuro profesional del estudiante.
- f) Sería recomendable profundizar en las estrategias de formación y

desarrollo de competencias transversales relacionadas con el emprendimiento entre los estudiantes, como la autoconfianza, capacidad crítica, liderazgo, autocrítica, capacidad de comunicación y gestión y autonomía entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemany, I., Álvarez, C., Planellas, M. y Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona. Recuperado de:
<http://es.fpdgi.org/proyectos/emprendimiento/libro-blanco-de-la-iniciativa-emprendedora-en-espana/>
- Burger-Helmchen, T. (2012). *Entrepreneurship: Born, made and educated*. Retrieved from:
<http://www.intechopen.com/books/entrepreneurship-born-made-and-educated>
- Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Fomento del espíritu emprendedor en la escuela*. Madrid: Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de:
http://www.camaras.org/publicado/formacion/publicaciones/Libro_Espiritu_Emprendedor.pdf
- Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y educación en enfermería*, XVIII (1), 27-35.
- Comisión Europea (2012). *Flash Eurobarometer on Entrepreneurship*. Recuperado de:
<http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/eurobarometer/>
- Comisión Europea (2013) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo y a los Comités Económico y Social y de las Regiones. *Plan de acción sobre emprendimiento 2020*. Recuperado de:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:ES:PDF>
- Drucker, P.F. (2007). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Oxford: Routledge (Orig. 1985).
- Ernst & Young, Global Entrepreneurship Monitor y Endeavor. (2011). *High-impact*

- entrepreneurship global report*. Business Wire 26-08-2011. ¿Cuáles son las características de los emprendedores más exitosos del mundo? Recuperado de: <http://www.businesswire.com/news/home/20110826005608/es/>
- Eurostat (2012) Unemployment statistics. Retrieved from: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (2013). *Informe GEM España 2012*. Recuperado de: <http://www.gemconsortium.org/docs/2645/gem-2012-global-report>
- Grupo SI(e)TE. Educación (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*. 10 (1), 7-29.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós (2ª ed.).
- Iglesias-Cortizas, M.J. y Rodicio-García, M.L. (2013). El desarrollo de la creatividad e innovación. Un reto ante la crisis actual. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 134-148.
- Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa (2013). Recuperado de: http://www.ine.es/inebase/DYN/epa30308/epa_inicio.htm
- Jenner, C. (2012). *Business and education: Powerful partners in social innovation*. Blog en Stanford Social Innovation Review. Retrieved from: http://www.ssireview.org/blog/entry/business_and_education_powerful_social_innovation_partners
- Kauffman Foundation (2009). *Business Dynamics Statistics Briefing: Jobs created from business start-ups in the United States*. Recuperado de: http://www.kauffman.org/~media/kauffman_org/research%20reports%20and%20covers/2009/01/bds_jobs_created_011209b.pdf
- Lupiáñez, L., Priede, T. y López-Cózar, C. (2014). El emprendimiento como motor de crecimiento económico. *Boletín Económico del ICE, del 1 al 28 de Febrero de 2014*, 59-61. Recuperado de: http://www.revistasice.com/cache/pdf/bice_3048_55_24385f894c3ef154d0382ebb24b0889d.pdf
- Mwasalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods and impact indicators. *Education + Training*, 52 (1), 20-47.
- Martín Cruz, N., HernangómezBarahona, J.J., Rodríguez Escudero, A.I. y SaboiaLeitao F.A. (2010). La formación de los emprendedores y sus consecuencias sobre la innovación y el éxito empresarial. *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 41, 86-95.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (2012). *Estrategia de emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016*. Recuperado de: http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf
- Noel, T.W. (2001). *Effects of entrepreneurial education on intent to open a business*. Paper presented at the Frontiers of Entrepreneurship Research. Retrieved from: <http://fusionmx.babson.edu/entrep/fer/babson2001/XXX/XXXA/XXXA.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012). *Policy Brief on Youth Entrepreneurship*. Retrieved from: http://www.oecd.org/cfe/leed/Youth%20entrepreneurship%20policy%20brief%20EN_FINAL.pdf
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2010). La travesía del desierto. *Cuadernos De Información Económica*, 213, 1-11.
- Ramos-Rodríguez, A.R., Medina-Garrido, J.A. y Ruiz-Navarro, J. (2012). Determinants of entrepreneurship: A study using GEM data. *International Journal of Hospitality Management*, 31 (2), 579-587.
- Ruiz, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto (4ª ed. 1ª reimp.).
- Ruiz, J., Solé, F. y Veciana, J.M. (2002). *Creación de empresas y universidad*. Cádiz: Instituto de Fomento Andaluz.
- Ruiz, M. y Moreno, M. (2013). Cuidadoras inmigrantes: trabajo emocional. *Cultura de los cuidados*. 35 (1. Cuatrimestre 2013), 86-95. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7184/cuid.2013.35.08>
- Sánchez, J.C., Lanero, A. y Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15 (1), 37-60.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Timmons, J. (2003). *Entrepreneurial thinking: Can entrepreneurship be taught*. Chicago: Coleman Foundation.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

Código	Edad	Titulación	Curso	Universidad	Intención emprendedora
E1	30	Grado Diseño	3º	Universidad Europea Madrid (Madrid)	No
E2	22	Grado Diseño	3º	Universidad Europea Madrid (Madrid)	No
E3	46	Grado Diseño	3º	Universidad Europea Madrid (Madrid)	Si
E4	40	Grado Enfermería	3º	Universidad Europea Madrid (Madrid)	No
E5	49	Grado Enfermería	3º	Universidad Europea Madrid (Madrid)	Si
E6	21	Grado Enfermería	3º	Universidad Europea Madrid (Madrid)	No
E7	22	Grado Enfermería	3º	Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)	No
E8	21	Grado Enfermería	3º	Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)	No
E9	24	Grado Enfermería	3º	Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)	Si
E10	23	Grado Enfermería	3º	Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)	Si
E11	25	Grado en Diseño	3º	Universidad Alfonso X el Sabio (Madrid)	Si
E12	26	Grado en Diseño	3º	Universidad Alfonso X el Sabio (Madrid)	No
E13	28	Grado en Diseño	3º	Universidad Alfonso X el Sabio (Madrid)	Si
E14	32	Grado en Diseño	3º	Universidad Alfonso X el Sabio (Madrid)	Si

Tabla 2. Tabla resumen de informantes

ARTÍCULO ORIGINAL

Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales

Juan Bautista Martí Ballester
al097020@alumail.uji.es

Lidón Moliner Miravet
mmoliner@uji.es

Universitat Jaume I

RESUMEN. En este artículo se presenta una experiencia de tutoría entre iguales fija realizada en dos aulas de Educación Primaria. El objetivo de este estudio es analizar los efectos de este método en la comprensión lectora y las habilidades sociales del alumnado. Para ello se emparejó al alumnado de primero (tutorados) con el de tercer curso (tutores) para que trabajaran conjuntamente y de forma cooperativa la competencia lectora. La investigación combina un diseño cuasi-experimental pretest postest sin grupo control con los datos recogidos mediante entrevistas y grupos de discusión. El análisis de dicha información se ha realizado a través de la prueba t-Student y el análisis de contenido. Los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas en la comprensión lectora de los tutorados y en las habilidades sociales de tutores y tutorados, resultados que se complementan y son consistentes con los hallados en el análisis cualitativo.

PALABRAS CLAVE. Tutoría entre Iguales, Comprensión Lectora, Habilidades Sociales

A Peer Tutoring Experience in Primary School to Improve Reading Comprehension and Social Skills

ABSTRACT. This paper presents a peer tutoring experience conducted in two Primary Education classrooms. The aim of this study is to analyze the effects of this method on students' reading comprehension and social skills. First year students (tutees) and third year students (tutors) were matched to work reading skills cooperatively. The research combines a quasi-experimental pretest postest no control group with information gathered through interviews and focus groups. The quantitative analysis was carried out by implantation of the Student-t test and qualitative analysis through a content analysis. Results show statistically significant improvements in the reading comprehension skills of the tutees and the social skills of both, tutors and tutees. These results are consistent with those found in the qualitative analysis.

KEY WORDS: Peer Tutoring, Social Skills, Reading Comprehension

Fecha de recepción 15/05/2014 · Fecha de aceptación
28/10/2015

Dirección de contacto:

María Lidón Moliner Miravet

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universitat Jaume I

Avda. de Vicent Sos Baynat, s/n
12071 Castelló de la Plana

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español recoge e incorpora en su Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la inclusión como uno de sus principios y fines. En este sentido, se hace necesario potenciar el desarrollo de prácticas que promuevan la equidad y su difusión para dar a conocer a la comunidad educativa que la educación inclusiva no sólo aporta beneficios a un determinado grupo de alumnos, sino que promueve un aumento de la calidad de la enseñanza para todos y todas (Martínez, Del Haro y Escarbajal, 2010). Entre las prácticas efectivas para alcanzar esta meta se encuentra la tutoría entre iguales. Esta se define como un método de aprendizaje cooperativo que se basa en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (derivada de la adopción del rol de tutor y de tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesor (Duran y Vidal, 2004). Organizaciones supranacionales como el Instituto Internacional de Educación y la UNESCO (Topping, 2000) avalan y recomiendan su uso como una herramienta efectiva para promover el éxito académico y lograr una educación de calidad.

La literatura diferencia dos tipos de tutoría entre iguales en función de la edad de los participantes: la formada por parejas de alumnado de la misma edad (*same-age tutoring*), y la compuesta por alumnado de diferentes edades o cursos (*cross-age tutoring*) en las que el alumnado que asume el rol de tutor es el de mayor edad. A su vez, dentro de la tutoría de la misma edad existen dos modalidades: la fija, donde los roles se mantienen estables, y la recíproca, en la que se produce un intercambio de papeles (Duran *et al.*, 2011)

La ayuda entre iguales se ha utilizado en una gran cantidad de contextos y situaciones (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad o Formación de adultos), así como en diferentes áreas de conocimiento (Matemáticas, Escritura, Lectura o Física). Algunos de estos ejemplos los podemos encontrar en los trabajos de Benavent y Fossati, 1990; Bloom, 1984; Cohen, Kulik y Kulik, 1982; García, Díez y Almansa, 2013; Levine, Glass y Meister, 1987; Miquel, Laspalas y Turmo (2015); Moliner, Sales y Moliner, 2013; Topping y Ehly, 1998; Tuckman, 2003; Xu, Hartman, Uribe y Mencke, 2001 o Topping, 2005. Los resultados de estas investigaciones ponen de manifiesto cómo la aplicación de la tutoría entre iguales incrementa el éxito académico del alumnado, aportando otros beneficios adicionales tales como la mejora de la autoestima (Monteiro, 2012; Topping, Miller, Thurstone, McGavock y Conlin, 2011), el autoconcepto (Flores y Duran, 2013) o ciertas habilidades sociales (Foot, Shute, Morgan y Barron, 1990; Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo, 2006; Utley y Mortweet, 1997).

Una de las variables que se ha estudiado ampliamente y que forma parte de esta investigación es la lectura y la comprensión lectora. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, a partir del cual el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (Solé, 1992). Por su parte, la comprensión lectora puede definirse como la capacidad para extraer sentido de un texto escrito (Condemarán y Allende, 1997). La UNESCO estableció a través de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) que uno de los fines que la Educación Primaria de cualquier país debía alcanzar era una sólida formación en lectura. Por competencia lectora se entiende la capacidad de

comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad (OCDE, 2009). La competencia lectora se concibe como herramienta vehicular para que el estudiantado pueda acceder y beneficiarse del currículo (Holloway, 1999). Esta definición supera la concepción tradicional de la lectura centrada en microhabilidades primarias (discriminación de la forma de las letras, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto...), al tener en cuenta otras destrezas de orden superior (tener consciencia del objetivo de la lectura, comprender el texto, inferir significados...) que el estudiante adquiere adoptando un papel activo en su proceso de aprendizaje (Cassany, Luna y Sanz, 2011).

El sistema educativo español considera que al finalizar la etapa correspondiente a la Educación Primaria la competencia lectora ya se ha adquirido, por lo que deja de trabajarse en los niveles educativos superiores. Esta falta de consistencia en etapas posteriores queda reflejada en los resultados de las diversas ediciones del informe PISA. Las puntuaciones obtenidas por el alumnado español han permanecido estables con unos valores inferiores a los promedios de la OCDE. El énfasis en la mejora de esta realidad debería ser un objetivo que guiara nuestro sistema educativo, fomentándose prácticas que permitieran incrementar los resultados en esta competencia. Este es el caso de la tutoría entre iguales, donde las investigaciones centradas en su uso evidencian mejoras e incrementos en el nivel de competencia lectora del alumnado (Flores y Duran, 2013, 2015; Duran y Valdebenito, 2014; Moliner,

Flores y Duran, 2011; Neddenriep, Skinner, Wallace y McCallum, 2009; Duran, 2007; Valdebenito y Duran, 2013; Wright y Clearly, 2006).

Otra de las variables objeto de interés de esta investigación son las habilidades sociales. En un sentido amplio, las competencias sociales hacen referencia a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas como la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. (Pérez Escoda et al., 2013). Concretamente estas habilidades se entienden como el conjunto de respuestas verbales y no verbales, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera asertiva (Gimeno, 2000). La tutoría entre iguales ha demostrado su eficacia en las estrategias sociales, en la aceptación de iguales y en la interacción social de los niños con autismo y otro tipo de diversidad funcional (McEvoy, Twardosz y Bishop, 1990; Shores, 1987; Odom, McConnell y McEvoy, 1992). La tutoría entre iguales brinda la oportunidad al alumnado de practicar las habilidades sociales a través del marco de interacciones que genera. En este sentido se pretende indagar sobre la mejora de las mismas en contextos ordinarios.

2. EL PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES: PROCESO Y ELEMENTOS BÁSICOS

Esta experiencia se alimenta del programa *Llegim en Parella* (Leemos en Pareja) desarrollado por el equipo GRAI (Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales) de la Universitat Autònoma de Barcelona y

coordinado por el doctor Duran (Duran *et al.*, 2011). A continuación, se describe el proceso llevado a cabo para implementar este programa. En primer lugar, se contactó con el centro educativo. El equipo directivo autorizó la realización de la investigación y, tras comunicarlo a las Maestras de primer y tercer curso de Primaria, éstas mostraron interés en formar parte del mismo. Una vez realizados los contactos se pasó a la coordinación de las Maestras. Concretamente se procedió a la realización de dos sesiones de formación. En ellas se trataron fundamentos teórico-prácticos de la tutoría entre iguales y los elementos y materiales concretos que se iban a trabajar (temporalización, tipología de las fichas de trabajo, materiales complementarios...). Durante estas sesiones, las docentes conformaron las parejas de alumnos atendiendo a dos criterios básicos: el nivel de competencia lectora y la compatibilidad de caracteres. Las Maestras crearon una lista con los niveles de competencia lectora de los alumnos de cada curso (la de primero y la de tercero). Se emparejaron a los dos alumnos que ocupaban la primera posición de las dos listas, a los dos segundos, a los dos terceros y así sucesivamente. La literatura recomienda que el nivel de competencias entre el tutor y el tutorado no sea muy dispar dado que esto puede tener como consecuencia que el tutor se aburra a lo largo de las sesiones. Duran *et al.* (2011) recomiendan que exista una diferencia de dos cursos entre el tutor y el tutorado.

Seguidamente, se realizaron las sesiones de formación con el alumnado de manera conjunta. En primer lugar, se formaron las parejas. Seguidamente, se llevaron a cabo varias dinámicas de presentación con objeto de establecer una primera toma de contacto y fomentar el diálogo en el seno de las

parejas. A continuación, se realizó una exposición en la que se explicó el concepto de tutoría entre iguales, los roles que iban a desempeñar y sus responsabilidades, las ventajas que podía aportarles el trabajar mediante esta metodología, la estructuración de las sesiones y las fichas de trabajo y la gestión de las interacciones entre pares. Todo ello se abordó de una forma participativa y con abundantes ejemplos prácticos. En estas sesiones se hizo especial hincapié en la corrección de errores utilizando la técnica PPP (Pausa, Pista y Ponderación) (Whendall y Colmar, 1990), tal y como se presenta en los trabajos previos de Duran *et al.* (2011). Mediante esta técnica el alumnado tutor realiza una pausa cuando detecta un error en el tutorado. Este último debe resolver el error. Si no lo hace, el alumnado tutor le ofrece pistas para facilitarle la resolución. Una vez enmendado el error el tutor alienta y da una frase de ánimo al tutorado.

Se llevaron a cabo un total de nueve sesiones de tutoría entre iguales de aproximadamente 50 minutos cada una, distribuidas en dos sesiones por semana durante un mes aproximadamente. Se hizo entrega a cada pareja de un dossier con los pasos que había que seguir en cada sesión ya que los métodos más estructurados tienden a ser más efectivos (Fuchs y Fuchs, 1998; Topping y Ehly, 1998). Las fichas de trabajo fueron confeccionadas por el equipo de investigación basándose en los contenidos para trabajar en el primer curso de Primaria y siguiendo las pautas utilizadas por Duran, *et al.* (2011) cuya estructura es la siguiente: antes de leer, lectura, comprensión lectora y diario de la sesión. La ficha de la última sesión fue confeccionada y diseñada por los propios alumnos tutores. Al finalizar las sesiones de tutoría entre iguales se llevó a cabo la evaluación del mismo a través

de la administración de cuestionarios y la realización de las entrevistas y grupos de discusión (postest), del mismo modo que se hizo al inicio de las sesiones (pretest).

La investigación tiene como objeto analizar la competencia lectora y las habilidades sociales del alumnado de primer y tercer curso de Educación Primaria involucrado en una experiencia de tutoría entre iguales fija, modalidad *cross-age tutoring*. Las hipótesis que se pretenden contrastar a través de este estudio son las siguientes: 1) Existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora para todo el alumnado que participe en la experiencia entre los resultados pre-test y post-test; y 2) Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades sociales para todo el alumnado que participe en la experiencia entre los resultados pre-test y post-test.

3. MÉTODO

La investigación que se presenta utiliza un enfoque cuasi-experimental para detectar si se producen o no cambios en las variables objeto de estudio; el cual se ha complementado con un enfoque cualitativo que permite analizar las percepciones de los agentes implicados (docentes, discentes) sobre estas mismas variables. El enfoque cuasi-experimental utilizado es del tipo pretest postest, sin grupo de control. Se ha optado por no utilizar grupo de control, pues la primera generación de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo ya constató que esta modalidad aporta ventajas frente a los métodos de aprendizaje individualistas o competitivos (Fernández y Melero, 1995). Las variables dependientes corresponden a la competencia lectora y a las habilidades sociales.

3.1 Participantes

El centro de Educación Primaria que ha participado en esta investigación es el Colegio Público Pío XII ubicado en la localidad de Onda (Castellón). Su área de influencia comprende casi todo el casco antiguo de la población. Se trata de una zona muy amplia pero con escasa población en edad escolar. El colegio cuenta con un total de 470 alumnos y alumnas.

El estudio comprende, por una parte, una muestra de 24 alumnos de primero de Primaria (11 niñas y 13 niños) con edades comprendidas entre los 6 y 7 años y, por otra parte, 19 alumnos de tercero (9 niñas y 10 niños con edades entre los 8 y 9 años). Por motivos numéricos se confeccionaron 5 grupos integrados por tres personas y el resto fueron parejas. Los alumnos de tercer curso desempeñaron el rol de tutores de los alumnos de primero y estos últimos hicieron el rol de tutorados. En referencia al profesorado, tomaron parte de la experiencia las dos tutoras responsables de los respectivos cursos. Se trata de dos profesoras con una dilatada experiencia y que utilizan esporádicamente técnicas de aprendizaje cooperativo en sus aulas.

3.2 Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado para recoger los datos son los que se muestran a continuación:

- Evaluación de la Comprensión Lectora - ECL (De la Cruz, 2005). Se aplicó la prueba ECL-1, para alumnado de 1º, 2º y 3º de Primaria, formada por 5 textos sencillos y una batería de 17 preguntas con cuatro opciones de respuesta, siendo una de ellas la correcta. La prueba tiene en cuenta los aspectos básicos para una buena lectura:

conocimiento del significado de las palabras, riqueza de vocabulario, comprensión de frases, uso de nombres colectivos y comprensión de metáforas. Su coeficiente de fiabilidad (0,5219) calculado por medio del coeficiente alpha de Cronbach indica que es un instrumento preciso cuyos resultados son estables. La aplicación de la prueba se realizó de forma colectiva contando con la ayuda de las docentes. Para lograr una buena administración los niños y niñas fueron colocados con espacio suficiente entre ellos evitando de esta forma que copiaran. La prueba se realizó al principio y al final de la experiencia y tuvo una duración de 30 minutos.

- Cuestionario de habilidades sociales elaborado a partir de la escala MESSY (*The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters*) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983). Se han adaptado los ítems correspondientes a las habilidades sociales de la escala MESSY (Trianes *et al.*, 2002) al lenguaje propio de los alumnos de los primeros ciclos de Primaria. Además, se han reducido las posibilidades de respuesta, de cuatro a tres opciones. Las propiedades psicométricas de la escala MESSY han sido estudiadas con anterioridad obteniendo resultados satisfactorios (Ipiña, Molina y Reyna, 2011), por lo que se considera un buen instrumento para medir las habilidades sociales del alumnado de Primaria. El cuestionario consta de 15 ítems, algunos de ellos son: soy un niño/a divertido, cumplo mis promesas, miro a las personas cuando hablo con ellas, digo cosas bonitas a la gente que me rodea, me gusta ayudar a la gente o soy simpático con todos. La aplicación se realizó

de forma colectiva con la ayuda de las docentes. Se optó por una disposición individual para evitar que el alumnado copiara. La prueba se administró al principio y al final del proyecto durante 30 minutos.

- Entrevistas. La entrevista es uno de los procedimientos más utilizados en investigación cualitativa que tiene como objeto el intercambio de información entre una persona y otra (Hernández, Fernández y Baptista, 1996). En el presente estudio se han realizado entrevistas semiestructuradas en las que se determinó de antemano la información que se deseaba obtener. Se confeccionó un guión donde se trataban diversas temáticas generales sobre la tutoría entre iguales (sesiones de formación, fichas de trabajo, rendimiento, sentimientos, valoración y propuestas de mejora). Las entrevistas se realizaron al finalizar la intervención y en ellas participaron las dos docentes implicadas. Se efectuaron en horario lectivo sin alumnos en las aulas correspondientes durante aproximadamente 30 minutos y de forma individual.
- Grupos de discusión. Se definen como un número reducido de personas que se reúnen para intercambiar ideas relacionadas con un tema, de una forma espontánea y con libertad de acción, siguiendo un mínimo de normas (Cirigliano y Villaverde, 1966). En la investigación se organizaron de forma independiente para ambos cursos y en ellos participó la totalidad del alumnado al finalizar el proyecto. Se realizaron cuatro grupos de discusión con el alumnado tutorado y tres con los tutores, todos ellos formados por seis miembros. Se efectuaron en

horario lectivo en un aula adyacente, solicitando para ello el permiso correspondiente a la dirección del centro. El alumnado se distribuyó en círculo y se plantearon una serie de preguntas para fomentar el debate. Los grupos de discusión se realizaron en el aula de informática y tuvieron una duración de entre 15 y 20 minutos cada uno.

- Ficha de seguimiento. Se emplearon las fichas de observación utilizadas por Duran *et al.* (2011) cuya finalidad es evaluar las relaciones establecidas entre el tutor y el tutorado y el cumplimiento de sus responsabilidades y funciones a lo largo de las sesiones. Las fichas las rellenaron las profesoras a lo largo de las sesiones.

3.3 Procedimiento y análisis de datos

Tras la recolección de datos se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos. El primero de ellos se llevó a cabo utilizando el programa SPSS.20. Se utilizaron estadísticos de tendencia central además de la prueba t-Student con objeto de contrastar la existencia de diferencias significativas entre las medias en las dos variables, rendimiento académico y comprensión lectora, en el pretest y postest.

Para efectuar el análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión se utilizó la herramienta MAXQDA.11. Las entrevistas y los grupos de discusión fueron grabadas utilizando la aplicación *Audio Memos Free* para *tablet*. La información fue transcrita utilizando un procesador de textos, posteriormente se exportó al programa informático que

permitió estructurarla y categorizarla. A cada grupo de discusión le fue asignado un código (G1, G2, G3 y G4 para el alumnado tutorado, y G5, G6 y G7 para el alumnado tutor). Del mismo modo se asignó un código distinto a cada una de las docentes que participaron en la investigación (M1 para la docente del alumnado tutorado y M2 para la docente del alumnado tutor). Toda la información fue estructurada y agrupada en categorías. Estas categorías se fueron elaborando a medida que se interpretaba la información, pero también se partió de las teorías previas sobre la ayuda entre iguales. Así pues se codificó la información por temas, reuniendo todos los contenidos relacionados entre sí. Las categorías “madres” fueron la comprensión lectora y las habilidades sociales, y a partir de ellas se ramificaron otras como: aprendizajes adquiridos, ayudas, clima de aula o sentimientos del estudiantado. Como se podrá observar en el apartado de los resultados presentamos la información separada teniendo en cuenta las dos variables objeto de estudio: comprensión lectora y habilidades sociales.

4. RESULTADOS

4.1 Comprensión Lectora

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos al aplicar la prueba *t-Student* para contrastar la existencia de diferencias en el rendimiento promedio obtenido por los alumnos de primer y tercer curso en comprensión lectora. Tal y como se puede observar existen diferencias estadísticamente significativas únicamente en el rendimiento obtenido por los alumnos de primer curso (tutorados) antes y después de llevar a cabo la tutoría entre iguales. Por tanto, se confirma parcialmente la hipótesis número 1.

Roles	Comprensión Lectora		
	Pretest	Postest	Significación
Tutorados	5,10 (3,62)	6,43 (2,64)	,04
Tutores	9,11 (2,58)	9,63 (3,39)	,47

Tabla 1. Media, desviación típica y nivel de significación según rol

Aunque el análisis cuantitativo, en el caso de los tutores, no muestra diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento promedio obtenido, existen casos específicos en los que el rendimiento en comprensión lectora ha mejorado sustancialmente. A continuación se presentan algunos ejemplos de alumnos y alumnas con su resultado pretest y postest, que evidencian esta mejora sustancial en la competencia lectora: a1 (3-10), a5 (12-14), a10 (8-10), a15 (6-11). Al examinar la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas y en los grupos de discusión, encontramos cómo los docentes y los discentes perciben que el nivel de competencia lectora de los alumnos (tutores y tutorados) ha aumentado en este área. Los tutorados afirman que la experiencia de tutoría entre iguales les ha servido para mejorar su comprensión lectora (*leer la ficha con el tutorado y estar pendiente de él hacía que comprendiera mejor lo que había leído* - G2), lo que es congruente con los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo. En la misma línea, las maestras apuntan que tanto tutores como tutorados han entendido la esencia de las diferentes fichas que se trabajaron en el aula (M1, M2). Adicionalmente la mejora de sus habilidades se extiende a otras competencias como: ortografía (*he aprendido más palabras que se escriben*

con b o v - G2), velocidad lectora (*ahora leo más rápido* - G3) y caligrafía (*hago mejor letra* - G4). Los tutorados destacan el papel que han jugado sus compañeros tutores a tal efecto (*el tutor me ayudaba* - G3; *el tutor me explicaba las cosas que no sabía* - G4; *cuando no sabía cómo escribir una palabra el tutor me ayudaba, el tutor tenía mucha paciencia conmigo* - G2; *el tutor me ayudaba a leer* - G1). La docente de los alumnos tutorados comenta que *en general el rendimiento de sus alumnos en este trimestre ha mejorado mucho, especialmente en los alumnos que tenían más dificultades* (M1).

En referencia a los tutores, la totalidad de ellos considera que enseñando se aprende, indicando por ejemplo que: *cuando explicamos las cosas aprendemos* (G7). Si bien los resultados cuantitativos no muestran diferencias significativas en el rendimiento en comprensión de textos, los tutores experimentaron mejoras en la lectura (*leo mejor ahora que cuando empecé* - G5). Ello se debe, según su tutora a que *los niños se preocupaban por leer de forma correcta para que sus tutorados los pudieran entender* (M2). Los tutores eran conscientes de que asumían el papel de modelo en la lectura y se preocupaban de realizar una primera lectura correcta de los textos. A través de la tutoría entre iguales los tutores han repasado los contenidos de cursos anteriores, lo que les ha ayudado

a afianzarlos, y han aprendido de nuevos. También han mejorado su expresión oral (*he aprendido a explicar, a dar pistas y a elogiar* - G6).

4.2 Habilidades sociales

La Tabla 2 resume los resultados obtenidos al aplicar la prueba *t-Student*

para comprobar si las habilidades sociales de los tutores y tutorados han mejorado tras la aplicación de la tutoría entre iguales. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest postest en esta variable y en ambos casos, en tutores y tutorados. Así pues, queda confirmada la hipótesis 2.

Roles	Habilidades sociales		
	Pretest	Postest	Significación
Tutorados	39,38 (5,72)	43,63 (2,30)	,00
Tutores	39,83 (3,45)	40,61 (2,95)	,05

Tabla 2. Media, desviación típica y nivel de significación según rol

Los resultados tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo muestran que las habilidades sociales han mejorado. La información obtenida mediante los grupos de discusión evidencia que casi la totalidad del alumnado está satisfecho con la experiencia, considerando que gracias a ella han tenido la oportunidad de hacer nuevas amistades (*ahora hablo con niños con los que nunca había hablado* - G3). Los tutorados mostraban sentimientos positivos (satisfacción, agradecimiento y alegría) ante la ayuda prestada por los tutores y resaltaban que era una oportunidad de tener atención individualizada (*me gusta recibir ayuda de los niños de tercero porque es como si tuviera un maestro particular* - G4). La técnica PPP utilizada en la corrección de los errores durante las sesiones ha ayudado a mejorar la capacidad de elogiar de los alumnos, tanto en los tutores como en los tutorados. Los tutores valoran positivamente los elogios recibidos (*nos sentíamos bien porque nos decían cosas bonitas* - G2, *me gusta que me digan que lo estoy haciendo bien* - G1). Además destacan el efecto positivo que

tenían sus elogios en los tutorados (*cuando le animaba él tenía más ganas de hacer las cosas y trabajaba mejor* - G6). La profesora de los alumnos que desempeñaban el rol de tutores señala que *uno de los puntos positivos de la experiencia son los elogios. Los alumnos han aprendido a elogiar y a ser más cuidadosos en sus comentarios* (M2). Otro de los aspectos en los que han mejorado tanto los tutores y los tutorados es la capacidad de mantener el contacto ocular cuando hablan con otras personas. En las primeras sesiones las fichas de observación evidencian que a algunos alumnos les costaba mirar a los ojos a sus compañeros. Con el paso de las sesiones se produjeron importantes mejoras en este aspecto. En cuanto a facilitar ayuda, aspecto muy relacionado con las habilidades sociales, los resultados cualitativos son consistentes con los obtenidos en el análisis cuantitativo. Todos los alumnos tutores se sienten realizados al ayudar a los tutorados y les gustaría poder continuar con la experiencia. Su docente afirma que *he visto a los tutores predispuestos y contentos por colaborar y sentirse útiles* (M2). Por otro lado, los tutorados

agradecen la ayuda recibida y se muestran optimistas con la idea de poder ofrecer su ayuda a los niños de Infantil o en etapas posteriores a alumnos de Primaria.

5. DISCUSIÓN

El análisis de resultados efectuado parece mostrar que la experiencia de tutoría entre iguales ha aportado beneficios a los alumnos de ambos cursos, si bien los resultados no pueden atribuirse única y exclusivamente a la experiencia llevada a cabo dada la ausencia de grupo de control. En referencia a la primera variable objeto de estudio, la comprensión lectora, cabe señalar que la hipótesis formulada en la investigación se cumple parcialmente, ya que en los alumnos tutores no se han hallado mejoras significativas en dicho campo. Aunque estos resultados no han sido significativos sí que se puede destacar que ha habido casos específicos en los que el rendimiento ha mejorado de forma sustancial. Ello puede ser debido a que como señala Topping (2000) la efectividad de las intervenciones no es automática y, en este caso, se trata de una experiencia corta en el tiempo (9 sesiones) y de intensidad media (2 sesiones por semana). Esto es congruente con las afirmaciones de Leung, Marsh y Craven (2005) que señalan que los métodos más eficaces son los que presentan un número mayor de sesiones por semana (superior a 3) y una duración del programa superior a 12 semanas. Al analizar los resultados de los alumnos y alumnas tutoradas se han hallado mejoras significativas en la comprensión lectora. Estos datos están en consonancia con investigaciones realizadas previamente (Moliner, Flores y Duran, 2011; Neddenriep *et al.*, 2009; Wright y Clearly, 2006). La docente ha destacado cómo la experiencia ha sido especialmente interesante para los

alumnos y alumnas con un nivel de competencia lectora menor. Dicha afirmación estaría en consonancia con la investigación realizada por Topping *et al.* (2011) en la que se confirma que la tutoría entre iguales es una intervención especialmente efectiva con el alumnado de baja capacidad y nivel socio-económico más bajo, si bien estas dos cuestiones no han sido objeto de estudio en esta investigación. Respecto a la segunda variable, las habilidades sociales, los resultados confirman la hipótesis inicial, habiéndose obtenido mejoras significativas en ambos actores. Los resultados son congruentes con las investigaciones realizadas anteriormente (Foot *et al.*, 1990; Utley y Mortweet, 1997) y sugieren que las interacciones que se producen en la tutoría entre iguales mejoran las habilidades sociales de todo el alumnado. Tal y como señalan Duran, Blanch, Dekhinet y Topping (2010) la oportunidad de compartir los aprendizajes que brinda el compañero permite desarrollar vínculos más afectivos.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra el tiempo empleado para llevar a cabo la experiencia, dado que se trata de un estudio de corta duración. Además, se encuentra la ausencia de grupo de control ya comentada anteriormente. En otras investigaciones también se ha optado por implicar a las familias en la experiencia, ya que cuando estas colaboran y participan con el centro el rendimiento de los alumnos y alumnas mejora y, en conjunto, mejora la calidad de la enseñanza en la escuela (Blanch, Duran, Valdebenito y Flores (2013). Por ello la no implicación de las familias se podría considerar como otra limitación.

La sociedad actual es cada vez más global y al mismo tiempo diversa. La escuela refleja fielmente esta realidad, y como agente socializador ha de preparar a los alumnos y alumnas para vivir en

una sociedad multicultural. Por tanto, los y las docentes han de emprender e innovar utilizando estrategias que favorezcan el diálogo entre el alumnado. Dinámicas participativas como la tutoría entre iguales contribuyen a ello, fomentando la interacción entre el alumnado y mejorando al mismo tiempo el rendimiento académico. Así pues, esta participación activa del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye uno de los aspectos que facilita y establece un compromiso real del estudiantado en todo este proceso y, consecuentemente, con la materia que se trabaja.

BIBLIOGRAFÍA

- Benavent, J.A. y Fossati, R. (1990). Un programa de compañeros tutor para los alumnos de orientación educativa de la Universidad de Valencia. *Revista de Orientación Escolar y Vocacional*, 1, 66-80.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology Education*, 28 (1), 101-119.
- Bloom, B.S. (1984). The research for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational leadership*, 41 (8), 4-17.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1966). *Dinámica de Grupos y Educación*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Cohen, P.A., Kulik, J.A. y Kulik, C. (1982). Education outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19 (2), 237-248.
- Condemarín, M. y Allende, F. (1997). *De la asignatura del Castellano al Área del Lenguaje*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- De la Cruz, M.V. (2005). *Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL)*. Madrid: TEA.
- Duran, D. (2007). Llegim en parella, un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora. *Revista de didàctica de la llengua*, 42, 85-89.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó
- Duran, D., Blanch, S., Dekhinet, R. y Topping, K. (2010). Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y el inglés. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 53, 89-101.
- Duran, D. (coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 141-160.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Editorial S.XXI.
- Flores, M. y Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2 (3), 297-324.
- Flores M., y Duran D. (2015). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 1-17. DOI:10.1111/1467-9817.12044
- Foot, H.C., Shute, R.H., Morgan, M.J. y Barron, A. (1990). Theoretical issues in peer tutoring. En H.C., Foot, M.J., Morgan, R.H. y R. Shute (Eds.): *Children helping children* (pp.65-92), New York: John Wiley & Sons.
- Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (1998). Researchers and teachers working closely together to adapt instruction for diverse learners. *Learning disability research and practice*, 13, 126-137.
- García, L.J., Díez, M.B. y Almansa, J.M. (2013). From Being a Trainee to Being a Trainer: Helping Peers Improve their

- Public Speaking Skills // De ser entrenado a ser entrenador: cómo ayudar a otros iguales en la mejora de las competencias para hablar en público. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 18 (2), 331-342.
- Ginsburg-Block, M.D., Rohrbeck, C.A. y Fantuzzo, J.W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Education Psychology*, 98, 732-749.
- Gimeno, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid: TEA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Holloway, J. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57 (2), 80-82
- Ipiña, M.J., Molina, L. y Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (version autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29 (2), 245-264.
- Leung, C., Marsh, H. y Craven, R. (2005). Are peer tutoring programs effective in promoting academic achievement and self-concept in educational settings: a meta-analytic review. Association for Active Educational Researchers, *Annual Conference, Cairns, Australia*. Paper LEU05421.
- Levine, H.M., Glass, G.V. y Meister, G.R. (1987). A cost-effectiveness analysis of computer-assisted instruction. *Evaluation review*, 11 (1), 50-72.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F. y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21 (49), 335-340.
- McEvoy, M.A., Twardosz, S. y Bishop, N. (1990). Affection activities: Procedures for encouraging young children with handicaps to interact with their peers. *Education and Treatment of Children*, 13, 150-167.
- Miquel, E., Laspalas, M. y Turmo, I. (2015). Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen: Un programa para la mejora de la competencia lectora, también desde las matemáticas. *Aula de Secundaria*, 14, 14-18.
- Moliner, L., Flores, M. y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 209-222.
- Moliner, L., Sales, A. y Moliner, O. (2013). Enseñar y aprender Biología y Geología a través de la tutoría entre iguales. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31 (3), 189-206.
- Monteiro, V. (2012). Promoting Self-Concept and Self Esteem through a Peer Reading Program. *Psicologia-Reflexao e Critica*, 22 (1), 147-155.
- Neddenriep, C., Skinner, C., Wallace, M. y McCallum, E. (2009). Class Wide Peer Tutoring: The Experiments Investigating the Generalized Relationship Between Increased Oral Reading Fluency and Reading Comprehension. *Journal of applied school psychology*, 25 (3), 244-269.
- Odom, S.L., McConnell, S. y McEvoy, M. (1992). *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Brookes.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *PISA 2009 Assessment Framework*. Paris: OECD.
- Perez Escoda, N., Filella, G., Soldevilla, A. y Fondevilla, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16 (1), 233-254.
- Shores, R.E. (1987). Overview of research on social interaction: A historical and personal perspective. *Behavioral Disorders*, 12, 233-241.
- Solé, I. (1992). *Estratègies de lectura*. Barcelona: Graó.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645.
- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahawk, NJ: London, Lawrence Erlbaum Associates.

- Topping, K., Miller, D., Thurstone, A., McGavock, K. y Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy*, 45 (1), 3-9.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: *camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- Utley, C.A. y Mortweet, S.L. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-23.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52 (2), 154-176.
- Whendall, K. y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in Low-progress readers using pause, prompt and praise. En H., Foot, M., profesores, iguales y autoinformantes. *Anales de Psicología*, 18 (2), 197-214.
- Tuckman, B.W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 430-437.
- UNESCO (2008). *La educación Inclusiva: el* Morgan, y R. Shute (Eds.): *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Wright, J. y Clearly, K. (2006). Kids in the Tutor Seat: Building Schools' Capacity to Help Struggling Readers through a Cross-Age Peer-Tutoring Program. *Psychology in the Schools*, 43 (1), 99-107.
- Xu, Y., Hartman, S., Uribe, G. y Mencke, R. (2001). The effects of peer tutoring on undergraduate students' final examination scores in mathematics. *Journal of College Reading and Learning*, 32 (1), 22-31.

ARTÍCULO ORIGINAL

La caracterización del perfil del deportista de atletismo de alto nivel

Ángeles Filgueira Pérez
gelesfp@gmail.com

U.N.E.D.

RESUMEN. En este trabajo se han tratado de establecer los factores clave que caracterizan el perfil del deportista de alto rendimiento. Su personalidad, motivaciones o necesidades que condicionan su desarrollo como deportista de alto nivel, conjuntamente con su grado de preparación a todos los niveles (físico, técnico, táctico, psicológico y moral) o su relación con el entrenador. Por tanto, la principal motivación de este trabajo es dar a conocer las principales características que debe poseer el deportista de alto nivel. Por ello, se ha considerado como población objeto de estudio al conjunto de deportistas y entrenadores que en el momento de la investigación estuviesen en activo, en concreto son 83 deportistas y 55 entrenadores. Los datos recogidos forman parte de una investigación más amplia, llevada a cabo mediante una encuesta, para la que se diseñó un cuestionario de 78 preguntas en el que se abarcaban tres temas: el perfil del entrenador, el perfil del deportista, así como la figura del formador de entrenadores en el Practicum. En este trabajo nos centramos en el perfil del deportista y el análisis de la información obtenida nos permitirá concluir que la práctica totalidad de los deportistas y los entrenadores de atletismo estarán de acuerdo en considerar la excelencia deportiva o el superarse a sí mismo como la motivación prioritaria de los deportistas por encima de la gloria o el dinero. Además, reconocerán que el trato del entrenador determinará el nivel de compromiso y el rendimiento. Esto nos llevará a considerar que el porqué un deportista deja de entrenar con su entrenador o bien el entrenador al deportista no es por falta de resultados sino por no sentirse cómodo por la actitud y la falta de confianza entre ellos.

PALABRAS CLAVE. Alto Rendimiento, Deportista, Competición, Entrenamiento

The characterization of the athlete athletic high profile

ABSTRACT. In this article we have tried to establish the key factors that characterize the profile of high performance athlete. His personality, motivations and needs that affect their development as elite athletes together with their state of preparedness at all levels (physical, technical, tactical, psychological and moral) or their relationship with the coach. Therefore the main motivation of this article is to present the main features that a high-level athlete must have. Therefore, it was considered as a target population all the athletes and coaches that at the time of the investigation were active, there are 83 athletes and 55 coaches. The collected data is part of a larger investigation and taken from a survey. A questionnaire, which is made up of about 78 questions on the three topics covered, was designed. It covered the profile of the coach, the athlete profile and the figure Trainer of trainers in the Practicum. In this paper, we will focus on the profile of the athlete and the analysis of the information obtained will allow us to conclude that almost all athletes and athletic trainers will agree on considering sporting excellence as the priority motivation for athletes above glory or money. In addition, they recognize that the coach's manner will determine the level of commitment and performance. This will lead us to consider why an athlete would stop training with his coach or why the coach would stop training the athlete and this is not due to a lack of results but because of lack of trust between them and the lack of comfort in relation with the attitude.

KEY WORDS. High performance, Athlete, Competition, Training

Fecha de recepción: 30-3-2015
 Fecha de aceptación: 21-9-2015
 Dirección de contacto:
 Ángeles Filgueira Pérez
 Facultad de Educación UNED
 C/ Juan del Rosal, nº 14. 28040 MADRID

1. INTRODUCCIÓN

En el rendimiento de un atleta de alto nivel influyen diversos factores que han sido estudiados desde diferentes áreas, como Biomecánica (Aguado, 1993; Campos, 2002; Gutiérrez, 1999), Psicología Deportiva (Lorenzo y Sampaio, 2005; Ruiz, Sánchez, Durán y Jiménez, 2006) o Fisiología del Ejercicio (Manso, 1999; López y Fernández, 2006), entre otras. Sin embargo, y a pesar del esfuerzo por clarificar dichos factores y su interrelación, no ha sido fácil determinar el grado de importancia de cada uno de ellos, por la convergencia de diversas variables, sobre las que aún se debate intensamente. Entre otras, cabe mencionar la personalidad del deportista así como la modalidad que practica, los niveles de rendimiento o su comportamiento tanto en los entrenamientos como en las competiciones de atletas y entrenadores. En el área de la Psicología Deportiva existen numerosos estudios que manifiestan la evidente y compleja relación entre deporte de alto rendimiento y personalidad del deportista (Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia, 2012; Jaenes, 2009; Noce y Samulski, 2002; Pérez, 2002; Prieto, Labisa y Olmeadilla, 2014). Para entender mejor esta relación es necesario hacer referencia al punto de unión entre entrenador, deportista y rendimiento en el Atletismo, por lo que nos formulamos esta cuestión: ¿En dónde se hace recomendable la figura del entrenador en el alto rendimiento? Puede decirse que el entrenador se hace necesario en el entrenamiento y en la

competición. Esta respuesta viene justificada por la revisión de la literatura que ha mostrado que las conductas del entrenador han tenido y tienen importantes consecuencias en el rendimiento del deportista. El entrenador es una figura con una autoridad potencial que influye no sólo en el desarrollo físico y psicológico de los deportistas, sino que además su papel es de suma importancia para el rendimiento en el deporte de competición (Álvarez, Esteban, Falcó, Hernández-Mendo y Castillo, 2014). El éxito en el rendimiento y en el logro deportivo dependerá de la capacidad del entrenador de comunicarse con los deportistas, motivarlos y ayudarlos.

La presencia del entrenador se hace imprescindible para optimizar el rendimiento del atleta, tanto en las modalidades de alta complejidad técnica (como así son las pruebas de lanzamientos o saltos en el atletismo) como en las competiciones en las que el entrenador tenga la posibilidad de comunicarse verbal o paraverbalmente con el deportista (judo, triathlon, taekwondo, etc.). En los deportes y disciplinas se establece una relación especial entre entrenador y deportista, que convenientemente canalizada marca la diferencia entre un buen rendimiento y un rendimiento excelente. Esto no rivaliza con la autonomía del deportista en la competición. Un atleta debe saber afrontar una competición, pero eso no significa que en competiciones importantes la presencia del entrenador juegue un papel decisivo (Gorbunov, 1988; Rodionov, 1990).

Así pues, esto nos ha llevado a cuestionarnos ¿qué es lo que ha hecho especialmente difícil a los deportes o a las disciplinas en el mismo deporte? Se puede pensar que lo primordial es el aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas, pero esto planteará un debate, por dos cuestiones. En

primer lugar, definir la dificultad de un deporte es complejo, dado que dependerá de los criterios que se utilicen, es decir, si son los mecanismos de aprendizaje deportivo (sensoperceptivo-decisión-ejecución), la complejidad técnica-táctica o a la exigencia de adaptación al esfuerzo. La explicación del perfeccionamiento técnico deportivo radicará en la tríada de mecanismos (sensoperceptivo-decisión-ejecución), que no adquieren la misma importancia en todos los deportes. Influirán las características puntuales y específicas del deporte en cuestión el que un mecanismo determinado tenga mayor o menor peso específico. En el caso del atletismo, objeto de este estudio, todos ellos alcanzan gran relevancia, si bien será el mecanismo sensoperceptivo el que tenga mayor predominio (Grosser, Herman, Tusker, y Zintl, 1991). Esta clasificación no es única, por lo que muchos autores han utilizado alternativas, como la distribución de los deportes entre cíclicos y acíclicos. Otros autores han optado por realizar una clasificación en función de la táctica, dividiendo los deportes en individuales, colectivos o de adversario; otros en función de la exigencia de adaptación al esfuerzo, según la cual los deportes podrían ser de velocidad, de fuerza-velocidad y de resistencia. Basándose en esto último, el atletismo cumpliría con todos los requisitos de dificultad. Un ejemplo de cada uno de ellos dentro del atletismo sería la modalidad de 100 metros lisos, el lanzamiento de jabalina y el 1.500 m.

En segundo lugar, en el alto rendimiento resulta complicado tratar de perfeccionar la parte técnica si el deportista no posee una serie de características que le permitan soportar las horas de entrenamiento, superar las dificultades y el fracaso (Ruiz, 1999; Riera, 1997; González y Ortín, 2010).

Para entender el concepto de perfeccionamiento técnico deportivo, conviene analizar qué factores repercuten en el rendimiento, es decir, en la marca o el logro deportivo.

La marca o el logro deportivo representan el indicador integral y final de la calidad del trabajo realizado por el binomio formado por el entrenador y el deportista. El resultado depende de dos componentes, el entrenamiento y la competición (Vaquero, 2005; De la Vega, Román, Ruiz y Hernández, 2014). Otros factores para tener en cuenta son: el entrenamiento invisible, conocido como sumatorio de alimentación, descanso y horas de sueño (García-Mas, Aguado, Cuarteto, Calabria, Jiménez y Pérez, 2003), los objetivos del deportista (García-Mas y Rivas, 2001) y el propio talento (Drobnic y Figueroa, 2007; Gil, Moreno, Moreno, García-González y Del Villar, 2011). Esto significa que ningún deportista con talento obtendrá ningún resultado excelente si no se prepara. Por lo tanto, factores como el compromiso y la tenacidad marcan la diferencia (Matveev, 1983; Gorbunov, 1988; Harre, 1987; Rodionov, 1990). Además, puede decirse que el resultado del deportista no depende únicamente de él sino de la maestría del entrenador, mientras que el éxito de vida y profesional del entrenador depende del resultado del deportista (Jiménez y Lorenzo, 2010; Ruiz, 2014). La comprensión determinará el profundo respeto mutuo de este binomio (Malico y Rosado, 2008; García, Leo, Martín y Sánchez, 2008; Torregrosa, Sánchez y Cruz, 2004; Olmeadilla, Ortín, Andreu y Lozano, 2004; Pulido, Leo, Chamorro y Garcia-Calvo, 2015).

La marca o el logro deportivo se consiguen en la competición, que representa el esfuerzo conjunto entre el entrenador y el deportista al ser consecuencia del talento y del grado de

preparación del deportista (Harre, 1987; García-Manso, Martín-González y Da Silva-Grigoletto, 2010). Los factores básicos del rendimiento de los que depende la actuación del deportista en competición y en menor grado en el entrenamiento son: la personalidad del deportista, la conducta del entrenador, el clima deportivo, la comunicación (Gattas, Scipiao y Guillen, 2004; Reche, Cepero y Rojas, 2012; López, Conde, Barriopedro y Gallardo, 2014). El primer factor, la personalidad del deportista, marca el nivel y significado de la competición, establece el grado de compromiso. En la competición se manifiesta el rendimiento del atleta. Si se diera el caso de que el deportista rindiese menos, sería necesario saber dónde está el problema. Sólo hay tres áreas de conflicto que son: la competición, el entrenamiento y la comunicación. Las tres áreas son interdependientes y, si una falla, fallan las demás o el rendimiento no es óptimo. Esto da lugar a lo que muchos entrenadores llaman “carácter deportivo” calificándolo como competitivo o competidor, con sentidos diferentes (Buceta, 1998; Gimeno, Buceta y Pérez-Llanta, 2001). Al deportista competitivo le gusta competir y disfruta, no se da fácilmente por vencido y quiere ganar. El deportista competidor es capaz de rendir, en la medida de las posibilidades reales, aún en los momentos más críticos. Se puede ser muy competitivo y no un buen competidor, o viceversa.

El segundo factor es la conducta del entrenador. Ésta influye en el deportista, porque determina las expectativas y el rendimiento de los deportistas. (Salinero y Ruiz, 2010; Guzmán, Macagno y Imfeld, 2013; Alcaraz, Torregrosa y Viladrich, 2015).

El tercer factor es el clima psicológico deportivo que consiste en las apreciaciones y evaluaciones de los

deportistas y de cómo perciben las interrelaciones en los entrenamientos y la competición. La importancia estriba en las normas morales que se establecen y que marcarán la vida emocional del equipo reglamentando la conducta. La vida emocional del equipo la constituyen las victorias y las derrotas y va a depender de la capacidad motivadora del entrenador. El éxito une, todo es fácil y sencillo, pero en la derrota todo es complejo. Así pues, el entrenador necesita una capacidad de liderazgo que le permita la resolución de conflictos, tanto en entrenamiento como en la competición, para que exista una cohesión que exprese la unidad legítima y la integridad del colectivo y que vaya a favorecer el rendimiento del deportista (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Serpa y Castro, 2006; Núñez, León, González y Martín-Albo, 2011).

El cuarto factor de rendimiento es la comunicación, que representa el mutuo intercambio de información y emociones. La comunicación determina el trato y la confianza. La confianza para el atleta supone creer en el entrenador y el trato es saber que va a ser considerado con imparcialidad, es decir, la percepción del deportista de que el entrenador está intentando ayudarlo (Petrouski, 1980). La comunicación también marcará las relaciones entre los deportistas y entre el entrenador y los deportistas. Éstas se clasifican en formales o informales. Las primeras incluyen las relaciones obligadas con el entrenador o compañero por motivo de entrenamiento, y se dan en el mismo lugar en que se entrena. Las segundas que se caracterizan por ser emocionales, son las basadas en la amistad, afecto, simpatía, enemistad, etc.

Es normal que en cualquier relación existan choques, pero no todo choque implica conflicto. Este sólo surge cuando los deportistas o el

entrenador violan las normas de conducta en los entrenamientos y en competición. Las situaciones conflictivas provocan odio, indignación y fracaso deportivo lo que sucede en alto rendimiento entre el equipo, un deportista y entre entrenadores, de forma más frecuente de lo que pensamos. Cuando la rivalidad llega a conflicto, los deportistas llevan la confrontación deportiva al campo de las interrelaciones personales (Marcio y Guzmán, 2011; Rial, Marsillas, Isorna y Louro, 2013).

Por último, en el entrenamiento se trabaja el perfeccionamiento técnico, particularmente en el deporte de alto nivel, buscando en lo posible que lo que percibe el deportista, el entorno y el entrenador confluyan (Nitsch, Neumaier, Marees y Mester, 2002). Lo que hace complejo el perfeccionamiento técnico es que la memoria motora dura milisegundos y las impresiones sensoriales se borran, por lo que la información que recibe el deportista de sí mismo es incompleta y puede interpretarse mal. Esto explica el hecho de que los deportistas de alto nivel y sus entrenadores trabajen constantemente a lo largo de su trayectoria la técnica deportiva. De ello, se deduce que en el perfeccionamiento técnico van a influir un elevado nivel de condición física, una alta capacidad de coordinación y una alta motivación. Así que, cuanto más conozca el entrenador al deportista, mejor. El deportista sólo puede realizar una tarea motora correctamente si la ha comprendido, lo cual implica dos requisitos: debe tener una imagen del transcurso del movimiento que se le pide y entender las explicaciones e instrucciones que le da el entrenador. De ahí que la presencia del entrenador sea tan importante y el motivo por el cual los deportistas de disciplinas de alta complejidad no entrenan ni compiten solos. En resumen, son

muchas las variables que inciden en el rendimiento del deportista, particularmente el que compite a alto nivel.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Los resultados que se presentarán en este trabajo forman parte de una investigación más amplia, llevada a cabo mediante encuesta, en la que se abarcaron varios objetivos, entre los que figuraba la caracterización del perfil del deportista. La consistencia del cuestionario planteado fue supervisada por nueve expertos de cada una de las áreas estudiadas: dos expertos relacionados con las federaciones deportivas y entrenadores (ambos presidentes de federaciones autonómicas y miembros de la federación nacional), dos expertos relacionados directamente con el atletismo (ambos entrenadores y profesores universitarios y miembros de la Escuela Nacional de Entrenadores), dos expertos en el área de Psicología (ambos docentes universitarios en ese ámbito), dos expertos en el área de Ética y Deontología profesional (ambos docentes universitarios en ese ámbito), un experto en el área de Didáctica y Pedagogía (docente universitario en ese ámbito). A todos ellos se les pidió que revisaran una encuesta piloto, diseñada inicialmente, sobre la que hicieron aportaciones basadas en los enunciados y aclaraciones de las preguntas que fueron incorporadas al cuestionario final empleado.

Los criterios de elección de expertos se basaron en cubrir todas y cada una de las áreas que abarcaba la investigación en su conjunto. Profesionalmente, la característica común a todos ellos, es su dedicación a la docencia y a la práctica deportiva de la modalidad de atletismo de alto nivel, a excepción de las personas vinculadas

al área de Ética y Deontología profesional y al área de federaciones deportivas y entrenadores.

El proceso para establecer la población de entrenadores de alto nivel fue complejo. En el caso de los entrenadores, se partió del listado oficial del censo electoral definitivo de entrenadores de la RFEA (Real Federación Española de Atletismo) en 2012. Dicho listado incluía a 736 personas, pero planteaba diversos problemas, ya que no distinguía entre entrenadores en activo y los que ya no lo eran, ni tampoco diferenciaba entre las categorías federativas de monitor (nivel I), entrenador de club (nivel II) y entrenador nacional (nivel III). Simplemente, figuraban en él todas las personas que habían pagado la licencia y por tanto tenían derecho a voto. Ante estas dificultades se optó por establecer unos criterios para delimitar la población objeto de estudio, que fueron consensuados con los expertos y se resumen a continuación:

a) Profesionales dedicados al entrenamiento que en el momento del estudio estuviesen en activo.

b) Entrenar o haber entrenado a deportistas de alto nivel (que hubiesen participado en los Juegos Olímpicos, en encuentros internacionales, en algún campeonato del mundo o europeo absoluto o, también, que estuviesen entre los 8 primeros del ranking absoluto de la RFEA o bien hubiesen sido medallistas en categorías promesa-junior en campeonatos estatales o internacionales, como establece la normativa de la RFEA);

c) Haber entrenado a categorías inferiores y llevar ejerciendo como entrenador un mínimo diez años.

Una vez delimitada la población de entrenadores (en total 70), se llevó a cabo la selección de la muestra, tratando de cubrir los distintos sectores que componen el atletismo, de modo proporcional a su distribución en la población. La siguiente tabla recoge las principales características del estudio planteado a los entrenadores.

<p>ÁMBITO: España.</p> <p>UNIVERSO: Entrenadores/as que cumplen los criterios indicados (a, b y c).</p> <p>PROCEDIMIENTO DE MUESTREO: Muestreo aleatorio estratificado por sectores.</p> <p>TAMAÑO DE LA MUESTRA: 55 entrenadores/as de los diferentes sectores (15 de velocidad, 14 de lanzamientos, 10 de saltos, 6 de fondo, 2 de marcha y 8 de pruebas combinadas).</p> <p>ERROR MUESTRAL: Para un nivel de confianza del 95,5%, el error máximo es de $\pm 6,3\%$ para el conjunto de la población considerada.</p> <p>MÉTODO DE MUESTREO: Cuestionarios enviadas por correo electrónico y por correo postal.</p> <p>PERÍODO DE REALIZACIÓN: 2013-2014</p>
--

Tabla 1. Ficha técnica del estudio llevado a cabo con los entrenadores. Elaboración propia

Para establecer la muestra de atletas, se pidió la colaboración de los entrenadores, quienes sugirieron los siguientes criterios para la elección de los deportistas:

A) Estar en activo, es decir, estar federado y competir.

B) Llevar con el entrenador actual 3 años como mínimo

C) Ser atleta de alto nivel (según se indica en el criterio b de los entrenadores)

Además de los aspectos anteriores, interesaba que los deportistas participantes en el estudio conociesen a los entrenadores que habían colaborado en el estudio y que todos los sectores del atletismo estuviesen representados en la muestra de forma proporcional. La muestra diseñada inicialmente (110) no pudo alcanzarse, por la variación del número o status de los atletas con los que colaboraban los diversos entrenadores seleccionados. De este modo, la encuesta realizada a los atletas abarcó una muestra final, según se describe en la Tabla 2.

ÁMBITO: España.

UNIVERSO: Atletas que cumplen los criterios indicados (A, B y C).

PROCEDIMIENTO DE MUESTREO: Muestreo aleatorio estratificado por sectores.

TAMAÑO DE LA MUESTRA: 83 atletas de los diferentes sectores (23 del sector de lanzamientos, 15 del sector de saltos, 17 del sector de velocidad, 13 del sector de medio fondo-fondo, 4 del sector de marcha y 11 del sector de pruebas combinadas).

ERROR MUESTRAL: Para un nivel de confianza del 95,5%, el error máximo es de $\pm 8,4\%$ para el conjunto de la población considerada. modificar

MÉTODO DE MUESTREO: Cuestionarios enviadas por correo electrónico y por correo postal.

PERÍODO DE REALIZACIÓN: 2013-2014

Tabla 2. Ficha técnica del estudio llevado a cabo con los atletas. Elaboración propia

A las personas que accedieron a colaborar en el estudio se les enviaron los cuestionarios diseñados, divididos en 3 bloques temáticos. En el presente trabajo se analizarán los datos obtenidos en el segundo bloque, relativo al perfil del deportista, en el cual se incluían preguntas sobre los siguientes aspectos: los posibles rasgos de un buen deportista, qué es imprescindible conocer de un deportista, sus motivaciones y de qué dependen éstas, el rendimiento deportivo, qué es lo que influye en el entrenamiento y la competición, cómo se define el compromiso del deportista, la importancia del trato del entrenador,

motivos para dejar de entrenar con el entrenador, y la valoración del progreso de un deportista.

Se diseñó una hoja de cálculo en formato Excel para la grabación de datos, que luego fueron depurados y analizados utilizando los programas Excel 2013 y SPSS versión 22. En particular, para las variables consideradas en este estudio, se obtuvieron dos medidas de posición, la media aritmética y la moda, basándose en las cuales se realizó la organización de los aspectos que conformaban cada sub-bloque, por orden de prioridad. Concretamente se estableció la

clasificación de las categorías por orden decreciente de la moda y, en caso de empate, por orden decreciente de la media, tanto para los datos aportados por los deportistas como de los entrenadores. Finalmente se obtuvieron las diferencias entre las prioridades asignadas por ambos grupos, de modo que los valores resultantes permitían identificar las discrepancias en las opiniones (un valor positivo o negativo representa, respectivamente, mayor o menor valoración por parte de los deportistas) y las similitudes (correspondientes a las diferencias nulas).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la primera parte de esta investigación se trataba de establecer los rasgos o características personales que debería tener un deportista para obtener un desarrollo óptimo de su rendimiento. En la Tabla 3 se presenta la clasificación realizada por atletas y entrenadores, en orden decreciente de prioridad, de diversos aspectos ligados a las características del deportista que se sometieron a su consideración.

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	Motivación	Capacidad de competición
2	Capacidad de superación	Capacidad de superación
3	Disciplina	Motivación
4	Capacidad de competición	Disciplina
5	Entrenabilidad	Cualidades físicas
6	Cualidades físicas	Entrenabilidad
7	Capacidad de análisis ante situaciones complicadas	Capacidad de concentración
8	Capacidad de concentración	Inteligencia
9	Inteligencia	Capacidad de análisis ante situaciones complicadas
10	Capacidad de cooperación	Capacidad de cooperación

Tabla 3. Clasificación por orden de prioridad de diversos rasgos personales que pueden caracterizar a un deportista. Elaboración propia

Por otra parte, en la Figura 1 se muestran las diferencias entre las posiciones que entrenadores y atletas asignan a los diversos rasgos.

Si analizamos la importancia que conceden ambos grupos a los diferentes rasgos, según se muestra en la Tabla 3, para los entrenadores la capacidad de competición o de superación y la motivación son los aspectos más destacables en un buen deportista, mientras que para los atletas son la motivación, la capacidad de superación y la disciplina. Más aún, en la Figura 1 se observa que las diferencias más

extremas son los valores -2 y 3, que se corresponden respectivamente con la motivación y la capacidad de competición. Por tanto, los atletas consideran más importante la motivación para optimizar su rendimiento que los entrenadores (lo sitúan en primer lugar y tercer lugar, respectivamente). Sin embargo ocurre lo contrario con la capacidad para afrontar una competición, que es prioritaria para los entrenadores, mientras que los deportistas clasifican este rasgo en cuarto lugar. La explicación a esto podría radicar en el hecho de que los entrenadores piensan

más en términos de resultados y, en cambio, los deportistas consideran también importante satisfacer sus necesidades de diversa índole (físicas, psíquicas, mixtas, etc.). A continuación,

en la Tabla 4 nos centramos en la clasificación hecha por atletas y entrenadores de lo que se necesita conocer del deportista para alcanzar el alto rendimiento.

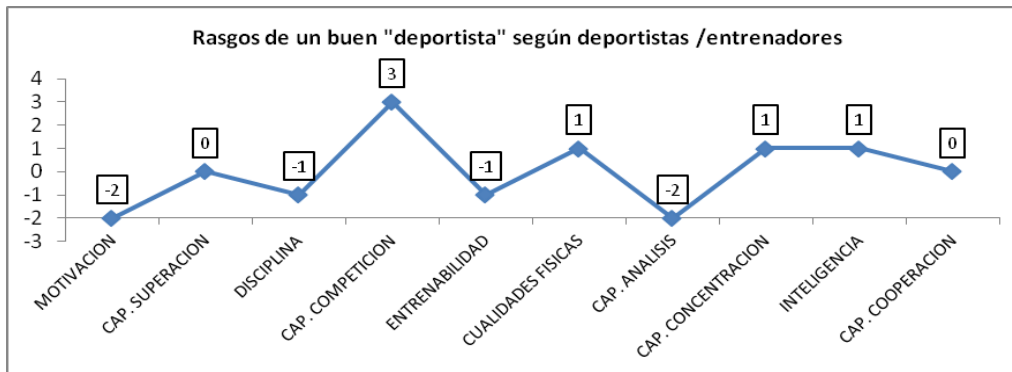


Figura 1. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan a diversos rasgos personales que pueden caracterizar a un deportista. Elaboración propia

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	Actitud frente al entrenamiento	Actitud frente al entrenamiento
2	Disponibilidad	Potencial físico
3	Objetivos del deportista	Objetivos del deportista
4	Potencial físico	Disponibilidad
5	Características psicológicas	Características psicológicas
6	Situación actual, experiencia, formación anterior	Situación actual, experiencia, formación anterior

Tabla 4. Clasificación por orden de prioridad del conocimiento necesario sobre un deportista. Elaboración propia

Además, podemos estimar que en la Figura 2 se muestran las diferencias entre las posiciones que entrenadores y

atletas asignan al conocimiento necesario sobre el deportista.

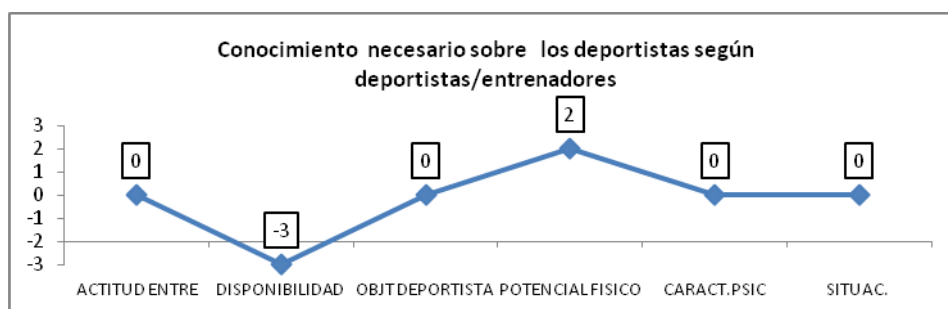


Figura 2. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan al conocimiento necesario sobre un deportista. Elaboración propia

Al interpretar la gravedad que conceden ambos grupos a lo que es necesario conocer del deportista en la Tabla 4, para los entrenadores es la actitud frente al entrenamiento, el potencial físico y los objetivos mientras que para los atletas son la actitud frente al entrenamiento, la disponibilidad y los objetivos. La Figura 2 señala que las diferencias más extremas son los -3 y 2, que se corresponden con la disponibilidad y el potencial físico. Por tanto, a pesar de que ambos consideran la actitud frente al entrenamiento en primer lugar, los atletas consideran más importante la disponibilidad del tiempo para conocer a un deportista que los entrenadores (la sitúan en segundo lugar y cuarto lugar respectivamente). Es

distinto lo que ocurre con el conocimiento del potencial físico del deportista, que es prioritario para los entrenadores, mientras que los deportistas clasifican este rasgo en cuarto lugar. De esto se puede deducir que los entrenadores otorgan más importancia a lo que pueden percibir en el entrenamiento y, en cambio, los deportistas optan por relativizar el valor del potencial físico.

Por otra parte, las motivaciones son el motor de los comportamientos de los atletas. En la Tabla 5 se presenta la clasificación realizada por atletas y entrenadores de las distintas motivaciones del deportista que se sometieron a su consideración.

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	Excelencia deportiva	Excelencia deportiva
2	Relaciones sociales	Ir a campeonatos
3	Ir a campeonatos	Relaciones sociales
4	Gloria	Gloria
5	Dinero	Prevalencia
6	Prevalencia	Dinero

Tabla 5. Clasificación por orden de prioridad de las motivaciones de un deportista. Elaboración propia

Asimismo en la Figura 3 se muestran las diferencias entre las

posiciones que entrenadores y atletas asignan a las distintas motivaciones.

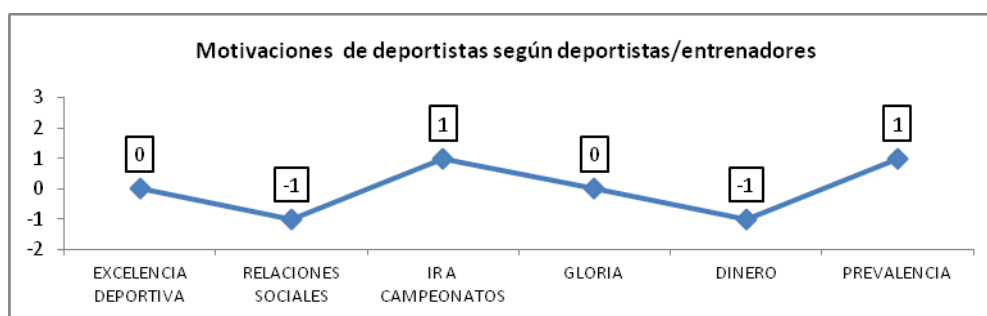


Figura 3. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan a las motivaciones de un deportista. Elaboración propia

Observado el valor que conceden ambos grupos a las diferentes

motivaciones, como se evidencia en la Tabla 5, para los entrenadores son la

excelencia deportiva o ir a campeonatos y las relaciones sociales, mientras que para los atletas son la excelencia deportiva, las relaciones sociales e ir a campeonatos. De este modo en la Figura 3 se puede ver que las diferencias más extremas son los valores -1 y 1, que se corresponden respectivamente con las relaciones sociales y el participar en campeonatos. Por tanto, los atletas consideran más motivantes las relaciones sociales que los entrenadores (lo sitúan en segundo lugar y tercer lugar, respectivamente). No acontece lo mismo con la participación en los campeonatos, que es primordial para los entrenadores, mientras que los deportistas clasifican

esta motivación en tercer lugar. Puede alegarse que la excelencia deportiva o el superarse a uno mismo en el atletismo es comprensible porque las marcas son medibles y cronometradas y da la opción de que un deportista pueda luchar contra sí mismo y superarse.

Ligadas a las motivaciones están las limitaciones y hasta qué punto las motivaciones están subordinadas a la edad, a las situaciones económicas, a la familia, a los retos personales o a la figura del entrenador. En la Tabla 6 se presenta la clasificación realizada por atletas y entrenadores de los posibles condicionantes a las motivaciones de los deportistas.

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	Retos personales	Retos personales
2	Edad	Del entrenador
3	Del entrenador	Edad
4	De la familia	Situaciones socioeconómicas
5	Situaciones socioeconómicas	De la familia

Tabla 6. Clasificación por orden de prioridad de la dependencia de las motivaciones de un deportista. Elaboración propia

La Figura 4 señala las diferencias entre las posiciones que entrenadores y

deportistas asignan a la dependencia de las motivaciones.

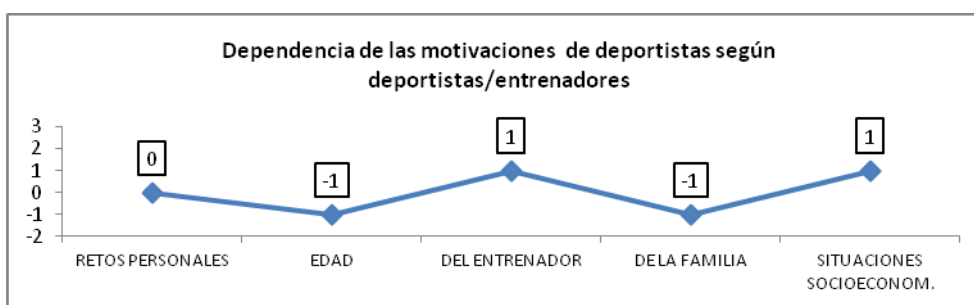


Figura 4. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan a la dependencia de las motivaciones de un deportista. Elaboración propia

Si examinamos la repercusión que conceden ambos grupos a la dependencia de las motivaciones, según se expone en la Tabla 6, para los entrenadores son los retos personales, el

entrenador y la edad, mientras que para los atletas son los retos personales, la edad y el entrenador. Se observa que en la Figura 4 las diferencias más extremas son los valores -1 y 1, que se

corresponden respectivamente con la edad y el entrenador. Por tanto, los atletas consideran más condicionante la edad que los entrenadores (lo sitúan en segundo lugar y tercer lugar, respectivamente). No obstante pasa lo contrario la figura del entrenador, que es primordial para los entrenadores, mientras que los deportistas clasifican esta dependencia en tercer lugar. La confirmación de esto se encuentra en que los entrenadores y los deportistas creen que las motivaciones están condicionadas a los retos personales, es decir, al carácter competitivo porque

reconocen y saben que el rendimiento no es constante a lo largo de la temporada ya que es una curva ondulante a causa de las adaptaciones psicobiológicas.

A continuación nos centramos en una de las claves de la investigación, el rendimiento deportivo, y según a juicio de quién, qué es lo que lo condiciona. En la Tabla 7 se presenta la clasificación realizada por atletas y entrenadores de los factores que influyen en el rendimiento.

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	Entrenamiento	Potencial o talento del deportista
2	Cumplimiento de una buena planificación	Entrenamiento
3	Potencial o talento del deportista	Cumplimiento de una buena planificación
4	Descanso	Descanso
5	Comunicación entrenador-atleta	Comunicación entrenador-atleta
6	Alimentación	Alimentación

Tabla 7. Clasificación por orden de prioridad de los factores que influyen en el rendimiento de un deportista. Elaboración propia

Esto es, en la Figura 5 se muestran las diferencias entre las posiciones que

entrenadores y atletas asignan a los factores que influyen en el rendimiento.

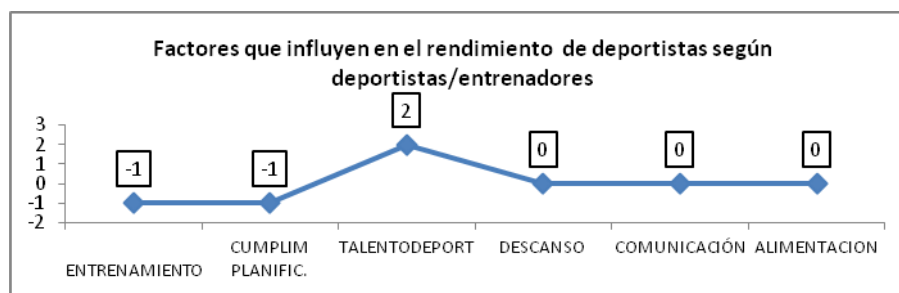


Figura 5. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan a los factores que influyen en el rendimiento sobre un deportista. Elaboración propia

Si estudiamos la trascendencia que conceden ambos grupos a los factores del rendimiento, según se refleja en la Tabla 7, para los entrenadores son el talento del deportista, el entrenamiento y el cumplir con la planificación

mientras que para los atletas son el entrenamiento, el cumplir con la planificación y el talento propio. En la Figura 5 se advierte que las diferencias más extremas son los -1 y 2, que se corresponden con el cumplimiento de la

planificación y el talento deportivo. Por tanto, los atletas consideran más importante el entrenamiento que los entrenadores (la sitúan en primer lugar y segundo lugar respectivamente). Acaece lo opuesto con el talento del deportista, que es prioritario para los entrenadores, mientras que los deportistas clasifican este rasgo en tercer lugar. La puntualización a esto podría ser que el concepto de talento para entrenadores y atletas, no es lo mismo. Esto significa que un deportista no depende exclusivamente de la dotación que tiene cuando nace sino que influyen los factores como es la interacción de la

genética, con el medio y la personalidad del deportista.

El rendimiento no se concibe sin el entrenamiento y la competición porque al fin y al cabo el rendimiento es el resultado deportivo tanto del deportista que manifiesta su pericia en la competición como del entrenador que muestra el conocimiento aplicado. Es lógico pues que existan factores que afecten al entrenamiento y a la competición. En la Tabla 8 se presenta la clasificación realizada por atletas y entrenadores de diversos aspectos ligados al entrenamiento y a la competición.

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	Motivación del atleta	Motivación del atleta
2	Conducta del entrenador (dedicación, apoyo)	Buena planificación
3	Buena planificación	Cumplir lo pactado (descanso, alimentación, etc.)
4	Cumplir lo pactado (descanso, alimentación, etc.)	Conducta del entrenador (dedicación, apoyo)
5	Ayudas médicas (masajes, fisioterapia, analíticas)	Ayudas médicas (masajes, fisioterapia, analíticas)

Tabla 8. Clasificación por orden de prioridad de los factores que influyen en el entrenamiento/competición en un deportista. Elaboración propia

Por ello, en la Figura 6 se muestran las diferencias entre las posiciones que entrenadores y atletas asignan a los

factores de influencia en el entrenamiento y la competición.

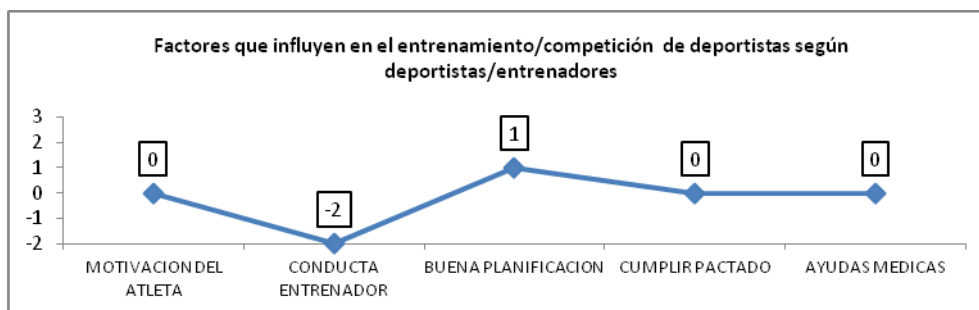


Figura 6. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan a los factores que influyen en el entrenamiento/competición en un deportista. Elaboración propia

Si comentamos el alcance que conceden ambos grupos a lo que es necesario conocer del deportista, como se ve en la Tabla 8, para los entrenadores la motivación del atleta, la buena planificación, y el cumplir lo pactado son los factores prioritarios que influyen en el entrenamiento y la competición del deportista mientras que para los atletas son su propia motivación, la conducta del entrenador (dedicación y apoyo) y la buena planificación. La Figura 6 plasma que las diferencias más extremas son los -2 y 1, que se corresponden a la conducta del entrenador y a una buena planificación. Por tanto, a pesar de que ambos consideran la motivación del atleta en primer lugar, los atletas consideran más importante la conducta del entrenador que los entrenadores (la sitúan en segundo lugar y cuarto lugar

respectivamente). Aunque ocurre lo contrario con la buena planificación, que es la segunda prioridad para los entrenadores, mientras que los deportistas clasifican este factor en tercer lugar. La aclaración a esto podría ser que los entrenadores otorguen más importancia a lo que hacen, en cambio, los deportistas optan por relativizar el valor de lo que se hace por el apoyo y la dedicación de quien lo hace.

Para que exista rendimiento tiene que haber un compromiso como mínimo por parte del deportista. Justamente en la Tabla 9 se presenta la clasificación realizada por atletas y entrenadores del compromiso o la disposición que representa el deseo y la decisión del deportista para conseguir los objetivos acordados.

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	Autoexigencia (esfuerzo, capacidad de sufrir)	Autoexigencia (esfuerzo, capacidad de sufrir)
2	Motivación	Motivación
3	Escuchar al entrenador	Asistencia
4	Asistencia	Escuchar al entrenador
5	Realización de todo	Disciplina
6	Disciplina	Realización de todo
7	Situación académica	Situación laboral
8	situación laboral	situación académica

Tabla 9. Clasificación por orden de prioridad del compromiso de un deportista. Elaboración propia

Entonces, en la Figura 7 se muestran las diferencias entre las posiciones que entrenadores y atletas asignan al compromiso del deportista.

Haciendo un análisis del relieve que conceden ambos grupos al compromiso del deportista que se pone de manifiesto en la Tabla 9, para los entrenadores la autoexigencia, la motivación y la asistencia son los aspectos prioritarios mientras que para los atletas son la autoexigencia, la motivación y el escuchar al entrenador. La Figura 7 nos enseña que las

diferencias más extremas son los -1 y 1, que se corresponden con escuchar al entrenador y la asistencia. Por tanto, a pesar de que ambos coinciden en la autoexigencia y la motivación en primer y segundo lugar, los atletas consideran más importante el escuchar al entrenador que los entrenadores (la sitúan en tercer lugar y cuarto lugar respectivamente). Es distinto con la asistencia del deportista, que es prioritario para los entrenadores, mientras que los deportistas clasifican este rasgo en cuarto lugar. La respuesta es que para entrenadores y atletas el

compromiso se refleja en la capacidad de sufrimiento sumado a la autoexigencia, es decir, el esfuerzo y la motivación del atleta.

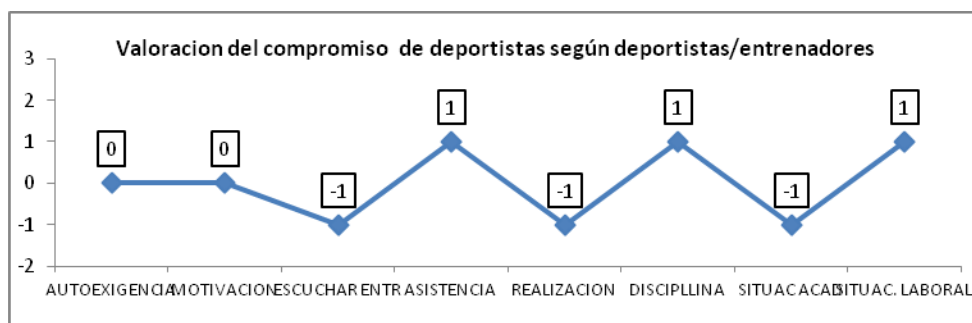


Figura 7. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan al compromiso de un deportista. Elaboración propia

El trato de un entrenador, viene determinado por la comunicación y el grado de confianza y a su vez, influye de forma determinante en el deportista. Así que nos centramos en saber hasta que punto determina el rendimiento, la

motivación del deportista y su nivel de compromiso. En la Tabla 10 se presenta la clasificación realizada por atletas y entrenadores sobre la influencia del trato entre ambos.

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	Nivel de compromiso del deportista	Motivación del deportista
2	Motivación del deportista	Nivel de compromiso del deportista
3	Rendimiento	Rendimiento

Tabla 10. Clasificación por orden de prioridad de la influencia del trato del entrenador con el deportista. Elaboración propia

En cambio, en la Figura 8 se muestran las diferencias entre las

posiciones que entrenadores y atletas asignan a los aspectos.

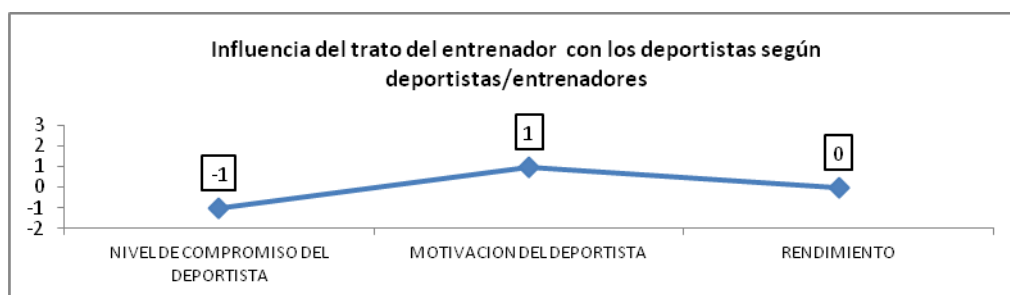


Figura 8. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan a la influencia del trato del entrenador con un deportista. Elaboración propia

El trato personal en ambos grupos, Tabla 10, muestra como prioridad para los entrenadores, la motivación del deportista, su nivel de compromiso y el rendimiento mientras que para los atletas son el nivel de compromiso, la motivación propia y el rendimiento. La Figura 8 prueba que las diferencias más extremas son los -1 y 1, que se corresponden con el nivel de compromiso y la motivación del deportista. Por tanto, los atletas consideran más importante el nivel de compromiso del deportista que los entrenadores (la sitúan en primer lugar y segundo lugar respectivamente). Mas ocurre lo contrario con la motivación del deportista, que es prioritaria para los entrenadores, mientras que los deportistas clasifican este rasgo en

primer lugar. La interpretación podría ser que los entrenadores y atletas consideran el rendimiento como una consecuencia de la motivación y el nivel de compromiso del deportista.

El comportamiento del entrenador plantea las bases en la relación entrenador-deportista, por eso a continuación planteamos una cuestión con un alto grado de controversia y de la que no se suele hablar. Nos referimos al porqué un atleta dejaría de entrenar con su entrenador y viceversa. En la Tabla 11 se presenta la clasificación realizada por atletas y entrenadores de las causas por las que dejarías de entrenar con el deportista o con el entrenador.

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	No sentirse cómodo	Falta de confianza
2	Falta de confianza	No sentirse cómodo
3	Incompatibilidad de carácter	No cumplir lo pactado
4	No cumplir lo pactado	Si creo que otro entrenador le puede aportar más que uno mismo
5	Si creo que otro entrenador le puede aportar más que uno mismo	Incompatibilidad de carácter
6	Problemas laborales, familiares	Problemas laborales, familiares
7	Resultados	Resultados
8	Motivos económicos	Motivos económicos

Tabla 11. Clasificación por orden de prioridad de las causas por las que dejarían de entrenar con el entrenador / deportista. Elaboración propia

La Figura 9, nos indica las diferencias entre las posiciones que entrenadores y atletas asignan a las diferentes causas.

Si detallamos el interés que conceden ambos grupos a las causas por las que dejarían al entrenador o a un deportista, se ve en la Tabla 11, para los entrenadores la falta de confianza, el no sentirse cómodo y no cumplir lo pactado son las causas prioritarias mientras que para los atletas son el no sentirse cómodo, la falta de confianza y la incompatibilidad del carácter. La

Figura 9 evidencia que las diferencias más extremas son los -2 y 1, que se corresponden con la incompatibilidad y la falta de confianza. Por tanto, los atletas consideran más importante el no sentirse cómodo que los entrenadores (la sitúan en primer lugar y segundo lugar respectivamente). No puede afirmarse lo mismo con la falta de confianza, que es prioritario para los entrenadores, mientras que los deportistas clasifican este rasgo en segundo lugar. Esto podría corroborar cómo muchos deportistas de alto nivel abandonan a su entrenador a pesar de

tener buenos resultados con ellos. Es decir, para los atletas la compatibilidad de caracteres y la personalidad de

ambos se convierten en criterio de selección.

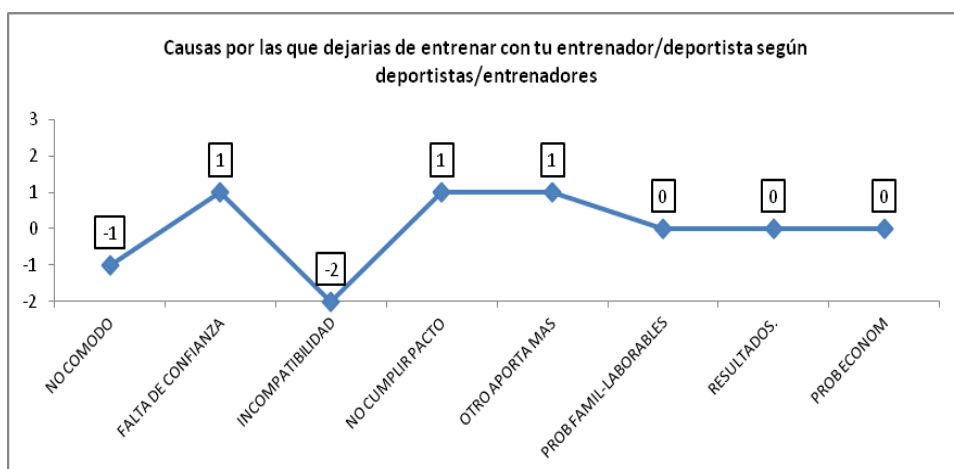


Figura 9. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan a las causas por las que dejarían de entrenar con el entrenador / deportista. Elaboración propia

Por último, un factor fundamental que se tocó en este estudio fue el cómo se evaluaría el desarrollo de un deportista. Esto es de suma importancia porque es el criterio que se establece a la hora de repartir las becas y las ayudas

de los organismos públicos. En la Tabla 12 se presenta la clasificación realizada por atletas y entrenadores de diversos aspectos ligados a la valoración del desarrollo deportivo del deportista que se sometieron a su consideración.

Clasificación	Deportista	Entrenador
1	Evolución del deportista (técnica, táctica, física, psicológica)	Adquisición de la maestría deportiva (dominio de la disciplina que se entrena y la competición)
2	Si cumple objetivos (físicos, técnicos, actitudinales)	Si cumple objetivos (físicos, técnicos, actitudinales)
3	Adquisición de la maestría deportiva (dominio de la disciplina que se entrena y la competición)	Evolución del deportista (técnica, táctica, física, psicológica)

Tabla 12. Clasificación por orden de prioridad del desarrollo deportivo del deportista. Elaboración propia

En consecuencia, en la Figura 10 se presentan las diferencias entre las posiciones que entrenadores y atletas asignan a los distintos aspectos.

Cuando distinguimos la atención que ambos grupos conceden a la valoración del desarrollo deportivo, según se presenta en la Tabla 12, para los entrenadores son la adquisición de la maestría deportiva, si cumple objetivos

y la evolución del deportista mientras que para los atletas son la evolución propia, si cumple objetivos y la adquisición de la maestría deportiva. Incluso, en la Figura 10 se advierte que las diferencias más extremas son los -2 y 2, que se corresponden con la evolución del deportista y la adquisición de la maestría deportiva. Por tanto, a pesar de que ambos consideran el cumplir objetivos en segundo lugar, los

atletas consideran más importante la evolución del deportista que los entrenadores (la sitúan en primer lugar y tercer lugar respectivamente). Diferente es con la adquisición de la maestría deportiva, que es prioritario para los

entrenadores, mientras que los deportistas clasifican este rasgo en tercer lugar. Esto tiene una explicación lógica, cuando dominas una disciplina que se entrena y también dominas la competición realmente lo dominas todo.



Figura 10. Diferencias entre las posiciones que atletas y entrenadores asignan al desarrollo deportivo del deportista. Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones destacadas de este estudio sobre la caracterización del perfil del deportista de alto nivel en atletismo se resumen a continuación:

- Desde la perspectiva de los rasgos personales de un deportista coinciden deportistas y entrenadores en destacar las capacidades de competición, superación y la motivación.

- En cuanto a qué es necesario conocer de un deportista, además de la actitud frente al entrenamiento, los entrenadores priorizan el potencial físico y a los deportistas les preocupa lo que se denomina como “cargas externas”, es decir, a qué se dedica, si estudia, trabaja, tiempo del que dispone, etc.

- Desde el punto de vista de la motivación, tanto deportistas como entrenadores coinciden y priorizan la búsqueda de la excelencia deportiva por encima del dinero, la gloria o el hecho de ganar a otros. Es el carácter competitivo el que permite al deportista autoexigirse y superar las situaciones.

- En el rendimiento deportivo es fundamental para los deportistas el entrenamiento y una buena planificación, mientras que para los entrenadores lo es el talento del deportista y el entrenamiento.

- En el aspecto psicológico para la obtención del rendimiento tanto en el entrenamiento como en la competición, los deportistas destacan la importancia de su propia motivación, sumada a la conducta del entrenador mientras que los entrenadores destacan una buena planificación.

- El rendimiento va a depender en mayor o menor medida de un compromiso, es decir, lo que lleva al deportista a responsabilizarse de su carrera deportiva. El esfuerzo, la capacidad de sufrimiento y la motivación son las respuestas unánimes de deportistas y entrenadores.

- La causa principal de por qué un deportista deja de entrenar con su entrenador o bien el entrenador al deportista es por no sentirse cómodo por la actitud y la falta de confianza. Lo curioso es que lo que menos les

preocupa son los resultados y los motivos económicos.

- En la valoración del desarrollo de un deportista, los atletas tienen en cuenta la evolución y los entrenadores se inclinan por la adquisición de la maestría deportiva.

Puede decirse que el deporte de alto nivel es un ámbito particular en el que el talento y las horas que el deportista/entrenador pasan entrenando se combinan de una manera simbiótica. Es probable que, como otras cuestiones de la vida, la complicada combinación de talento y trabajo les lleve al rendimiento. Una predisposición natural permite aprovechar de forma más favorable una práctica de calidad y de elevada exigencia, la que los deportistas y entrenadores llevan a cabo con disciplina, compromiso y grandes dosis de tolerancia psicológica. El ser deportista de alto nivel reclama tiempo, trabajo y una correcta tutoría así como superación técnica sumada a la voluntad del atleta de querer lograr sus objetivos mediante el compromiso

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, X. (1993). *Eficacia y técnica deportiva*. Barcelona: Inde.
- Alcaraz, S., Torregosa, M. y Viladrich, C. (2015). El lado oscuro de entrenar: influencia del contexto deportivo sobre la experiencia negativa de entrenadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1), 71-78.
- Almagro, B., Sáenz-López, P. y Moreno-Murcia, J.A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Psicología del Deporte*, 21 (2), 223-231.
- Álvarez, O., Esteban, I., Falcó, C., Hernández-Mendo, A. y Castillo, I. (2014). Perfil de habilidades psicológicas en taewondistas universitarios y su relación con el éxito en competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (3), 13-20.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J.L. (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*, 17 (1), 123-139.
- Buceta, J.M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Campos, J. (2002). Aplicación del kinescan/IBV al análisis cinemático del lanzamiento de jabalina. El caso de un lanzador de clase mundial. *Revista de Biomecánica*, 35, 34-37.
- De la Vega, R., Román, M., Ruiz, R. y Hernández, J.M. (2014). ¿Cómo perciben los entrenadores de fútbol el rol del psicólogo del deporte? Un estudio comparativo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (2), 27-36.
- Drobnic, F. y Figueroa, J. (2007). Talento, experto o las dos cosas. *Apunts. Medicina del Esport*, 42 (156), 186-194.
- Duran, J.P. (2003). *El rendimiento experto en el deporte: análisis de las variables cognitivas, psicosociales y de la práctica deliberada en lanzadores de martillo españoles de alto rendimiento*. Tesis doctoral. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- García-Manso, J.M. (1999). *Alto rendimiento. La adaptación y la excelencia deportiva*. Madrid: Gymnos.
- García-Manso, J.M., Martín-González, J.M. y Da Silva-Grigoletto, M. (2010). Los sistemas complejos y el mundo del deporte. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 3 (1), 13-22.
- García-Mas, A., Aguado, F.J., Cuartero, J., Calabria, E., Jiménez, R. y Pérez, P. (2003). Sueño, descanso y rendimiento en jóvenes deportistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 12 (2), 181-195.
- García-Mas, A. y Rivas, C. (2001). Veinte maneras de motivar a un equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1 (1), 40-67.
- García, T., Leo, F.M., Martín, E. y Sánchez, P.A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4 (12), 45-58.
- Gattas, M., Scipiao, L.C. y Guillén, F. (2004). La personalidad de deportistas brasileños

- de alto nivel: comparación entre diferentes modalidades deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4 (1-2), 118-127.
- Gil, A., Moreno, P., Moreno, A., García-González, L. y Del Villar, F. (2011). La práctica federada como elemento de desarrollo del conocimiento: aplicación al voleibol de formación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, VII (24), 230-244.
- Gimeno, F., Buceta, J.M. y Pérez-Llanta, M.C. (2001). El cuestionario "características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo"(CPRD): características psicométricas. *Análise psicológica*, 19 (1), 93-113.
- Gorbunov, G.D. (1988). *Psicopedagogía del Deporte*. Moscú: Vneshtorgizdat.
- González, J. y Ortín, F.J. (2010). Indicadores de rendimiento y cooperación deportiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10, 57-61.
- Grosser, M., Herman, H., Tusker, F. y Zintl, F. (1991). *El movimiento deportivo. Bases anatómicas y biomecánicas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gutiérrez, M. (1999). *Biomecánica deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Guzmán, J.F., Macagno, L.E. e Imfeld, F. (2013). La motivación de los entrenadores deportivos: un estudio desde la teoría de la autodeterminación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13 (1), 37-50.
- Harre, D. (1987) *Teoría del entrenamiento deportivo*. Cuba: Editorial Científico Técnica.
- Jaenes, J.C. (2009). Personalidad resistente en deportes. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 2 (3), 98-101.
- Jiménez, S. y Lorenzo, A. (2010). El buen entrenador como experto adaptativo que lidera al grupo. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1), 9-21.
- López, C., Conde, C., Barriopedro, M. y Gallardo, L. (2014). Eficacia en la aplicación de las medidas de formación para los deportistas de alto nivel en el territorio español. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1), 41-48.
- López, J. y Fernández, A. (2006). *Fisiología del ejercicio*. Madrid: Médica Panamericana. (Orig. 1995).
- Lorenzo, A y Sampaio, J. (2005). Reflexiones sobre los factores que pueden condicionar el desarrollo de los deportistas de alto nivel. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 80, 63-70.
- Malico, P. y Rosado, A. (2008). A superacao emocional e o rendimento desportivo: uma perspectiva da psicologia do desporto. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 1 (2), 82-86.
- Marcíó, R. y Guzmán, J.F. (2011). Deportividad en balonmano: un análisis desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 305-320.
- Matveev, V.L. (1983). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Moscú: Ráduga.
- Nitsch, J.R., Neumaier, A., Marées, H. y Mester, J. (2002). *Entrenamiento de la técnica. Contribuciones para un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidotribo.
- Noce, F. y Samulski, D. (2002). Análisis del estrés psíquico en colocadores brasileños del voleibol de alto nivel. *Revista de Psicología del Deporte*, 11 (1), 137-155.
- Núñez, J.L., León, J., González, V. y Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 223-242.
- Olmedilla, A., Ortín, F.J., Andreu, M.D. y Lozano, F.J. (2004). Formación en psicología para entrenadores de fútbol: una propuesta metodológica. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), 247-262.
- Pérez, C. (2002). Caracterización del entrenador de alto rendimiento deportivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2 (1), 15-37.
- Petrouski, A. (1980). *Psicología general*. Moscú: Progreso.
- Prieto, J.M, Labisa, A. y Olmedilla, A. (2014). Lesiones deportivas y personalidad: una revisión sistemática. *Apunts. Medicina del Esport*, 49 (184), 139-149.
- Pulido, J.J., Leo, F., Chamorro, J.L. y García-Calvo, T. (2015). ¿Apoyan los entrenadores la motivación de sus deportistas? Diferencias en la percepción del comportamiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1), 139-145.
- Reche, C., Cepero, M. y Rojas, F.J. (2012). Perfil psicológico en esgrimistas de alto rendimiento. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 7 (19), 35-44
- Rial, A., Marsillas, S., Isorna, M. y Louro, A. (2013). Recomendaciones para el apoyo psicológico a jóvenes deportistas en los

- centros de alto rendimiento. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9 (33), 252-268.
- Riera, J. (1997). Acerca del deporte y del deportista. *Revista de Psicología del Deporte*, 6 (1), 127-139
- Rodionov, A.V. (1990). *Psicología del deporte de altas marcas*. Moscú: Vneshtorgizdat.
- Ruiz, G. (2014). ¿El buen entrenador nace o lo hace el deportista? El camino hacia el alto nivel en triatlón. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (2), 377-386.
- Ruiz, L.M. (1999). Rendimiento deportivo, optimización y excelencia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (2), 235-248.
- Ruiz, L., Sánchez, M., Durán, J. y Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte: su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de Psicología*, 22 (1), 132-142.
- Salinero, J.J. y Ruiz, G. (2010). El entrenador de alto rendimiento deportivo y su contraste con entrenadores de menor nivel. El estudio en la modalidad de karate en España. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 107-119.
- Serpa, S. y Castro, T. (2006). Psicología de los juegos olímpicos: la percepción de los entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 183-199.
- Torregosa, M., Sánchez, X. y Cruz, J. (2004). El papel del psicólogo del deporte en el asesoramiento académico-vocacional del deportista de élite. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), 215-228.
- Vaquero, P. (2005). Motivación, incentivos y rendimiento. Estudio de un caso en hockey sobre césped. *Revista de Psicología Deportiva*, 14 (2), 271-281.
- Weineck, J. (1988). *Entrenamiento óptimo*. Barcelona: Hispano Europea.

ANEXO 1: PREGUNTAS

¿Como atleta, cuáles son los rasgos o características que crees que debería tener un buen deportista?

Cualidades físicas	1	2	3	4	5	6
Disciplina (grado de responsabilidad en su actividad, entreno)	1	2	3	4	5	6
Capacidad de superación (grado de superación fracasos y éxitos).	1	2	3	4	5	6
Motivación (grado de interés por hacer/ser “algo” poniendo todos los medios necesarios para conseguirlo)	1	2	3	4	5	6
Capacidad de concentración (máxima atención a la exigencia del momento, es decir, el grado de interés que tiene en lo que va a realizar).	1	2	3	4	5	6
Capacidad de competición (grado de superación en situaciones difíciles)	1	2	3	4	5	6
Capacidad de análisis ante situaciones complicadas	1	2	3	4	5	6
Capacidad de cooperación (grado de predisposición a colaborar en los entrenamientos y competiciones)	1	2	3	4	5	6
Inteligencia (capacidad de aprender y adaptarse al medio)	1	2	3	4	5	6
Entrenabilidad (respeta y acepta el consejo del entrenador, respeta las reglas y acepta el liderazgo y valora el entrenamiento que recibe)	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

¿Qué necesita conocer del deportista el entrenador?

Potencial físico	1	2	3	4	5	6
Actitud al entrenamiento	1	2	3	4	5	6
Objetivos del deportista (Saber sus metas y lo que esta dispuesto a aportar para conseguir las)	1	2	3	4	5	6
Disponibilidad (tiempo, a que se dedica, cargas externas.)	1	2	3	4	5	6
Características psicológicas	1	2	3	4	5	6
Situación actual, experiencia, formación anterior	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

¿Cuáles crees que son las motivaciones de un deportista?

Excelencia deportiva (entendida como la superación de uno mismo)	1	2	3	4	5	6
Gloria (Reconocimiento social)	1	2	3	4	5	6
Dinero	1	2	3	4	5	6
Prevalencia (entendida como vencer a otros; familia, amigos, etc.)	1	2	3	4	5	6
Ir a campeonatos (para viajar)	1	2	3	4	5	6
Relaciones sociales	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

¿De qué crees que dependen las motivaciones de un deportista?

Edad	1	2	3	4	5	6
Situaciones socioeconómicas	1	2	3	4	5	6
De la familia (por aspiraciones, si te apoyan o no)	1	2	3	4	5	6
Retos personales (carácter competitivo)	1	2	3	4	5	6
Del entrenador	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

¿El rendimiento del atleta, a tu juicio, de qué depende?

Entrenamiento (previsto y realizado)	1	2	3	4	5	6
Alimentación	1	2	3	4	5	6
Descanso	1	2	3	4	5	6
Cumplimiento de una buena planificación	1	2	3	4	5	6
Comunicación (entrenador-atleta)	1	2	3	4	5	6
Potencial o talento del deportista	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

Según tu experiencia como atleta, ¿qué crees que influye en el entrenamiento y en la competición?

Motivación del atleta	1	2	3	4	5	6
Buena planificación	1	2	3	4	5	6
Cumplir lo pactado (descanso, alimentación, etc.)	1	2	3	4	5	6
Ayudas médicas (masajes, fisioterapia, analíticas)	1	2	3	4	5	6
Conducta entrenador (dedicación, apoyo)	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

¿Cómo atleta, qué tendrías en cuenta a la hora de evaluar el compromiso de un deportista?

Disciplina (puntualidad)	1	2	3	4	5	6
Realización de todo (cumplir la planificación)	1	2	3	4	5	6
Autoexigencia (Esfuerzo ,capacidad de sufrir)	1	2	3	4	5	6
Asistencia	1	2	3	4	5	6
Escuchar al entrenador	1	2	3	4	5	6
Situación laboral (trabajo)	1	2	3	4	5	6
Situación académica	1	2	3	4	5	6
Motivación	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

¿En qué crees que influye el trato del entrenador con sus deportistas?

Rendimiento (resultados)	1	2	3	4	5	6
Motivación del deportista	1	2	3	4	5	6
Nivel de compromiso del deportista	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

¿Cómo atleta, por qué dejarías de entrenar con tu entrenador?

No cumplir lo pactado (partes implicadas)	1	2	3	4	5	6
No sentirse cómodo (desmotivado por la respuesta de los deportistas a la actividad, es decir, actitud, grado de compromiso.....)	1	2	3	4	5	6
Incompatibilidad de carácter (entrenador-deportista)	1	2	3	4	5	6
Si creo que otro entrenador puede aportar más	1	2	3	4	5	6
Problemas laborales, familiares	1	2	3	4	5	6
Motivos económicos	1	2	3	4	5	6
Resultados	1	2	3	4	5	6
Falta de confianza (por parte del deportista o desconfianza del entrenador)	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

¿Cómo evaluarías el desarrollo de un deportista?

Evolución del deportista (técnica, táctica, física, Psicológico)	1	2	3	4	5	6
Si cumple objetivos (físicos, técnicos, actitudinales)	1	2	3	4	5	6
Adquisición de la Maestría Deportiva (dominio de la disciplina que se entrena y la competición)	1	2	3	4	5	6
Otros:	1	2	3	4	5	6

ARTÍCULO ORIGINAL

Jugar con las imágenes: alfabetización audiovisual en la Educación Infantil

Pilar Aristizábal
p.aristizabal@ehu.es

Gema Lasarte
gema.lasarte@ehu.es

Alaitz Tresserras
alaitz.tresserras@ehu.es

Universidad del País Vasco (UPV-EHU)

RESUMEN. Este artículo hace una reflexión sobre los nuevos retos ante los que se hallan la pedagogía de la imagen y la alfabetización audiovisual. La investigación cualitativa que se relata, analiza la obra para bebés *En el Jardín*, de Teatro Paraíso. Para ello, se llevan a cabo dos observaciones detalladas de dicha obra así como grupos de discusión con alumnado de Magisterio que acude a verla y entrevistas a las personas responsables de Teatro Paraíso. En sus conclusiones, aporta una lectura de las imágenes utilizadas en la obra, y analiza la utilización que se hace de dichas imágenes así como la interacción que se da con niños y niñas a través de ellas. A pesar de que el estudio se centra en el análisis de las imágenes, hay que remarcar que la obra *En el Jardín* es una propuesta pedagógica sobre las imágenes dirigida al público infantil mediante la dramatización.

PALABRAS CLAVE. Dramatización, Educación Infantil, Alfabetización Visual, Imágenes

Playing with pictures: a practice of media literacy in Early Childhood Education

ABSTRACT. This paper reflects on the new challenges facing the teaching of image and media literacy in early childhood education. The Qualitative research related here, analyzes the work *In the Garden* of Paradise Theatre. To analyze the work, were carried out two detailed observations of the same, focus groups with students of teachers who came to see the play, and interviews with those responsible for the Paradise Theater. In its conclusions, provides a reading of the images used in the dramatization and discusses the use made of these images and the interaction that occurs with children through them. Although the study focuses on the analysis of the images, the work *In the Garden* is a pedagogical proposal around images aimed at children through the dramatization that enable best practices to educate the look and helping to promote independence and freedom in the look and increasing their chances to understand the reality.

KEY WORDS. Drama, Children's Education, Visual Literacy, Images

Fecha de recepción 07/05/2015 · Fecha de aceptación 14/10/2015

Dirección de contacto:

Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz
C/ Juan Ibáñez de Santo Domingo, 1
01006 VITORIA-GASTEIZ

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En un mundo dominado por las imágenes resulta cada vez más necesaria una pedagogía de la imagen ya que el desconocimiento del lenguaje audiovisual deja indefensas a las personas ante los impactos emotivos y el poder de seducción de las mismas. Por poco que observemos, podemos darnos cuenta de cómo niñas y niños crean y recrean constantemente ideas e imágenes que les permiten representar y entenderse a sí mismos y sus visiones de la realidad (Navarro, 2006/2007).

Desde los primeros meses cada bebé tiene una relación directa con las imágenes. La primera relación, explica Tisseron (2006), la tiene a las semanas de nacer: una criatura pequeña cuando tiene hambre o frío, llora y la madre responde; cuando la respuesta demora, permite una evolución muy importante con respecto al lugar que ocupan las imágenes en su vida. Durante los dos o tres primeros meses, las criaturas consideran a las madres como prolongaciones o extensiones de sí mismas y son incapaces de distinguir las fronteras que les separan y creen que la tetina llena de leche aparece como por arte de magia en su boca cuando tienen hambre (Mahler, Pine y Bergman, 1975). Es lo que definen como el sentimiento de su propia omnipotencia. Cuando espera algo que no llega se consuela alucinando la satisfacción. Obviamente la satisfacción real no debe tardar, sino cabe el riesgo de recluirse en la ilusión y separarse de la realidad. Estos episodios alucinatorios explican el deseo de entrar en las imágenes como

en una realidad, y de buscar no sólo sensaciones visuales, sino también un estado de felicidad absoluta, sensorial, emocional y kinestésica (Tisseron, 2006, p. 13).

La publicidad en muchas ocasiones busca este retorno, ese baño multisensorial en el que no se distingue la participación de los sentidos. Busca ese instinto fisiológico prematuro, o esa situación que tan bien conceptualiza uno de los recursos retóricos más utilizados en la literatura y la publicidad: la sinestesia. Es decir, intenta volver a esa situación multisensorial, a ese estado en el que los colores se oyen, los sonidos se ven y las imágenes se tocan.

En este sentido, Ferrés, Are y Calero (2005) subrayan que lo audiovisual conecta de manera primordial directa e inevitable, con las emociones y el inconsciente y que es imprescindible conocer su importancia y lo que se podría denominar la dimensión cognitiva de las emociones primarias. Damasio (en Ferrés, Are y Calero, 2005) cita dos mecanismos por los que se rigen estas emociones primarias para conferir sentido a la realidad circundante. La primera, *gloria reflejada*, se refiere al mecanismo psíquico por el que una realidad adquiere sentido positivo solamente al asociarse con otra entidad que de manera natural genera una emoción positiva. Y la segunda, *gloria culpable*, se refiere al mecanismo psíquico por el que una realidad adquiere sentido negativo solamente al asociarse con otra entidad que genera una emoción negativa.

La situación mediática que vivimos, ha multiplicado y ampliado los espacios de la visión y ha variado la geografía y los modos de ver tradicionales. La mirada actual es

intermitente, horizontal, mosaical y fragmentada por su velocidad, por su atención difusa y simultánea, por su gusto por contenidos de mayor complejidad perceptiva que presentan varias secuencias narrativas simultáneas e inducen a lecturas e interpretaciones abiertas. Esta situación puede derivar en un embotamiento perceptivo y en la dificultad de la construcción del sentido (Pérez Tornero, 2008).

La sociedad mediática y multipantallas actual que describe Pérez Tornero (2008) hace que niñas y niños estén, en muchas ocasiones, expuestos a baños multisensoriales. Por tanto, la educación en imágenes debería ser una prioridad en este milenio. “La alfabetización audiovisual tiene que preparar a niñas y niños para que sepan vivir y sobrevivir en un mundo donde las imágenes y las relaciones simbólicas configuran la realidad” (González-Briones, 2011, p. 27). Por ello, se apunta la necesidad de fomentar una nueva mirada, de activar buenas prácticas para educar la mirada. “De lo que se trata es de devolver autonomía en la mirada al sujeto, libertad y posibilidades” (Pérez Tornero, 2008, p. 23).

En el aula se tiende a marginar la imagen al tratar con las tecnologías, que la han convertido en la forma de comunicación socialmente hegemónica. La situación es tan extrema “que algunos especialistas en Comunicación Audiovisual y Educación han llegado a plantearse si no será más pertinente y eficaz disociar la comunicación audiovisual del ámbito académico de las TIC” (Ferrés, Are y Calero 2005, p. 62).

Una educación integradora debería conciliar la palabra y la imagen, lo personal y lo social, lo emotivo y lo reflexivo, lo inconsciente y lo consciente (Ferrés, Are y Calero, 2005). Esta integración se podría adoptar desde

un enfoque metodológico que posibilitara el desarrollo de niñas y niños a través de la expresión simbólica, estimulándoles a explorar su entorno y a utilizar los cien lenguajes a los que se refiere Malaguzzi (2005): movimiento, dibujo, pintura, collage, construcción, escultura, sonidos, música, palabras, dramatización, teatro de sombras, títeres, expresión corporal, danza, imágenes, etc. “Teniendo en cuenta que esta inmensa variedad de lenguajes trasciende lo que suele enseñarse en nuestras escuelas” (Giráldez, 2009) y que, “la educación debe garantizar que toda persona experimente la sensibilidad hacia las capacidades artísticas y expresivas y capacidades intelectuales, todo ello dentro de un ambiente de libertad de expresión” (Santiago et al., 2012).

Entendemos que proyectos como *En el Jardín*, de la Compañía Teatro Paraíso de Vitoria-Gasteiz, posibilitan prácticas pedagógicas innovadoras para iniciar a las pequeñas audiencias en la educación de la mirada, y en consecuencia, en la alfabetización audiovisual. Imágenes que se adentran en la pantalla; imágenes que brotan de la pantalla; un actor y una actriz que se mezclan con ellas en un juego incesante de entrar y salir de las imágenes, de tal forma que la ficción y la realidad se funden y confunden constantemente.

En relación a la confusión de la realidad y la fantasía, Ruiz de Velasco y Abad (2011), retomando una investigación de Wellman, manifiestan que las criaturas pequeñas diferencian un objeto real y su imagen mental, pero matizan que la diferenciación sólo se produce cuando los objetos forman parte de lo cotidiano. La fluctuación entre el plano de la realidad y el de la fantasía se podría justificar desde la teoría de Lacan (1953) quien subraya que el pensamiento está constituido por tres registros, el de lo real, el de lo

imaginario y el de lo simbólico. Para buscar el equilibrio en el pensamiento, en la convivencia de los tres registros, se requiere de una base real y una representación que forman parte de lo imaginario. Esta parte puede conllevar una dimensión profundamente creativa, pero también engañosa. “Para evitar que el pensamiento se vea invadido por este aspecto engañoso el registro de lo simbólico actúa como vínculo de conexión con el registro de lo real” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 135).

En este juego de realidad y ficción, la representación que se hace en la obra *En el Jardín*, se corresponde con el registro de lo simbólico. A través de la dramatización, el actor y la actriz corporeizan las distintas dimensiones del pensamiento lógico-fantástico y se convierten en mediadores de esta simbolización, interpretando la realidad y la ficción mediante el lenguaje del cuerpo, sus siluetas y las imágenes en claros y oscuros y color.

Este último aspecto, el del color, ayuda a cerrar la conceptualización del estado de la cuestión. El color es un recurso fundamental para conseguir la atención y actuar sobre la capacidad emocional del niño o la niña. Además cumple una función significativa, ya que los colores funcionan como lenguaje simbólico, cultural, sexual e ideológico. Para sincretizar todas las aplicaciones del color, volveríamos a referir otro recurso retórico: la prosopopeya. “Los niños son extremadamente sensibles a estímulos como la música, el color, los personajes animados o las imágenes” (Martínez, Monserrat y Tur, 2012).

En relación a experiencias anteriores, encontramos que la dramatización se ha utilizado con fines educativos en diferentes contextos, edades y grupos humanos y así, goza de amplia experiencia en diversos sistemas educativos, destacando el caso del

Reino Unido. A pesar de ello, en nuestro país, ha tenido un uso educativo en general escaso y poco reglado. A ello se le une la poca tradición investigadora en esta área. (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013). Sin embargo, hemos constatado que el teatro para bebés está recobrando fuerza sobre todo en Europa (Aristizabal, Lasarte, Camino y Zuazagoitia, 2013). Sin embargo, es muy poco frecuente que en las representaciones se trabaje de forma intencionada con las imágenes. Como precedente al teatro con imágenes existe la experiencia Teatro-Imagen inspirada por Boal (Motos, 2010), la cual se inscribe como un proyecto de lenguaje total que, a su vez, integra todos los lenguajes. Sin embargo, tal y como afirma el propio Boal las imágenes no reemplazan a las palabras, por lo tanto, tampoco pueden traducirse en palabras. Conforman un lenguaje en sí mismas. Su poder reside en que no constituyen un lenguaje simbólico, biplánico, como ocurre con las palabras, sino que se trata de un lenguaje sónico. No se trata de entender sus significados sino de sentirlos (Motos, 2010).

Finalmente, se señalan los objetivos de esta investigación: 1. analizar el trabajo con imágenes que realiza la compañía Teatro Paraíso; 2. analizar cómo este trabajo contribuye a ayudar a las criaturas pequeñas a entender e interpretar las imágenes y qué tipo de participación se da por parte de ellas en la obra.

2. MÉTODO

Se trata de un estudio en el que se investiga en el mismo lugar donde se ha producido el hecho educativo y con las personas que van a ser el objeto de la investigación. Desde un planteamiento cualitativo, se quiere comprender e interpretar una realidad educativa concreta, en nuestro caso, el trabajo

dramático con imágenes que realiza la compañía Teatro Paraíso y cómo este trabajo contribuye a ayudar a las criaturas pequeñas a entender e interpretar las imágenes. Este enfoque nos ha exigido, sumergirnos en el contexto y establecer un diálogo con el mismo y desde el mismo (Vallés, 2003). Dado que la investigación que se relata se ha desarrollado en diferentes contextos, queremos exponer las observaciones e impresiones recogidas en cada uno de ellos.

2.1. Participantes

La investigación ha sido realizada en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. En los grupos de discusión han participado un total de 24 alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil y el equipo de investigación HEZIKERT de la Escuela de Magisterio formado por 9 profesionales pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento. Viendo la obra, han participado 36 niños y niñas de aulas de dos años acompañados de 4 educadoras del primer ciclo de Educación Infantil. Asimismo participan en la entrevista, un actor, una actriz y la directora pedagógica de la Compañía.

2.2. Recogida de Información e instrumentos

Para la recogida de datos se han utilizado diferentes herramientas como notas de campo, grupos de discusión y entrevista con la responsable de la compañía Teatro Paraíso.

Las notas de campo fueron recogidas a partir de observaciones detalladas de dos representaciones de la obra *En el Jardín* llevadas a cabo en el Espacio Txoroleku de Vitoria-Gasteiz a las que acudieron niñas y niños de dos Escuelas Infantiles de la ciudad acompañadas de sus educadoras. Para

facilitar su posterior contraste, las notas han sido recogidas, al menos, por dos personas en cada representación observada.

Por otro lado, se han hecho cuatro grupos de discusión con alumnado de la Escuela de Magisterio que ha acudido a ver la obra: dos grupos de primer curso de Grado de Educación Infantil y dos grupos de segundo curso de la misma especialidad.

Esta técnica nos permite obtener información acerca de lo que las personas piensan o sienten, sus percepciones, sentimientos y actitudes (Krueger, 1991). Asimismo, el grupo de discusión posibilita un ambiente en el cual gracias a la interacción que se da entre las personas participantes del grupo surgen ideas y datos que difícilmente aflorarían de otra manera que presentan los demás, incrementando, de este modo, la calidad de los datos recogidos (Flick, 2004).

Por último, se han llevado a cabo entrevistas con las personas responsables de la compañía, así como con el actor y la actriz que protagonizan la obra. En dichas entrevistas se les pregunta en torno a la idea sobre la que se gesta la obra y los objetivos que pretendían lograr de cara al trabajo que se iba a realizar con niños y niñas.

2.3. Procedimiento

Cada uno de los grupos de discusión tuvo una duración aproximada de una hora u hora y media. La persona que ejerció de moderadora se apoyó en un guión que sirvió para generar debate y discusión. Algunas cuestiones sobre las que interrogamos con respecto a la temática que se discute son las siguientes:

- ¿Cómo son los estímulos que reciben las criaturas?

- ¿Crees que la representación que has visto desarrolla el pensamiento creativo?
- ¿Cómo es el lenguaje que se utiliza?
- ¿Cómo se utilizan las imágenes?
- ¿Qué dirías en cuanto al lenguaje corporal?
- ¿Cómo valoras la adecuación del lenguaje utilizado y el nivel de comunicación logrado con los niños y las niñas?

2.4. Análisis de datos

El proceso de análisis de la información ha sido inductivo, dinámico y sistemático. Ha requerido conocer, comparar, escoger e interpretar el significado de las voces recogidas. Este proceso ha facilitado la extracción de las ideas principales de la información, organizándolas en categorías y subcategorías (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Las entrevistas y las observaciones se han digitalizado y se ha establecido el sistema de categorías entre todas las personas implicadas en la investigación. Posteriormente, se han organizado y ordenado las respuestas en función de ese sistema de categorías para poder proceder al análisis de la información

mediante el software NVIVO 8. Finalmente se ha organizado el material trabajado buscando la coherencia argumental, narrativa y explicativa en la redacción final.

La triangulación de los datos sirve para dar veracidad a la información recogida, que proviene de diferentes informantes y que fue recogida por distintos investigadores e investigadoras, brindando de esta manera, un reflejo más fiable de la realidad.

Para poder identificar de qué documentos ha sido extraída la información recogida en los resultados es necesario conocer los siguientes códigos:

- Entrevista a las personas de la compañía (E_A), sus voces (Ac1, Act2...);
- Entrevista a la directora artística de la compañía (E_DA)
- Observaciones de los investigadores e investigadoras (Obs_inv1; Obs_inv2; Obs_inv3; Obs_inv4)
- Grupos de Discusión con alumnado de 1º y 2º curso (GD_1; GD_2; GD_3; D_4)

El teatro como instrumento pedagógico	Utilización de las imágenes	Narración de las imágenes
		Jugar con las imágenes
		Transformar las imágenes
		Entrar en las imágenes
		El paso de la imagen al objeto

Tabla 1. Resumen de las categorías encontradas

3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados de la investigación referentes al trabajo que se hace en la obra *En el Jardín*, para una audiencia entre 0-3

años, en relación con las imágenes. Para ello hemos organizado la información recogida en torno a cinco ejes: *narración de las imágenes; jugar con las imágenes; transformar las*

imágenes; entrar en las imágenes; el paso de la imagen al objeto.

3.1. Narración de las imágenes

En el espectáculo *En el Jardín*, la compañía Teatro Paraíso invita a un viaje por el mundo de las imágenes. Las imágenes son las protagonistas del espectáculo y el juego explícito que se hace con ellas, es la forma de comunicarse con las pequeñas audiencias. Tal y como explica la compañía en su página web, en la obra, se mezclan el teatro, el vídeo, las sombras y los dibujos, para proponer a espectadoras y espectadores una experiencia visual lúdica y activa.

La creación de esta obra, en el año 2004, surgió de la inquietud de abordar el mundo de las imágenes como un tema para explorar.

“En la sociedad vivimos en un momento donde las imágenes cada vez cobran más protagonismo en todos los campos. Y decíamos: Si estas criaturas van a ser los ciudadanos del Siglo XXI, ¿cómo podemos hacer nosotros para que las imágenes sean como cualquier otro objeto que tienen los niños y las niñas de esta edad, que se puedan tocar, que se puedan manipular, que se puedan transformar; ¿cómo podemos jugar con las imágenes?” (E_DA)

De esa inquietud surgió el juego con imágenes que se describe a continuación. El escenario es pequeño y cercano a niños y niñas. En la pantalla situada entre los árboles se van a crear y transformar las imágenes y a jugar con ellas. En este primer apartado se hace una breve descripción de la obra en función de las imágenes que aparecen en ella. Las primeras imágenes que aparecen son imágenes proyectadas en una pantalla. Se trata de imágenes reales de un jardín nevado. Nieva y la nieve es blanca y fría, es el invierno. Niñas y

niños observan en silencio. El actor comienza a hablar sobre el jardín que se proyecta al fondo y sobre la nieve que va cayendo en la pantalla:

“De repente ha aparecido la nieve en la gran pantalla que se encuentra en mitad del escenario. El actor dice: <Está nevando sin parar. Hace frío>” (Obs_inv1)

Al fondo, se ve cómo la imagen va pasando del invierno a la primavera, mostrándonos un frondoso jardín en primavera. Niños y niñas continúan en absoluto silencio. Brilla el sol y se ven flores en la pantalla, el paisaje se ha vuelto verde.

Como si de una continuación de lo que ocurre en la pantalla se tratase, en el escenario, delante de la audiencia, aparece la actriz con un ramo de tulipanes que empieza a colocar en la alfombra, que simula un césped de hierba, como si las flores estuviesen naciendo entre la hierba. La actriz se tumba sobre el césped y expresa su placer de estar allí tumbada moviéndose de un lado a otro.

“De repente, se ve el sol en las imágenes proyectadas y también flores, el paisaje se ha vuelto verde, y delante nuestro el actor y la actriz colocan flores en la alfombra de pelo” (Obs_inv3)

Además hay imágenes reales y en tres dimensiones como un barco, un ave, un caracol, un gato, mariposas, elefantes... Como señala el alumnado, todas ellas imágenes simples y fácilmente reconocibles por niños y niñas.

“Yo creo que ha sido adecuado el uso de imágenes, como habéis dicho pues no muy... al final no estaban estereotipadas, ni muy marcadas, eran imágenes muy infantiles, simples” (GD_1)

3.2. Jugar con las imágenes y transformarlas

Una de las características principales de la obra es que las imágenes han sido concebidas para jugar con ellas y transformarlas. Normalmente, cuando nos sentamos delante de una pantalla no se interactúa con ella ni tenemos la posibilidad de cambiarla. Con la obra se quiere demostrar que las imágenes también son para jugar. Los juegos que se proponen, son juegos de exploración, juegos que vienen de la curiosidad, de querer descubrir el mundo, lo que desconocemos. En este juego se plantea la interacción del actor y la actriz con la imagen proyectada en la pantalla.

Uno de los juegos planteados es el de aparecer y desaparecer, muy típico en estas edades, pero aplicado a las imágenes haciendo que aparezcan y desaparezcan. El juego comienza cuando el actor y la actriz se acercan a la pantalla. Sus caras expresan alegría y ganas de jugar. Muestran esas caras como queriendo compartir el juego con niñas y niños. Sobre el fondo blanco, juegan a colocar sus manos en la pantalla. Al apoyar las manos se oye un sonido “pan” y queda la huella de la mano en la pantalla, la de la actriz de color rojo y la del actor de color verde. La actriz borra las huellas del actor cuando apoya sus manos y viceversa, creando un juego dinámico que provoca las risas de las y los más pequeños.

“Van apareciendo unas manos de colores en diferentes puntos de la pantalla. Cuando el actor o la actriz colocan su mano sobre la mano proyectada, se oye un sonido (“pan”) y la mano de la pantalla desaparece”
(Obs_inv2)

Poco después, la actriz y el actor dibujan un círculo con la mano en la hierba del escenario y un círculo blanco

aparece proyectado en la pantalla. Nuevamente parece que lo que se proyecta en la pantalla es una continuación de lo que ocurre en el escenario, ante nuestros ojos. El actor se acerca y recorre con su mano la superficie externa del círculo logrando concentrar una gran atención por parte de la pequeña audiencia. Seguidamente la actriz hace lo mismo pero recorriendo el interior del círculo, niñas y niños siguen los movimientos con total concentración. El círculo se va extendiendo hasta que la pantalla entera se vuelve blanca. Enseguida dará comienzo el juego de crear y transformar las imágenes.

“Planteamos los juegos de transformación en el sentido de que una cosa da paso a otra, pero siempre con la presencia del público que ve cómo se va haciendo. Por ejemplo cuando el actor hace los movimientos sobre el blanco, hemos visto el movimiento y entonces después aparece el dibujo. Pero teníamos que tener mucho cuidado de que todo lo que hiciéramos, lo hiciéramos siempre en contacto con los niños y las niñas”
(E_DA)

En otro momento del espectáculo aparece un árbol en el jardín. Solamente se ven sus ramas pero cuando el actor y la actriz dibujan un pequeño círculo con su mano en la pantalla, aparecen unas manzanas colgando del árbol, cada vez más manzanas. La actriz y el actor siguen moviendo la mano por la pantalla como dibujando y, el árbol se llena de hojas de modo que las manzanas casi no se ven. De repente, se oye un gran estruendo y casi se siente temblar el suelo, todas las manzanas caen al suelo.

“Comienza a dibujarse un árbol en la pantalla. Cuando el actor y la actriz pasan su mano por la pantalla, haciendo una especie de magia, aparecen nuevos elementos en el

árbol. Aparecen manzanas colgando del árbol cada vez más, pero de repente, se oye un gran estruendo y se caen todas al suelo. La actriz dice: ¿las manzanas?” (Obs_inv2)

3.3. Entrar y salir de las imágenes

En ese fluir constante entre realidad y ficción, el actor se coloca detrás de la pantalla y se ve cómo se perfila su sombra. Se ha convertido en parte de las imágenes proyectadas y empieza a hacer diferentes movimientos. La actriz, al otro lado de la pantalla, se coloca delante del actor, e intenta seguir e imitar los movimientos. Niños y niñas continúan en total silencio a pesar de que la actriz, al intentar seguir los movimientos del actor al otro lado de la pantalla, se pierde y se enfada. Muestra su enfado cruzando los brazos y dando una pequeña patada en el suelo como lo suelen hacer las criaturas pequeñas. Seguidamente se sitúa detrás de la pantalla junto con el actor pasando también a formar parte de las imágenes que vemos desde el escenario. Pero antes de hacerlo lanza una mirada de sorpresa y complicidad hacia la audiencia.

“La actriz y el actor se meten detrás de la pantalla para jugar con la sombra y una niña dice “se ha escondido detrás”. La actriz saca la mano de detrás de la pantalla saludando a niñas y niños: ¡eh! Se oyen risas y siguen jugando con la sombra” (Obs_inv1)

El actor y la actriz continúan detrás de la pantalla cuando aparece una especie de bola de lana entre los dos. Ahora niñas y niños se ríen. El actor hace como si diera vueltas a la madeja de lana en el aire. A medida que la madeja gira, con cada vuelta, va aumentando de tamaño. Ahora niñas y

niños ríen una vez más. La actriz también participa en hacer girar a la madeja. La madeja ha alcanzado un gran tamaño y la actriz y el actor comienzan a darle vueltas en sentido inverso de manera que va disminuyendo de tamaño hasta desaparecer provocando expresiones de asombro entre niños y niñas.

“Hay expresiones de asombro entre los niños y las niñas como «¡Hala!» «¡Uy!»” (Obs_inv2)

Este transitar entre la realidad y la ficción se da en otros momentos de la historia. Se parte de una situación en la que actor y actriz se encuentran situados frente a la audiencia y respondiendo a algo que sucede en la pantalla, entran ella para participar en la historia y pasar a formar parte de las imágenes, invitando al público a que les acompañe.

“La mayoría de las veces uno de los actores está delante y el otro puede ser que esté detrás de la pantalla, y hay momentos en los que todos están detrás de la pantalla. Pero siempre hay un trabajo muy bonito y es que, no va el actor simplemente y se mete detrás de la pantalla, sino que diríamos que arrastra la mirada de los espectadores. Es como que los atraen con esto y me meto en el mar a nadar y salgo y os vuelvo a atrapar, es decir, se establece como un círculo visual que es muy importante” (E_DA)

Antes de terminar la obra todavía hay otra ocasión en la que el actor y la actriz pasan a formar parte de las imágenes. Ahora en la pantalla aparece un barquito. El actor va dibujando el mar con sus manos. La actriz pasa dentro de la pantalla. Mete los pies “en el agua del mar” y disfruta jugando con ella. El actor también se mete en el agua y comienzan a jugar detrás de la pantalla y salpicarse entre sí. La actriz da un salto y se pone a horcajadas

encima del actor. Viene una gran ola y salen de detrás de la pantalla corriendo y riendo, volviendo así a pasar de la ficción a la realidad. Niñas y niños también ríen.

“Aparece un velero en la pantalla. Entonces el actor, desde fuera de la pantalla empieza a construir un mar, de ola en ola. «¡Hala, qué chulo!» se escucha decir a niños y niñas que a estas alturas de la función empiezan a moverse. La actriz, va detrás de la pantalla y mete los pies dentro del agua, Se oye a las criaturas decir «¡hala, ale, ale!»”
(Obs_inv4)

3.4. El paso de la imagen al objeto

Tal y como sucede con el actor y la actriz, las imágenes también pasan a estar dentro y fuera de la pantalla, convertidas en objetos de tres dimensiones haciéndose presentes fuera de la pantalla, en el escenario, ante niños y niñas. Así, en un momento del espectáculo, se escucha una música alegre y movida mientras aparece un barco rojo sobre el agua. De pronto viene una gran ola, el barco desaparece y el mar vuelve a estar en calma. Niños y niñas lo comentan. De pronto el barco-objeto aparece en el escenario escondido debajo de un cojín para asombro de niñas y niños. El proceso inverso se da con un gato que pasa de tener tres dimensiones en el escenario a ser una imagen de dos dimensiones que aparece en la pantalla tal y como se recoge en el comentario de esta alumna en uno de los grupos de discusión:

“A mí me ha parecido muy interesante el que se mezclen imágenes en dos y tres dimensiones. Por ejemplo, aparecía una mariposa en la proyección y se la enseñaban a las niñas y niños para que las vieran, entonces unen la fantasía con la realidad y para mí eso es muy interesante” (GD_4)

Para finalizar la obra, juegan con la idea de la repetición. Ha habido imágenes con las que juegan que después se olvidan, pero al final se retoman otra vez y pasan por el cielo el caracol, el barco, el gato, el pájaro... todo. En este último momento una de las imágenes utilizada en el espectáculo es rescatada de la pantalla para regalársela a los niños y niñas que han acudido a presenciar la obra tal y como relata la directora artística del proyecto.

“Buscamos una manera de rescatar una de las imágenes que estaba en la pantalla, que era la mariposa, para sacarla fuera y compartirla con los niños y con las niñas. Era como sacarla y por otra parte, regalarla en una idea de jugar con ella y que se la llevaran. A los niños siempre les gusta guardar tesoros de los momentos emocionantes que han vivido. Y bueno era una posibilidad de jugar, de seguir jugando con esta idea. Y hacer presente la imagen también. También hay otro momento que se hace presente que es el barco cuando navega que desaparece y aparece en la realidad. Esta idea de ir y venir”
(E_Act1)

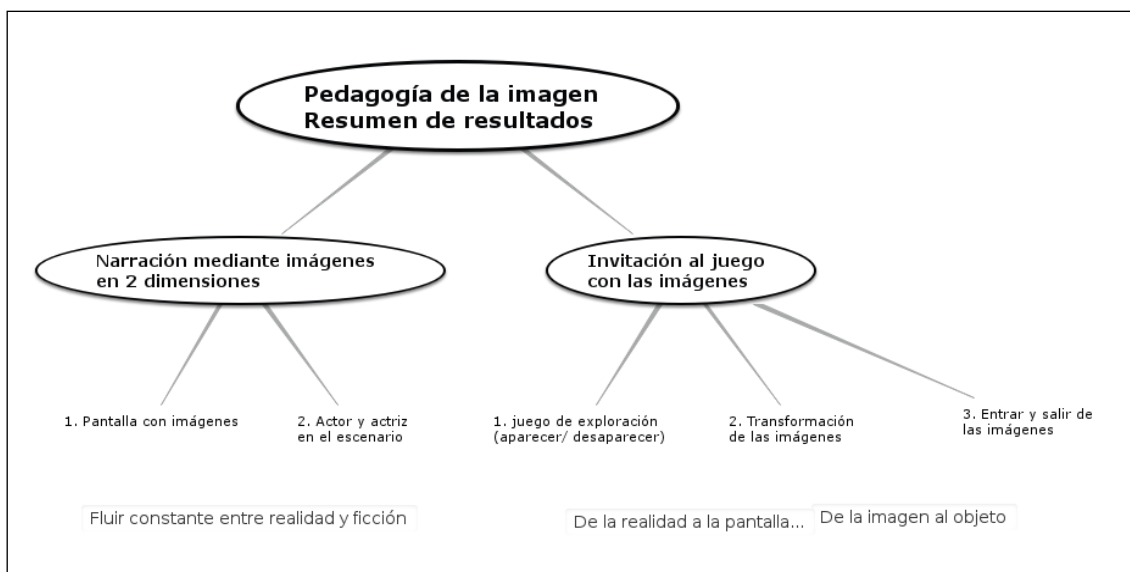


Figura 1. Resumen de resultados

4. DISCUSIÓN

En relación al primer objetivo, se puede decir que esta obra dirigida a la pequeña infancia, contribuye a iniciar en la alfabetización en imágenes a niños y niñas de corta edad. Y esto se hace a través de un juego con las imágenes que aborda diferentes aspectos.

Ofrece y repite imágenes a lo largo de la obra jugando y transformando las mismas, entrando en ellas e incluso pasando de las imágenes a objetos de tres dimensiones y viceversa. La manipulación de las imágenes es constante y se hace intencionadamente ante los ojos de la audiencia. Asimismo, la transición de la realidad a la ficción y viceversa se hace de tal forma que lo simbólico actúa como vínculo de conexión con el registro de lo real (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

En relación al segundo objetivo, esta recreación de las imágenes brinda a la pequeña audiencia la oportunidad de pasar de la posición de estar dentro de la imagen, a la de estar fuera de la imagen. Esta separación entre estar dentro y fuera sucede cuando niños y niñas

construyen su imaginario y esto es posible gracias a que el entorno responde a sus expectativas, lo que refuerza la credibilidad de las representaciones que niñas y niños se hacen de la realidad que les rodea. Este es el primer paso que dan en relación con las imágenes: ayuda a discernir entre estar dentro o fuera de las mismas. Prima en esta fase la ilusión de omnipotencia que permite al bebé percibirse como agente de transformación, de ahí la necesidad de transformar, manipular las imágenes (Tisseron, 2006). La obra es un juego continuo de transformaciones donde niñas y niños juegan continuamente a interpretar la ubicación de las imágenes así como el paso de la imagen plana a los objetos con volumen. Hay que remarcar que para esta diferenciación sólo se vale de objetos que forman parte de la vida cotidiana del bebé tal y como indican Ruiz de Velasco y Abad (2011).

Por último, en relación a la participación de niños y niñas, provoca risas, comentarios y exclamaciones en la pequeña audiencia logrando que interactúe con el actor y la actriz a lo largo de la obra, estimulando emociones positivas ante las imágenes recibidas.

De esta forma ayuda a las personas adultas que les acompañan a comprender lo que sucede en su interior ya que niñas y niños se comunican con nosotros “con sus ojos, los tonos de sus voces, las posturas de sus cuerpos, sus muecas, sus sonrisas, sus saltos o su apatía. Con lo que hacen y cómo lo hacen nos cuentan lo que ocurre en su interior” (Balaban, Cohen y Stern, 1983, p. 5).

En este sentido se puede asegurar que la obra *En el Jardín* ofrece distintas lecturas de la imagen. Niñas y niños aprecian que una imagen real que aparece fuera de la pantalla, se oculta como una sombra detrás de la misma y cómo esa misma imagen o personaje pueden pasar a formar parte de lo proyectado en la pantalla. Se percatan de las distintas dimensiones que la imagen puede adquirir en un tiempo y disfrutan del juego. *En el Jardín* conecta con la dimensión cognitiva de las emociones primarias de los niños y niñas, así la realidad adquiere un sentido positivo ya que se asocia de manera natural con emociones positivas derivadas del juego con las imágenes (Damasio, en Ferrés et al., 2005).

Desde una óptica lúdica contribuye a crear una nueva mirada en las niñas y niños de corta edad, una mirada que discierne distintas realidades en un tiempo y en un lugar adecuados. Esta incipiente pedagogía de la imagen es sólo un inicio para evitar futuros embotamientos perceptivos (Pérez Tornero, 2008) y una buena práctica para prepararse ante una sociedad multipantallas y multisensorial.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, y en relación al primer objetivo, la obra *En El Jardín* contribuye a educar la mirada de niñas y niños de corta edad proyectando el

lenguaje de las imágenes e iniciando y apoyando las buenas prácticas en el aprendizaje del lenguaje audiovisual en la educación infantil.

En segundo lugar, refiriéndonos al segundo objetivo, la pequeña audiencia, en todo momento es consciente del juego, de estar fuera, detrás y dentro de las imágenes. La fluctuación entre el plano de la realidad y de la fantasía se hace mediante elementos conocidos y cotidianos a las niñas y niños que ven cómo se va haciendo en su presencia.

Ciñéndonos a la participación, la pequeña audiencia interactúa con el actor y la actriz a lo largo de la obra y participa del juego, mediante risas, comentarios y exclamaciones de tal forma que la obra conecta con la dimensión cognitiva de las emociones creando una actitud positiva en el público bebé ante las imágenes recibidas.

Ateniéndonos los resultados obtenidos en la investigación sería interesante plantear el seguimiento de la investigación así como posibilitar estas prácticas en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristizabal, P., Lasarte, G., Camino, I. y Zuazagoitia, A. (2013). Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. *Aula Abierta*, 41 (3), 91-100.
- Balaban, N., Cohen, D. y Stern, V. (1983). *Observing and recording the behavior*. Nueva York (USA): Teachers College Press.
- Cruz, V., Caballero, P. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio de la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410.
- Ferrés, J., Are, M. y Calero, J. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Escadibui.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giráldez, A. (2009). Reflexiones En Torno Al Lugar De Las Artes En Educación Infantil. *Participación Educativa*, 12, 110-119.
- González Briones, C. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lacan, J. (1953). Le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel. *Bulletin de l'Association freudienne*, 1, 4-13.
- Mahler, M.S., Pine, F. y Bergman, A. (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Martínez, L., Monserrat, J. y Tur, V. (2012). El color en spots infantiles: Prevalencia cromática y relación con el logotipo de marca. *Comunicar*, 38, 157-165.
- Motos, T. (2010). Teatro Imagen: Expresión corporal y dramatización. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 49-73.
- Navarro Solano, M.R. (2006/2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Pérez Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas. *Comunicar*, 31, 15-25.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Santiago, K., Lukas, J.F. y Lizasoain Joaristi, L. (2012). Valores educativos y programas educativos municipales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 367-382.
- Tisseron, S. (2006). *Internet, videojuegos, televisión. Manual para padres preocupados*. Barcelona: Graó.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.

ARTÍCULO ORIGINAL

**Estudio exploratorio de intereses y motivación para la
ejecución de tareas en alumnado de Educación Primaria de la
provincia de Pontevedra**

María del Mar García-Señorán
mseñoran@uvigo.es

Salvador G. González González
salva@uvigo.es

Jorge G. Soto Carballo
hesoto@uvigo.es

Universidad de Vigo

RESUMEN. En este trabajo se indaga acerca de los intereses y preferencias de los alumnos de Educación Primaria acerca de las asignaturas y tareas escolares que más les gustan, y sobre las condiciones idóneas y obstaculizadoras para el trabajo de los escolares en el aula. En el estudio participaron un total de 180 estudiantes de segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria, que respondieron a una serie de preguntas abiertas acerca de sus intereses por las materias y actividades de clase y por el ambiente de aprendizaje en el aula. Las respuestas fueron categorizadas para su análisis. Los resultados indican que las asignaturas por las que los estudiantes de primaria participantes manifiestan mayor predilección son Educación Física y Matemáticas, y las que menos atracción despiertan son Conocimiento del Medio, nuevamente, Matemáticas, y las tres asignaturas de Lengua que cursan. En cuanto a las tareas que más les gustan han señalado, las de expresión plástica y manipulativas, seguidas de algunas tareas de lectoescritura; y las que menos les atraen, son también ciertas actividades de lectoescritura. En cuanto a las condiciones favorecedoras del trabajo en el aula destacan pensar en el recreo o en ir a jugar, saber que tienen pocos deberes, o la proyección hacia el futuro (pensar en ser alguien en el futuro), entre otras. Por el contrario, lo que más les desanima para trabajar en el aula son las molestias de los compañeros, el tener deberes o que estudiar, o algunas actitudes del profesor (gritar, reñir). Se han explorado además las asociaciones entre estas causas y las variables sexo y curso, que nos ayudan a comprender y matizar más estos resultados.

PALABRAS CLAVE. Educación Primaria, Intereses del Estudiante, Actividades de Aula, Motivación del Estudiante, Fracaso Escolar

**Exploratory study of interest and motivation for performing
tasks in Primary Education pupils of the province of
Pontevedra**

ABSTRACT. In this paper interests and preferences of primary education pupils are researched, concerning the subjects and exercises they like most and conditions in the

classroom. A total of 180 pupils of the second, fourth and sixth year of primary education participated in the study, answering a series of open questions about their interests in subjects and exercises and the learning environment in the classroom. The answers were categorized to analyze. The results show that for the pupils of primary education the most popular subjects are physical education and mathematics, and the least popular are science, geography and history, mathematics again and the three language subjects. Regarding the exercises they like most it has shown that they prefer visual arts and handicraft, followed by some exercises of reading and writing – which, at the same time, many pupils don't like much. According to the given answers, beneficial conditions for work in the classroom are thinking of the break or about going to play, knowing that there is only a little homework to do or thinking of the future (thinking of being someone in the future), among other things. On the other hand, disturbances caused by other classmates, knowing that there's a lot of homework to do or that they have to study, and when the teacher behaves in a certain way (screaming, scolding). Furthermore it has been explored that it was possible to link this causes to the variables of sex and age, which helps us to understand and grade the results in a deep way.

KEY WORDS. Primary Education, Student Interests, Class Activities, Student Motivation, Academic Failure

Fecha de recepción 24/04/2015 · Fecha de aceptación 09/10/2015

Dirección de contacto:

Jorge Soto Carballo

Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n

36005 PONTEVEDRA

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas es una de las temáticas centrales a las que se ha dedicado la investigación psicoeducativa en las últimas décadas. Desde unas y otras perspectivas teóricas, contextos de aprendizaje y metodologías de investigación, se intenta discernir qué factores y procesos son cruciales para que los estudiantes se impliquen o no en el trabajo académico (Bruner, 2001; González, 2010; Pintrich, 2004; Soto, García-Señorán y González, 2012).

Este interés por el estudio del aprendizaje viene a atender una necesidad socioeducativa esencial en nuestro país, que son las elevadas tasas de fracaso escolar, reflejadas en los preocupantes resultados publicados por

la OECD (2010). Son numerosos los trabajos (Fernández, Mena y Riviére, 2010; Hernández, 2011; Hernández y Tort, 2009; Herrero, 2001; Marchesi y Pérez, 2003; Martínez, 2009; Padrós, Duque y Molina, 2011; Ramo, 2000; Rosales, 2011; Tapia, 2002) que tratan de explicar y proponer medidas para reducir las elevadas tasas de fracaso escolar existentes en España. Según Lozano (2003) estos estudios han intentado explicar el fracaso escolar partiendo de variables relacionadas con tres elementos clave en la educación: los padres, los profesores y los alumnos. Entre las variables más investigadas vinculadas con los alumnos destaca la motivación académica (Barca, 2009; Barca, et al., 2011; González, García-Señorán, Tellado, Cardelle y Vázquez, 2009; Rosales, 2011; Valle et al., 2008; Valle et al., 2009), campo en el que se sitúa el presente trabajo. En concreto, se trata de explorar algunas de las razones por las que los niños y niñas de Educación Primaria se implican en las tareas académicas, o, por el contrario, se sienten desanimados o impelidos a rechazarlas o a no implicarse en ellas.

Se parte de la idea de que cualquier comportamiento dirigido intencionalmente obedece a motivaciones subyacentes, y que cuando hay un conflicto de motivaciones unos comportamientos son ejecutados en detrimento de otros (González y García-Señorán, 2006). Estas motivaciones subyacentes tienen un carácter interno (provenientes de las propias sensaciones, pensamientos o necesidades del individuo), o externo (activadas a partir de demandas, retos o estimulaciones del contexto), y varían de un contexto a otro, o incluso cuando se producen variaciones significativas en un mismo contexto. Desde nuestro punto de vista, un ciclo de motivación contendría las siguientes fases: (a) activación de motivos, (b) activación y/o establecimiento de metas y atribución de valor a éstas; (c) evaluación del reto o tarea y de la competencia propia para el logro de éxito; (d) expectativa-esperanza de éxito o fracaso; (e) ejecución del reto o tarea; y (f) evaluación de los resultados y del proceso de ejecución. Aunque sería plausible entender este proceso como un ciclo secuencial, también debemos comprenderlo como un conjunto de procesos prácticamente simultáneos, en el que cada actividad interactúa con todas las demás (González y García-Señorán, 2004, 2006, 2009).

Los componentes de motivación que se tratan en este artículo tienen que ver con tres de los procesos de motivación citados. En primer lugar se exploran las preferencias de los alumnos por las asignaturas y tareas académicas, preferencias que podríamos situar dentro del proceso de atribución de valor a las metas académicas. En efecto, el interés personal por una tarea o contenido académico implica experimentar sentimientos positivos y atribuir un valor personal a esa tarea o contenido. Por su parte el interés de

situación implica que las características de las tareas o contenidos sean los que despierten el gusto y el deseo del escolar por aprender o implicarse en una actividad (Schiefele, 1991; Schiefele, 2009). En este trabajo se exploran simultáneamente ambos tipos de intereses, partiendo de las manifestaciones espontáneas de los alumnos acerca de qué asignaturas y qué tareas son las que más les gustan. En la investigación reciente sobre intereses académicos encontramos varios estudios que evidencian las relaciones entre interés por asignaturas y rendimiento académico (Ataya, 2004; Corbière, Fraccaroli, Mbekou y Perron, 2006; Hulleman, Durik, Schweigert y Harackiewicz, 2008; Köller, Baumert y Schnabel, 2001; Wigfield y Cambria, 2010), y entre intereses académicos y preferencias o elección de asignaturas (Colley y Comber, 2003; Nurmi y Aunola, 2005). Creemos que una aportación relevante de nuestro trabajo es el modo en el que se explora el interés de los estudiantes por materias y asignaturas, utilizando preguntas de respuesta libre.

Además de los intereses relativos a los contenidos y tareas escolares, otro de los ámbitos explorados en este trabajo son los motivos percibidos por alumnos y alumnas que les animan o desaniman para el trabajo en el aula, así como sus percepciones de otras motivaciones relacionadas con la actividad del profesor y las características del aula y sus componentes, como favorecedoras/obstaculizadoras del aprendizaje (todas estas motivaciones mejor situadas dentro del proceso de motivación implicado en la ejecución del reto o tarea, anteriormente mencionado). La exploración de este tipo de motivaciones deviene acorde con los planteamientos de Deci y Ryan (2000) o de Vallerand y Ratelle (2002), acerca de

la motivación intrínseca y extrínseca. También en este caso se recogen las opiniones espontáneas de los estudiantes mediante preguntas abiertas, por lo que este estudio puede aportar, respecto a otros sobre temáticas semejantes, un enfoque metodológico que nos acerca a la realidad relatada por los alumnos y alumnas con sus propias palabras, lo cual puede ayudarnos a comprender en mayor detalle y profundidad sus auténticas motivaciones para el trabajo en el aula.

Este trabajo tiene una finalidad eminentemente descriptivo-explicativa, pues pretende explorar a través de una entrevista-cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, las motivaciones de los alumnos de Primaria concernientes a sus preferencias por determinadas asignaturas y tareas, y las relativas a su trabajo en el contexto del aula. Cada una de las preguntas abiertas planteadas es respondida libremente por los estudiantes, lo que nos proporciona una información de primer orden, que luego es interpretada desde la teoría, la reflexión y la investigación. Consideramos esta metodología esencial para acercarnos a las opiniones originales, no mediatizadas de los alumnos.

Además de la finalidad descriptivo-explicativa, este trabajo pretende contribuir a la validación del modelo teórico mencionado más arriba. En este primer intento se parte de las opiniones de los alumnos. Se trata de que sirva de fundamento para trabajos futuros con otras metodologías de índole más cuantitativa.

Otro de los objetivos importantes de este trabajo es el de establecer la existencia de diferencias en las variables estudiadas en función del sexo y del curso, con el fin de conocer mejor los perfiles de los alumnos y acercarnos

a una perspectiva evolutiva de las mismas.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes en este estudio fueron 180 estudiantes pertenecientes a seis centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Pontevedra (España), 96 de ellos niños (53,3%) y 84 niñas (46,7%). Su distribución por cursos es de 59 alumnos de segundo curso (32,8%), 59 alumnos de cuarto curso (32,8%) y 62 estudiantes de sexto curso (34,4%).

La selección de la muestra se llevó a cabo de forma no aleatoria, partiendo de la disponibilidad de los centros participantes. Se tomó un número homogéneo de sujetos de tres cursos: 2º, 4º y 6º, representativos del primero, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, respectivamente.

2.2. Medidas

Para la recogida de datos se ha empleado una entrevista-cuestionario de elaboración propia que consta de 62 preguntas abiertas y cerradas. Los principales ámbitos evaluados por la prueba completa son: (a) razones para ir al colegio; (b) asignaturas y tareas que más y menos gustan; (c) razones, ventajas y desventajas de estudiar; (d) alicientes y obstáculos para el trabajo en clase; (e) atribuciones causales y emociones asociadas a la realización de tareas; (f) satisfacción con el trabajo y marcha de los estudios, (g) autopercepción como estudiante; (h) percepción del estudiante por parte de profesores, padres y compañeros; (i) reacción de los padres ante los resultados e implicación en el trabajo académico de los hijos; (j) metas para conseguir en el presente curso; (k)

emociones asociadas a los contextos del colegio; y (l) metas y obstáculos vitales, así como satisfacción general con la vida.

En este artículo se presentan los resultados referentes a la evaluación de la motivación relativa a los intereses y

el contexto del trabajo académico en el aula, realizada mediante las preguntas incluidas en los apartados b y d de la entrevista-cuestionario mencionados más arriba. Las preguntas realizadas para llevar a cabo esta evaluación se recogen en la Tabla 1.

Asignaturas y tareas que más y menos gustan
<i>Escribe las asignaturas y tareas que más te gustan y las que menos te gustan</i>
<i>Pon las dos asignaturas que más te gustan o interesan</i>
<i>Pon las dos asignaturas que menos te gustan</i>
<i>Pon dos actividades que te gusta hacer en clase</i>
<i>¿Cuáles son las dos tareas que menos te gusta hacer en clase?</i>
Alicientes y obstáculos para el trabajo en clase
<i>Cuando estás en clase ¿qué te anima a trabajar?</i>
<i>Cuando estás en clase ¿qué es lo que más te desanima para trabajar?</i>
<i>¿Qué cosas te gusta que hagan tus profesores en clase para que aprendas más?</i>
<i>¿Cambiarías algo en tu clase que te ayudase a trabajar mejor o a estar más a gusto en ella? El alumno debe elegir entre SI y NO, y a continuación responder a la pregunta ¿qué cambiarías?</i>

Tabla 1. Preguntas para la evaluación del interés y de la motivación para el trabajo en el contexto del aula

Las preguntas realizadas son de respuesta abierta, lo cual nos permite explorar las opiniones y percepciones directas de los escolares. Como se puede observar en la Tabla 1, primero se tratan de explorar las preferencias de los estudiantes de Educación Primaria con relación a las asignaturas del currículum y a las tareas que más y menos les gusta realizar en clase. A continuación se trata de indagar los motivos que les animan o desaniman a trabajar en clase en general y los relacionados con la actividad de los profesores. Finalmente, se les pide que indiquen si cambiarían algo y qué es lo que cambiarían para poder trabajar mejor o estar más a gusto en clase.

Para fundamentar la validez de contenido de la entrevista-cuestionario, además de revisar la literatura existente, se realizó un pretest inicial con varios docentes de Educación Primaria y profesores universitarios del ámbito de la educación, concluyéndose que las preguntas realizadas eran apropiadas para medir los conceptos tratados y su nivel de dificultad adecuado para los alumnos a los que iba dirigido.

2.3. Procedimiento

Para la aplicación de la entrevista-cuestionario se contó con el personal del equipo de investigación y con la colaboración de orientadores y profesores-tutores de los centros

participantes. Dada su extensión, fue aplicado aproximadamente en dos sesiones de una hora para los niños de 2º curso, y dos sesiones de 45 minutos de duración para los niños de 4º y 6º curso. En el caso de los alumnos de segundo curso las aplicaciones fueron individualizadas, mientras que para los de cuarto y sexto fueron colectivas, participando todo el grupo-clase.

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos, las respuestas a las preguntas abiertas fueron categorizadas en función de los fundamentos teóricos concernientes a las temáticas investigadas. Las preguntas cerradas se tabularon a partir de las puntuaciones directas de los participantes. En este trabajo se realizan análisis de frecuencias, así como análisis para obtener los niveles de asociación entre variables nominales, empleando coeficiente Phi cuando se trata de dos variables dicotómicas, y el Coeficiente de Contingencia de Pearson cuando se trata de variables nominales no dicotómicas. Todos los datos obtenidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS 16.0.

3. RESULTADOS

En primer lugar se presentan los resultados correspondientes a las preferencias de los alumnos respecto a asignaturas y tareas; a continuación aparecen los relativos a las motivaciones que favorecen y entorpecen el trabajo en clase, complementados por los relativos al papel del profesor como guía y estimulador de este trabajo y al papel del contexto general del aula.

Con relación a las asignaturas elegidas por los estudiantes como “las que más les gustan” (combinando su primera y segunda elección) son Educación Física y Matemáticas, con un

23,9 y 16,4% de elecciones respectivamente, y con diferencia de las restantes. Al comprobar si existe asociación entre las frecuencias de elección de estas dos asignaturas con la variable sexo, encontramos que aparece una asociación significativa sólo en Educación Física, cuando es elegida como “asignatura que más gusta” ($\Phi = 0,176$, $p = 0,022$). Concretamente, un 66,7% de los varones (36 niños), frente al 33,3% de las mujeres (18 niñas), realizan esta elección (la elección se relaciona, no es independiente del sexo de los electores). No aparece ninguna asociación significativa entre elecciones positivas de asignaturas y la variable *curso*.

Respecto a las asignaturas más frecuentemente elegidas como “las que menos gustan” (combinando la primera y la segunda elección), se encuentran Conocimiento del Medio (18,9%), Matemáticas (15,3%) y Lengua Gallega (14,2%), seguidas de cerca por Lengua Castellana (11,1%) y Lengua Inglesa (9,7%). Para comprobar si estas elecciones negativas están asociadas a la variable sexo, sólo cuando se toman los datos relativos a primera elección “asignatura que menos gusta”, obtenemos un coeficiente de asociación estadísticamente significativo entre la variable sexo y la asignatura de Conocimiento del Medio ($\Phi = -0,168$, $p = 0,033$), pues 26 niñas (el 60,5%) frente a 17 niños (el 39,5), señalan que esta asignatura es la que menos les gusta.

Cuando tomamos los datos relativos a “la segunda asignatura que menos gusta”, encontramos un nivel de asociación significativo entre la variable Matemáticas y la variable sexo ($\Phi = -0,214$, $p = 0,012$), siendo en este caso 18 niñas (un 69,2% del total de sujetos que hacen esta elección), frente a 8 niños (un 30,8%) quienes eligen esta

asignatura como la segunda que menos le gusta.

Al estudiar la asociación de la variable curso (2º, 4º y 6º) con las elecciones negativas de las asignaturas, sólo aparecen resultados significativos en el caso de tres asignaturas: Conocimiento del Medio, Lengua Castellana y Lengua Inglesa. En Conocimiento del Medio sólo 5 alumnos de segundo curso (11,6%), frente a 21 de cuarto (48,8%) y 17 de sexto (39,5%), la eligen como “la que menos gusta” (Coeficiente de Contingencia = 0,240, $p = 0,007$). En Lengua Castellana, aparece una asociación estadísticamente significativa con la variable curso, tanto cuando la eligen como “la asignatura que menos gusta” (Coeficiente de Contingencia = 0,224, $p = 0,049$), como cuando la eligen como “la segunda asignatura que menos gusta” (Coeficiente de Contingencia = 0,240; $p = 0,026$). En concreto, los alumnos de segundo curso manifiestan un mayor porcentaje de elecciones negativas que los de cuarto y que los de sexto. Con relación a la Lengua Inglesa, sólo cuando es elegida como “la segunda asignatura que menos gusta”, aparece una asociación significativa con la variable curso (Coeficiente de Contingencia = 0,316; $p = 0,001$), observándose que hacen esta elección 10 alumnos de sexto curso (un 76,9 %), frente a 1 de cuarto (7,7%), y 2 de segundo (15,4%).

Los resultados relativos a las preferencias por las actividades escolares, indican que las actividades relacionadas con la Expresión Plástica son las preferidas por el 30 por ciento de los sujetos de la muestra, seguidas de las actividades de lenguaje oral y lectoescritura, elegidas por un 15 por ciento. Ambos tipos de tareas, cuando son elegidas como “segunda actividad

que más me gusta”, aparecen asociadas significativamente con la variable sexo. En el caso de las actividades de expresión plástica, son elegidas por 25 niñas (61 %), frente a 16 niños (39 %), siendo el coeficiente de asociación $\Phi = -0,169$ y el nivel de confianza $p = 0,037$. Las actividades de lenguaje oral y lectoescritura también se asocian significativamente con el sexo ($\Phi = 0,227$, $p = 0,005$), siendo elegidas por 24 niños (75 %) frente a 8 niñas (25 %). Con relación a la variable curso no se observa ningún coeficiente de asociación estadísticamente significativo con ninguna de las dos actividades que más gustan.

Las actividades más elegidas como las que menos gustan son también las de lectoescritura, mencionadas por un 15,8% de la muestra. No se observa ninguna asociación estadísticamente significativa entre las elecciones negativas de lectoescritura y las variables sexo y curso.

A continuación se presentan los resultados relativos a las motivaciones generales que animan/desaniman a trabajar o no, a los alumnos y alumnas en clase, poniendo especial interés en el papel que, entre éstas, juegan el profesor y el contexto del aula.

Como podemos observar en la Tabla 2, los motivos generales más frecuentes a los que hacen alusión los alumnos para animarse a trabajar en clase son: *el recreo/juego* (20%), *la proyección hacia el futuro* (pensar en el futuro, ser alguien importante, tener un buen trabajo, seguir estudiando) (17,8%), *los amigos/compañeros* (16,7%), la familia (14,4%), *aprender* (13,3%), *realizar actividades de asignaturas* (12,2%), *la profesora* (11,7%), y *las calificaciones* (9,4%). Al tratar de establecer relaciones de asociación entre estas motivaciones y la

variable sexo, no se obtienen resultados estadísticamente significativos en ninguna de ellas. Sí aparecen, sin embargo, coeficientes de asociación significativa entre *proyección hacia el futuro* y *curso* (Coeficiente de Contingencia = 0,207, $p = 0,025$), pues sólo 4 alumnos de segundo, frente a 13

de cuarto y 15 de sexto proponen esta motivación; y entre *actividades de asignaturas* y *curso* (Coeficiente de Contingencia = 0,284, $p = 0,001$), ya que 13 niños de segundo, 9 de cuarto y ninguno de sexto manifiestan esta opción.

Motivos que animan ⁽¹⁾	Frec. ⁽²⁾	Porcentaje ⁽²⁾	Importancia		
			Muy (%) ⁽²⁾	Bastante (%) ⁽²⁾	Algo (%) ⁽²⁾
Recreo/juego	36	20,0	11,1	6,1	1,1
Proyección hacia el futuro	32	17,8	12,8	4,4	0
Amigos/compañeros	30	16,7	12,2	2,8	1,1
La familia	26	14,4	7,2	5,0	1,7
Aprender/saber	24	13,3	11,1	1,7	0
Actividades de asignaturas	22	12,2	6,7	2,8	1,1
El/la profesor/a	21	11,7	5,0	5,6	1,1
Calificaciones	17	9,4	5,0	3,9	0,6
Refuerzos: objetos o activs.	9	5,0	2,8	1,1	0
Gustar/pasarlo bien	8	4,4	2,8	1,7	0
Porque quiero/me animo	8	4,4	1,7	1,7	0
Métodos de enseñanza/ ambiente del aula	6	3,3	1,7	0,6	0
Estudiar/trabajar	5	2,8	1,1	1,1	0,6
Otras Respuestas	13	7,2	3,3	2,2	1,1
Nada	10	5,6	-	-	-
<i>No saben/No contestan</i>	18	10	-	-	-

$n = 180$

⁽¹⁾ Los motivos que “animan” provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n , ni el de los porcentajes es igual a 100.

⁽²⁾ Tanto las frecuencias como los porcentajes se obtienen cada vez tomando como referencia el tamaño total de la muestra (180 sujetos).

Tabla 2. Motivaciones que animan a los alumnos y alumnas a trabajar en clase

En lo que se refiere a las razones que más desaniman a los alumnos y alumnas para trabajar en clase podemos destacar *las molestias de los compañeros*: hablar, gritar..., señalada por el 17,2% de los sujetos, y *que pongan deberes o manden estudiar*,

señalado por el 16,1%. Otras dos razones también mencionadas por un número elevado de escolares son *la actitud del profesor* y *las actividades/ejercicios/fichas*, planteadas por 19 estudiantes cada una de ellas (10,6%).

Motivos que desaniman ⁽¹⁾	Frecuencia ⁽²⁾	Porcentaje ⁽²⁾
Molestia de compañeros: hablar, gritar...	31	17,2
Deberes/estudiar	29	16,1
Actividades/ejercicios/fichas	19	10,6
Esfuerzo/ganas	16	8,9
Docencia del profesor	14	7,8
Ruido	13	7,2
Suspender/equivocarse/no cumplir	12	6,7
Dificultad/no saber algo/olvidarse de algo	9	5,0
Castigos	8	4,4
Exámenes	7	3,9
Condiciones físicas	6	3,3
Estado emocional	5	2,8
Condiciones materiales/climatológicas	2	1,1
Percepción de competencia	2	1,1
Cansancio	2	1,1
Nada	15	8,3
Otras Respuestas	13	7,2
No contestan	22	12,2

n =180

⁽¹⁾Los motivos que “desaniman” provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n, ni el de los porcentajes es igual a 100.

⁽²⁾Tanto las frecuencias como los porcentajes se obtienen tomando como referencia el tamaño total de la muestra (180 sujetos).

Tabla 3. Motivaciones que desaniman a los alumnos y alumnas de Primaria a trabajar en clase

Encontramos además un grado de asociación estadísticamente significativo entre las variables *molestias de los compañeros* (Coeficiente de Contingencia = 0,256, p = 0,004), y *deberes/estudiar* (Coeficiente de Contingencia = 0,357, p = 0,000), con la variable *curso*. Concretamente, 17 alumnos de segundo (58,4%), frente a 5 de cuarto (16,1%) y 9 de sexto (29,0%), mencionan *las molestias de los compañeros* como elemento desmotivador. En el caso de *los deberes/estudiar*, son sólo 9 estudiantes de cuarto (31%), frente a 20 de sexto (69%), y ninguno de segundo, los que manifiestan este obstáculo.

Con relación a la variable sexo sólo aparece asociada significativamente con *la actitud del profesor*, considerada como un obstáculo por 14 niños (73,7%) y por 5 niñas (26,3%).

Como puede observarse en la Tabla 4, tres actividades del profesor destacan sobre las restantes como motivadoras para el aprendizaje de los alumnos y alumnas: *que enseñe/explique bien* (32,8 %), *que fomente un clima de aprendizaje en el aula* (31,1 %), *que proponga tareas específicas en clase* (15,6 %), y *que promueva un buen clima social en el aula* (8,3 %).

Actividad del Profesor ⁽¹⁾	Frecuencia ⁽²⁾	Porcentaje ⁽²⁾
Que enseñe/explique bien	59	32,8
Clima/contexto de aprendizaje en el aula	56	31,1
Propone tareas concretas en clase	28	15,6
Clima social del aula/tutoría	15	8,3
Menos deberes	10	5,6
Evalúa	7	3,9
Más deberes	5	2,8
Que no explique tanto	3	1,7
Otras Respuestas	11	6,1
No contestan	35	19,4

$n = 180$

⁽¹⁾Las actividades del profesor provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n, ni el de los porcentajes es igual a 100.

⁽²⁾Tanto las frecuencias como los porcentajes se obtienen tomando como referencia el tamaño total de la muestra (180 sujetos).

Tabla 4. ¿Qué cosas te gustan que hagan los “profes” para que aprendas más?

Al comprobar las relaciones de asociación entre las variables sexo y curso, con las diversas actividades del profesor citadas, encontramos coeficientes de asociación estadísticamente significativos sólo de la variable *curso* con *clima de aprendizaje* (Coeficiente de Contingencia = 0,220, $p = 0,025$), y con *clima social* (Coeficiente de Contingencia = 0,204, $p = 0,043$) en el aula. Son 27 niños y niñas de segundo (48,2 %) quienes consideran que les ayudaría más un clima de aprendizaje apropiado, frente a 13 (23,2 %) estudiantes de cuarto y dieciséis de sexto (28,6 %). Por el contrario son seis los alumnos de sexto (40 %) y ocho de cuarto (53,3 %), los que consideran que el clima social es importante para aprender, frente a un alumno de segundo (6,7 %).

Otro dato complementario para conocer las motivaciones para el trabajo

académico en clase, proviene de la pregunta *¿cambiarías algo en clase?*, a la que un 50,6% de los estudiantes responden que no, mientras que un 43,3% responden afirmativamente (11 sujetos no contestan). A la pregunta *¿qué cambiarías?*, el 13,9% dice que a los profesores; un 13,3% a los amigos y compañeros; un 11,7% las condiciones materiales del aula y un 10% las actividades, deberes y exámenes. Por el contrario, un 20,6% (37 estudiantes) dicen que no cambiarían nada.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar comentaremos los principales hallazgos con referencia a los intereses y preferencias de los alumnos y alumnas de Primaria respecto a las asignaturas y actividades escolares. La primera conclusión que podemos destacar al respecto, es que las asignaturas por las que estos estudiantes manifiestan mayor predilección son la

Educación Física, elegida sobre todo por los niños, y Matemáticas. Con relación a las asignaturas que eligen como las que menos les gustan, por orden de elección, éstas son: Conocimiento del Medio, menos preferida por los alumnos de cuarto y sexto; Matemáticas, menos escogida por las niñas; Lengua Gallega sin diferencias significativas por sexo y curso; Lengua Castellana, menos seleccionada por los alumnos de segundo; y Lengua Inglesa, menos preferida por los alumnos de sexto.

Cuando nos referimos a las actividades o tareas que más les gustan, destacan las actividades de expresión plástica y manipulativas (dibujar, pintar, modelar, hacer manualidades), escogidas en mayor medida por las niñas que por los niños; seguidas de las actividades de lenguaje oral y lectoescritura (escuchar, explicar/exponer, leer, recitar, copiar un texto, escribir dictados, redactar trabajos), más señaladas por los varones que por las niñas. Por el contrario, las tareas que catalogan como las que menos les gustan son también las actividades de lectoescritura (leer, hacer copias, hacer dictados, hacer ejercicios de lengua).

Parece que las asignaturas y tareas de índole más práctica tienen un papel importante entre las elecciones de los escolares, mientras que tareas que denotan el empleo de recursos y estrategias cognitivas de tipo lingüístico (comprensión y comunicación de información), y de interpretación y análisis de la información, son menos elegidas (Colley y Comber, 2003; Pozo y Postigo, 2000).

Con relación al sexo, estos resultados parecen concordar, en parte, con los obtenidos por Colley y Comber (2003) y Whitehead (1996), quienes

afirman para poblaciones similares o de mayor edad, que la Educación Física es una de las materias preferidas por los varones y la materia de Arte por las mujeres, lo que corroboraría la mayor preferencia de las niñas por actividades plásticas y de los niños por la actividad física.

Además de las predilecciones por asignaturas y tareas específicas como posibles fuentes de motivación provenientes de la propia tarea, hemos indagado también acerca de los posibles facilitadores y obstaculizadores para el trabajo en el aula. Las siete razones aludidas como las que más animan a los estudiantes a trabajar en clase son: *el recreo/juego* (terminar para ir al recreo o a jugar); *saber que tienen pocos deberes para casa*; *la proyección hacia el futuro* (pensar en el futuro, ser alguien importante, tener un buen trabajo, seguir estudiando), elección más frecuente entre alumnos de sexto y cuarto; *los amigos/compañeros* (estar, hablar, jugar, colaborar con los compañeros y amigos); *la familia* (que esté contenta con mi trabajo, que no me castigue); *aprender/saber* (aprender y saber cosas nuevas); *actividades de asignaturas* (oír música, leer cuentos, dibujar, etc.), consideradas como más facilitadoras por los de segundo y cuarto; *el profesor* (que anima, felicita y no castiga); y *las calificaciones*. De todas las razones mencionadas, sólo dos de ellas hacen referencia a motivaciones intrínsecas: el *aprender/saber* cosas nuevas y el realizar *actividades deseables* (Vallerand, 1997), mientras que el resto, se refieren a motivaciones de tipo extrínseco, ya sean la consecución de un mejor trabajo en el futuro, la aprobación, el apoyo para trabajar, el estímulo de personas significativas para los escolares, o la consecución de actividades, objetos o resultados reforzadores (Ryan y Deci, 2000).

Estos resultados nos inducen a pensar en la conveniencia de fomentar una instrucción para el aprendizaje en la que la motivación intrínseca tenga un papel más relevante. En ese objetivo asumen un papel crucial los profesores cuando promueven situaciones educativas enriquecedoras de la competencia y experiencia de los alumnos. Broc (2006) aconseja insertar estrategias motivadoras en la práctica diaria del profesorado. Los propios alumnos de este estudio hacen alusión en sus respuestas espontáneas al juego o a tareas con un alto índice de experimentación práctica como posibles fuentes de motivación intrínseca.

En el lado opuesto, se encuentran los factores que más desaniman a los escolares participantes a trabajar en clase, entre los que destacan: *las molestias de los compañeros* (que molestan, hablan, gritan), especialmente para los alumnos y alumnas de segundo curso; *los deberes/estudiar* (que manden deberes, que haya que estudiar), que supone una fuente de desánimo sobre todo para los estudiantes de sexto y algo menos para los de cuarto; algunas *actitudes del profesor* (gritar, reñir), más molestas para los niños que para las niñas, y para los estudiantes de sexto y cuarto en comparación con los de segundo; *las actividades/fichas* (hacer copias, hacer ejercicios de matemáticas, los ejercicios en general), y *la falta de ganas y el tener que esforzarse* (que la actividad sea aburrida, larga o poco interesante).

Observamos también, que los factores que desaniman a los escolares provienen tanto de motivaciones externas relacionadas con el ambiente “ruidoso/desorganizado” del aula y con la actitud y docencia del profesor, como de razones relacionadas con la motivación de rechazo hacia las actividades de tipo mecánico o repetitivo, los deberes y el estudio. En

este caso los escolares señalan de nuevo la necesidad de un ambiente tranquilo en el aula, la importancia del apoyo y estímulo por parte del profesor, y la importancia de proponer tareas estimulantes y de disponer de unas estrategias de aprendizaje efectivas para el trabajo y el estudio.

Cuando nos centramos únicamente en la figura del profesor y en su actividad en el aula, los estudiantes señalan como más importante *que el profesor explique bien* (despacio, paso a paso, que repita cuando sea necesario, que escriba en la pizarra, que sea ameno, que lo explique de otra forma, que explique algo nuevo); que cree *un buen clima de aprendizaje* (poner fichas y ejercicios, que utilice el juego, que ayude ante las dificultades, que anime, que mantenga la clase en silencio...), aspecto más importante para los alumnos de segundo que para los demás; *que proponga tareas concretas* (tareas matemáticas, de lectura, de plástica y de música, entre otras); y *que fomente un buen clima social en el aula* (que hable y escuche, no grite, no se enfade, que sea divertido), dato éste más importante para los de cuarto y sexto que para los de segundo. Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos por Díaz, Suárez, y Muñoz, (2004) referentes al clima ideal del aula para el aprendizaje.

Las respuestas de los alumnos se centran mayoritariamente en la calidad de las explicaciones, en el ambiente favorable y en las tareas idóneas para el aprendizaje, indicando algunas estrategias de instrucción y características de las tareas extensamente fundamentadas en la literatura (González-Fernández, 2005; Wigfield y Eccles, 2002).

Además de explorar la figura del profesor como favorecedor del trabajo en el aula, se preguntó a los alumnos si

cambiarían algo en sus aulas, respondiendo algo menos de la mitad de los sujetos afirmativamente. Entre los aspectos del aula que cambiarían, destacan los relacionados con los amigos/compañeros (algún compañero molesto: que habla, grita, corre en clase); con las condiciones materiales (el mobiliario: sillas y mesas, la pizarra, la iluminación, calefacción); y con las actividades, deberes y exámenes (menos deberes y exámenes, actividades más amenas). Estos hallazgos corroboran las conclusiones previas, indicando qué podría ser mejorado en las aulas para facilitar el aprendizaje: algunos compañeros “molestos”, las condiciones materiales y el tipo de tareas.

En este trabajo hemos empleado una metodología de recogida de datos fundamentalmente cualitativa con la finalidad de explorar de forma más espontánea y directa las opiniones de los escolares. Esta metodología nos ha permitido encontrar algunos datos relevantes sobre qué es lo que les motiva a trabajar en clase. Consideramos que los resultados pueden ser indicativos de cuál es la tendencia del pensamiento de los estudiantes de esta etapa, acerca de qué es lo que les motiva y qué no les motiva en su trabajo académico.

De cara a futuras investigaciones nuestro estudio nos indica la necesidad, tanto de explorar de forma más detallada el pensamiento de motivación de los alumnos mediante una metodología cualitativa, como de corroborar los resultados obtenidos mediante estudios cuantitativos y en poblaciones y muestras más grandes. Por otro lado, los resultados obtenidos pueden ser empleados como fuente de posibles ámbitos de evaluación del pensamiento de motivación de los alumnos y alumnas de Primaria, y como indicadores de los factores sobre los que

incidir para una intervención eficaz en el ámbito de los factores personales implicados en el fracaso escolar.

Comprender qué es lo que piensan y sienten los escolares cuando se enfrentan al trabajo académico, qué es lo que les impulsa y qué les frena o desorienta, sigue siendo un reto fundamental si queremos ayudarles a tener una actitud adecuada y un aprovechamiento efectivo y exitoso de las situaciones de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ataya, R.L. (2004). Knowledge, interest, and reading comprehension: A general linear model for social studies. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (8-A), 2.775.
- Barca, A. (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J.L. y Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación* (354), 341-368.
- Broc, M.A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Bruner, J.S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Colley, A. y Comber, C. (2003). School Subject Preferences: Age and gender differences revisited. *Educational Studies*, 29 (1), 59-67.
- Corbière, M., Fraccaroli, F., Mbekou, V. y Perron, J. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement: A multi-sample European study. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (1), 3-15.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

- Díaz, C.E., Suárez, V. y Muñoz, M.C. (2004). ¿Qué climas de aprendizaje se prefieren en las aulas?: Un estudio piloto sobre las preferencias del profesorado y en función de los estudios motivacionales del alumnado. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7, 49-66.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social. Fundación “la Caixa”.
- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje. Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-22. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.
- González, S.G. y García-Señorán, M.M. (2004). Aproximación a un modelo motivacional-metacognitivo de aprendizaje. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación “Calidad Educativa”. Almería.
- González, S.G. y García-Señorán, M.M. (2006). A aprendizaxe escolar desde unha perspectiva motivacional-metacognitiva. En X.M. Cid (Coord.): *Repensar a educación e a sociedade: realidades e desafíos* (pp. 257-270). Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- González, S.G. y García-Señorán, M.M. (2009). Procesos motivacionales, ejecución y actividad académica: teoría y evaluación cualitativa. En A. Barca (Coord.): *Motivación y Aprendizaje en Contextos Educativos* (pp. 21-57). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González, S.G., García-Señorán, M.M., Tellado, F., Cardelle, F. y Vázquez, M. (2009). La actividad de estudio en educación primaria: valor subjetivo, motivos y autopercepción. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 58-69.
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, F. (Coord.) (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria? ESBRIINA-RECERCA: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/18348> [consulta 2011, 15 de noviembre]
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49/8), 1-11.
- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, 2, 59-63.
- Hulleman, C.S., Durik, A.M., Schweigert, S.B. y Harackiewicz, J.M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 398-416.
- Köller, O., Baumert, J. y Schnabel (2001). Does interest Matter? The relationships between academic interest and achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32 (5), 448-470.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1 (1), 43-66.
- Marchesi, A y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-30). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, J.S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 56-85.
- Nurmi, J. y Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15 (2), 103-122.
- OECD (2010). *Education at a Glance: OECD Indicators 2010*. Paris: OECD.
- Padrós, M., Duque, E. y Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea incluida para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14). Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=70
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated

- learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pozo, J.I. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*. Barcelona: Cisspraxis.
- Rosales, C.D. (2011). Factores determinantes del fracaso escolar en Educación Primaria. Un estudio comparativo entre el norte y el sur de Tenerife. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1 (1), 2-9.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-69.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 299-232.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. En K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.): *Handbook of motivation at school* (pp. 197-122). New York, NY: Routledge.
- Soto, J., García-Señorán, M.M. y González, S.G. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 95-108.
- Tapia, A. (2002). Una propuesta contra el fracaso escolar. *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 133, 10-12.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda y Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 111-122.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (1), 113-124.
- Vallerand, R.J., y Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.): *Handbook of self-determination research* (pp. 37-69). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.): *Advances in experimental social psychology* (vol. 29). New York: Academic Press.
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2002). *Development of achievement motivation*. London: Academic Press.
- Whitehead, J.M. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level. *Educational Research*, 38 (2), 147-160.

ARTÍCULO ORIGINAL

La identificación de necesidades de orientación e información del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

David Pérez-Jorge
dpjorge@ull.es

Pedro R. Álvarez Pérez
palvarez@ull.es

David López Aguilar
dlopez@ull.es

Universidad de La Laguna

RESUMEN. Este trabajo describe el desarrollo y evaluación de un instrumento para evaluar las necesidades de orientación y de información de los estudiantes universitarios. Se diseñó un cuestionario sobre orientación e información universitaria a tres niveles: materias y asignaturas, titulación y Facultad y Universidad y fue aplicado a alumnado de 1º y 2º de la Universidad de La Laguna. La adecuación del instrumento se analizó mediante validez de contenido, fiabilidad, estructura subyacente y capacidad predictiva. Se identificaron 13 dimensiones, algunas de las cuales se mostraron sensibles para la predicción de la motivación de los estudiantes por su carrera y su grado de satisfacción con la misma. Finalmente, se detectaron diferencias en varias dimensiones en función de circunstancias individuales respecto al acceso a los estudios y previsión de abandono.

PALABRAS CLAVE. Orientación Universitaria, Validez Predictiva, Consistencia Interna, Motivación por los Estudios, Tutoría Universitaria

Identification of guidance and information needs in Teachers College students from La Laguna University

ABSTRACT. This work describes the development and assessment of an instrument for evaluating guidance and information needs of university students. A questionnaire that included different aspects about university information and orientation in three levels was designed: subjects courses, university degree and Faculty and finally University. It was applied to first and second graders of Universidad de La Laguna. The suitability of the instrument was analysed using validity of content, reliability, underlying structure and predictive capability. Thirteen dimensions, some of which were sensitive to the prediction of students' motivation for their career and their satisfaction level with it. Finally, we detected significant differences in several dimensions according to the student's individual circumstances regarding access to studies and anticipation of abandonment.

KEY WORDS. University Counselling, Predictive Validity, Internal Consistency, Motivation to Study

Fecha de recepción 16/02/2015 · Fecha de aceptación 26/10/2015

Dirección de contacto:

David Pérez Jorge

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

Facultad de Educación, Universidad de La Laguna

C/ Molinos de Agua s/n

38200 LA LAGUNA (TENERIFE)

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo paradigma formativo que surge con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pone especial énfasis en el proceso de aprendizaje autónomo del alumnado, en el aprendizaje a lo largo de la vida y en el desarrollo de competencias para la empleabilidad. La llegada de este nuevo enfoque del aprendizaje cambió de manera sustancial el rol tradicional del estudiante universitario (hasta ahora un papel pasivo, en un modelo centrado en la enseñanza y en la figura del profesor), puesto que se le pide ahora que sea el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se implique de forma activa en la gestión de su proceso de aprendizaje y que adquiera las competencias necesarias para la inserción sociolaboral. Como consecuencia de ello, el alumnado se ve enfrentado a nuevas dificultades y necesidades relacionadas con la elección de opciones formativas, la transición desde la formación previa, las habilidades necesarias para emprender los nuevos estudios de grado, la adaptación a la vida universitaria, la planificación de su aprendizaje, la relación de la formación con el futuro profesional, etc.

Las investigaciones realizadas hasta ahora (Echeverría, Figuera y Gallego, 1996; Salmerón, Ortiz y Rodríguez, 2005; González y González, 2007) ponen de manifiesto que los estudiantes que ingresan en la Universidad suelen tener escasa

información y orientación sobre la Educación Superior. En un estudio previo realizado en la Universidad de La Laguna (Santana, Feliciano, Cabrera y Álvarez, 1999) con una muestra de 417 estudiantes de nuevo ingreso, se detectó que un porcentaje importante había recibido poca o ninguna información sobre los estudios y las asignaturas que iban a cursar (86%), no conocían el tipo de prácticas que se realizaban en la carrera (88%), no tenía conocimiento sobre los itinerarios formativos de la titulación (91%) y desconocía las salidas profesionales de los estudios que cursaba (57%).

Esto explica que muchos estudiantes que acceden a la Educación Superior, no logren adaptarse a este nuevo modelo formativo y se vean arrastrados a situaciones de fracaso y abandono de los estudios. Además de la falta de orientación e información, otros factores que determinan estas situaciones de deserción de la formación universitaria son la falta de motivación, el escaso esfuerzo personal, el bajo dominio de estrategias de estudio y la falta de compromiso personal. Como han demostrado otros estudios (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Heikkila y Lonka, 2006), aquellos estudiantes que tienen poca información sobre los estudios que inician, intereses poco definidos, poca elaboración de su proyecto formativo-profesional, expectativas de futuro poco claras, baja motivación hacia la formación, malos resultados académicos, bajo compromiso con la carrera, pobre definición de sus intereses vocacionales, etc., suelen estar implicados en situaciones de bajo rendimiento, fracaso y abandono de los estudios.

En relación a estas temáticas, los centros universitarios han de poner en marcha distintas medidas de apoyo encaminadas a que el alumnado se

incorpore al contexto de la enseñanza universitaria con garantías de éxito y defina progresivamente su proyecto formativo y profesional, previniendo de este modo situaciones de fracaso académico y abandono de los estudios, con todo lo que ello supone para el propio alumno y para la institución. La necesidad de desarrollar estos temas a través de acciones orientadoras, se debe también a la obligación de dar cuenta de las acciones de orientación que se vienen poniendo en práctica con los estudiantes y que constituyen un apartado importante de los sistemas de garantía interna de calidad, por lo que se tendrán también en consideración a la hora de valorar las titulaciones. Efectivamente, para cumplir con las exigencias de la calidad, a través del programa AUDIT se insta a las Escuelas y Facultades a que elaboren su *Sistema de Garantía Interno de Calidad*, donde se incluyan distintos procedimientos que garanticen un correcto funcionamiento de todos los elementos vinculados al desarrollo de las titulaciones (servicios, diseño de las enseñanzas, apoyo y orientación al alumnado, etc.).

Asimismo, en la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (VERIFICA) se establece la necesidad de que los centros cuenten con sistemas y programas de orientación y apoyo a los estudiantes para facilitar su integración en la vida universitaria. Concretamente, en el Apartado 4, “*Acceso y admisión de estudiantes*”, se plantea la necesidad de poner en práctica “*sistemas accesibles de información previa a la matriculación y procedimientos accesibles de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad y a las enseñanzas*” y “*sistemas accesibles de apoyo y*

orientación de los estudiantes una vez matriculados”.

Como resultado de todas estas exigencias normativas, en el contexto de la Universidad actual se debe llevar a cabo un buen diagnóstico de las necesidades que tiene el alumnado en relación a su proceso formativo, a sus dificultades, a los apoyos que requiere, como base para poner en práctica programas de orientación y tutoría desde los que se atiendan las demandas que plantean (Álvarez y Rodríguez, 2006; Álvarez y González, 2007; Moliner Miravet, Moliner García y Sales, 2012). En los “*Sistemas de Orientación al Estudiante*” recogidos en los diseños de los títulos universitarios se contemplan algunas de las finalidades que debe tener la función orientadora:

- Apoyar el proceso de acogida y orientación del alumnado que llega al centro.
- Asesorar al alumnado en estrategias de aprendizaje autónomo.
- Motivar al alumnado para que sea persistente en el logro de las metas formativas.
- Ayudar al alumnado a resolver las dificultades que surjan durante su formación, a lo largo de la carrera.
- Enseñar al alumnado a planificar su proceso de aprendizaje.
- Ayudar al alumnado a su formación profesionalizadora a través de prácticas guiadas.
- Informar al alumno sobre las exigencias y características del mercado laboral.

De este modo, orientar a los estudiantes de forma continua para que aprendan a llevar el control de su propia vida, sean capaces de construir su proyecto formativo y profesional, sepan

enfrentar de manera constructiva la resolución de problemas para la toma de decisiones en relación al desarrollo de su carrera, etc. constituye actualmente un reto importante de la educación (Marko y Savickas, 1998; León, 2000). Lo importante es que cada uno se marque sus propias metas, con un proyecto de vida que le mantenga activo y comprometido con el futuro y con disposición a la adaptabilidad y a la formación continua que se necesita para integrarse en el modelo de sociedad líquida de este tiempo. Por ello, la orientación para la construcción del proyecto formativo y profesional deberá ser un referente que facilite el paso por las diferentes etapas evolutivas del ciclo vital de las personas (Álvarez, 2005).

El desarrollo de la carrera personal tiene que ser entendido como un proceso a largo plazo, reversible, discontinuo, en el que se van articulando de manera permanente diferentes factores que van imprimiendo un curso particular al proceso vital de cada persona. Los procesos de desarrollo vital se han complejizado y diversificado, lo que ha venido a resaltar todavía más las actuaciones orientadoras encaminadas a preparar los cambios entre etapas, la adquisición de estrategias para tomar buenas decisiones vocacionales, la creación de expectativas realistas en relación a las distintas alternativas de elección, la planificación y la proyección de metas a lo largo de la trayectoria vital, entre otras. Sólo a través de un proceso reflexivo y crítico será posible que el individuo valore su situación y adopte una actitud activa y emancipadora que le lleve a superar los obstáculos y lograr los objetivos propuestos (Lent, 2001).

Para trasladar al terreno de la práctica esta perspectiva de orientación integral y permanente a lo largo de todas las etapas formativas, desde donde se dé respuesta a las necesidades de

todo el alumnado (Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó, 2014), en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna se vienen desarrollando distintas actuaciones orientadoras planteadas desde tres planos fundamentales: a nivel de aula, a través de la tutoría académica que se desarrolla en cada materia y asignatura; a nivel de titulación, donde se desarrolla un plan de tutorías de carrera (POAT) en el que un profesor tutor acompaña a los estudiantes a lo largo de su itinerario formativo; y a nivel de Facultad, desarrollándose desde el Servicio de Orientación e Información al Alumnado (SOIA) acciones de información y de formación complementaria para el alumnado.

Precisamente, este trabajo surge a partir del diseño y valoración de un cuestionario aplicado desde el SOIA para la identificación de necesidades de orientación del alumnado que se incorpora a la enseñanza universitaria. Los objetivos concretos del estudio fueron diseñar un cuestionario que permitiera identificar las demandas y necesidades de orientación e información del alumnado universitario que cursa sus estudios en el nuevo modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior y verificar la utilidad del instrumento en cuanto a la validez de contenido, la consistencia interna, la adecuación a dimensiones establecidas por los modelos teóricos y la validez predictiva.

Concretamente los objetivos planteados en este estudio fueron:

- Diseñar un cuestionario que permita identificar las demandas y necesidades de orientación e información del alumnado universitario que cursa sus estudios en el nuevo modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior.

- Verificar la calidad del instrumento diseñado:
 - Comprobar su validez de contenido.
 - Comprobar su consistencia interna, tanto global como por dimensiones de contenido.
 - Explorar la estructura subyacente y su adecuación a dimensiones establecidas en los modelos teóricos en los que se fundamenta este trabajo.
 - Verificar la validez predictiva de la prueba sobre la motivación de los estudiantes por su carrera y su grado de satisfacción con la misma.
- Analizar la situación del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna respecto a las dimensiones incluidas en la prueba.
- Identificar qué circunstancias del alumno implican diferencias significativas en las dimensiones de la prueba.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El estudio se realizó con estudiantes universitarios de los dos primeros cursos de Grado, considerados “*cursos de acceso*”, en los que el alumnado requiere en mayor medida información y orientación para la toma de decisiones y prevención del abandono académico. Así, la muestra del estudio fue de 155 alumnos de 1º y 2º del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, que fue elegida por ser, en ese momento, la única facultad en la que se desarrollaba el POAT y la única que contaba con un servicio de orientación específico.

Teniendo en cuenta que la población de los dos primeros cursos de Grado de Primaria era de 259 estudiantes, la muestra obtenida supuso un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo de ± 5 .

La distribución de la muestra por cursos fue: 54,5% alumnado de 1º y 45,5% alumnado de 2º, de los cuales el 32,9% eran hombres y el 67,1% mujeres. Además, el 48,1% era alumnado de nuevo ingreso y el 51,9% llevaba más de un año en la Universidad. La edad media fue 20,7 años (DT=4,2).

2.2. Procedimiento

Para proceder a la validación empírica del instrumento, durante el curso 2012-13 se administró el cuestionario mediante un procedimiento de encuesta *on-line* (Berends, 2006), haciendo uso de la plataforma *LimeSurvey*. Se decidió hacer uso de esta estrategia ya que permitía administrar la prueba de manera simultánea a un gran número de participantes y ofrecía la posibilidad de exportar de manera automática los datos obtenidos al programa *SPSS*, que usamos para el análisis de los datos.

2.3. Instrumento

Para la realización de este estudio se utilizó un cuestionario *ad hoc* denominado “*Cuestionario de análisis de necesidades de orientación e información del alumnado universitario*” (CANOI). Para ello se procedió a realizar una primera versión que fue sometida a diferentes pruebas de validación de contenido (McMillan y Schumacher, 2005):

- *Prueba piloto*: pasada a 20 alumnos que reunían las mismas características de la muestra

definitiva, para depurar aspectos de contenido y redacción de los ítems y de comprensión y adecuación de las opciones de respuesta.

- *Análisis de contenido por parte de jueces:* se realizó con cuatro profesores universitarios del ámbito de la Orientación, para valorar si los ítems incluidos eran relevantes y adecuados y recogían las dimensiones de la transición a la Universidad.

A partir de los resultados de los procedimientos anteriores se obtuvo la versión definitiva del cuestionario que quedó constituida por distintas variables de índole demográfica, 104 ítems con formato de escala de valoración con puntuaciones de 1 a 4 y once preguntas adicionales de carácter dicotómico (Sí/No), o de carácter ordinal. Los contenidos de la prueba incluían cuestiones relativas a:

- Información disponible para el acceso a los estudios universitarios.
- Aspectos condicionantes en la elección de estudios y en el cambio de expectativas hacia la carrera elegida.
- Información sobre órganos y servicios de la Universidad.
- Valoración de la titulación cursada y de las actividades del POAT.
- Funcionalidad de las tutorías académicas.
- Expectativas sobre el desarrollo inmediato de sus estudios y metas de logro globales.

Asimismo, se incluyeron preguntas en torno a la satisfacción con la carrera elegida y motivación por los estudios,

que emplearíamos como variables criterio en análisis posteriores.

2.4. Análisis de datos

De acuerdo con los objetivos, se realizaron análisis para: 1) comprobar la consistencia interna de la prueba, tanto global como por dimensiones de contenido, para lo cual se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach; 2) explorar la estructura subyacente mediante el análisis de componentes principales (elegimos esta modalidad debido a la escala de respuesta empleada); 3) verificar la validez predictiva de la prueba sobre la motivación y satisfacción con la carrera, a través del análisis de regresión múltiple; 4) finalmente, se comprobó con un MANOVA si había algunas circunstancias individuales, respecto al acceso a los estudios y de previsión de abandono, que presentaran diferencias significativas con relación a las diferentes dimensiones de la prueba.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de consistencia interna

En la Tabla 1 se muestra el resultado obtenido en el análisis de fiabilidad (α de Cronbach) para los 104 ítems de valoración agrupados en 10 subescalas.

Asumiendo los niveles de fiabilidad propuestos por George y Mallery (2003), se puede afirmar que, de forma global, la totalidad de los ítems alcanzó un coeficiente bastante alto (0,868) lo que nos permite considerar el instrumento adecuadamente fiable.

Subescalas	Nº ítems	α Cronbach
1. Información disponible para la elección de carrera	10	0,868
2. Fuentes informativas	6	
3. Factores condicionantes de la elección de carrera	16	
4. Factores condicionantes del cambio de expectativas hacia la carrera	9	
5. Conocimiento sobre órganos y servicios de la universidad	11	
6. Conocimiento de órganos y servicios de la Facultad de Educación	12	
7. Valoración de la titulación cursada	9	
8. Valoración de las actividades del POAT	18	
9. Función de las tutorías	9	
10. Metas globales de logro	4	
Total	104	

Tabla 1. Análisis de fiabilidad del cuestionario

3.2. Análisis de la estructura de la prueba

Con objeto de identificar los factores subyacentes en la prueba se realizó un análisis de componentes principales (ACP) con rotación varimax, aplicado a los 104 ítems que se usaron para el estudio de la fiabilidad. Previamente, se verificó el grado de asimetría que presentaban las variables y se pudo constatar que en su mayoría tenían una asimetría significativa. Por ello, se efectuó una transformación logarítmica que compensara este hecho. El ACP se realizó sobre los ítems

transformados. El análisis de la *factoriabilidad* de la matriz de correlaciones obtuvo un índice KMO de 0,462; aunque no fue muy alto, la prueba de Bartlett resultó significativa, por lo que consideramos apropiado continuar con la aplicación del ACP. En función del punto de inflexión del gráfico de sedimentación, adoptamos una solución de 13 factores que explicaron el 50,66% de la varianza. En la Tabla 2 presentamos para cada factor su porcentaje de varianza, los ítems incluidos en función de su carga factorial y el valor de dicha carga.

Factor I (9,328 % varianza)	Peso factorial
Valoración de los objetivos de la titulación cursada	0,862
Conocimiento del portal universitario	0,847
Valoración de las competencias de la titulación	0,836
Conocimiento del Servicio de Biblioteca	0,827
Valoración de los departamentos vinculados a la titulación	0,798
Valoración de las guías docentes de las asignaturas	0,785

Valoración de la información sobre los servicios de la Biblioteca	0,780
Conocimiento del Servicio de Información y Orientación al Alumnado (SIO)	0,657
Conocimiento sobre ayudas asistenciales	0,644
Utilidad de las asignaturas para el desarrollo profesional	0,581
Conocimiento Servicio de Deportes	0,555
Conocimiento del Servicio de Orientación e Información al Alumnado (SOIA)	0,524
Valoración de la información sobre la Secretaría de la Facultad	0,492
Valoración contribución POAT a aprender a afrontar la evaluación	0,479
Uso de las tutorías para consultar dudas sobre los contenidos de las asignaturas	0,470
Uso de las tutorías para consultar dudas sobre la evaluación	0,419
Factor II (5,684% varianza)	
<i>Elegir la carrera por:</i>	
Duración de los estudios	0,736
Cercanía a instalaciones deportivas o de entrenamiento	0,704
Facilidad de los estudios	0,691
Cercanía al centro de estudios	0,685
Ingresos económicos	0,666
No existir límite de plazas para el acceso	0,566
Prestigio social de la carrera	0,558
Calidad de formación científica y profesional que se ofrece en la titulación	0,486
Estabilidad laboral	0,479
Consejo de personas allegadas (familiares, amigos, etc.)	0,467
Factor III (4,22% varianza)	
<i>Utilidad para elegir estudios de la información sobre:</i>	
Organización y funcionamiento de la Universidad de La Laguna	0,705
Cómo se estudia y se trabaja en la Universidad	0,686
Programas de apoyo y de orientación al alumnado	0,650
Estructura plan de estudios de las titulaciones universitarias	0,649
Servicios e instalaciones que tiene la Universidad de La Laguna	0,617
Ayudas y becas para el alumnado	0,598
Salidas profesionales de las carreras universitarias	0,526
Trámites administrativos y de matrícula	0,525
Factor IV (4,030% varianza)	
<i>Cambio de expectativas hacia la titulación por:</i>	
Dificultad para seguir el ritmo del curso	0,690
Sistemas de evaluación utilizados	0,666
Contenidos que se trabajan en las materias	0,653
Nivel de exigencia del profesorado	0,635
Dificultades para abordar el trabajo que demanda el profesorado	0,626
Metodología del profesorado	0,607

LA IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN DEL
ALUMNADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Prácticas que se desarrollan en el aula	0,594
Relaciones con el profesorado	0,575
Relaciones con los compañeros	0,536
Factor V (3,427% varianza)	
<i>Contribución del POAT a:</i>	
Conocer el modelo educativo del EEES	0,694
Aprender a planificar el itinerario formativo y profesional	0,652
Conocer las características personales del alumnado	0,617
Facilitar la integración a la vida universitaria	0,585
Conocer los derechos y los deberes del alumnado	0,520
Factor VI (3,347% varianza)	
<i>Razones por las que acude a tutorías:</i>	
Solicitar adaptaciones del programa a las necesidades específicas del alumnado	0,768
Comentar problemas personales (ansiedad, desmotivación, etc.)	0,711
Solicitar ayuda para la integración en la vida universitaria	0,700
Solicitar el cambio de fecha de entrega de tareas y exámenes	0,627
Factor VII (3,342% varianza)	
<i>Contribución del POAT a:</i>	
Conocer estrategias para estudiar	0,661
Conocer el perfil profesional y los objetivos de la titulación	0,625
Aprender a expresarte y comunicarte en público	0,617
Conocer las competencias que debe tener el estudiante universitario actual	0,569
Aprender a trabajar en grupo	0,500
Definir el proyecto académico y profesional	0,406
Factor VIII (3,280% varianza)	
Información que tiene sobre las titulaciones que se imparten en la Facultad	0,492
Información que tiene sobre procedimientos administrativos (matricula, cambio de carrera, etc.)	0,488
Información que tiene sobre el perfil profesional de la titulación que cursan	0,476
Elección de la carrera por las salidas laborales.	0,455
Conocimiento de los órganos de participación estudiantil	0,449
Conocimiento del Vicerrectorado de Alumnado	0,441
Conocimiento del Servicio de Alojamiento	0,401
Factor IX (3,253% varianza)	
<i>Valoración información que tiene sobre:</i>	
El proceso de reconocimiento de créditos	0,683
Los programas de movilidad	0,661
Las aulas de informática	0,606
Delegación de alumnos	0,572
Factor X (3,162% varianza)	

Espera conseguir con los estudios: Prepararme para ser un buen profesional en este campo	0,707
Espera conseguir con los estudios: Adquirir nuevos conocimientos y tener una buena cultura	0,692
Razones por las que acude a tutorías: Revisar trabajos de la asignatura	0,572
Espera conseguir con los estudios: Tener un título universitario para acceder a un empleo	0,530
Razones por las que acude a tutorías: Revisar exámenes	0,495
Factor XI (2,623% varianza)	
<i>Contribución del POAT a:</i>	
Aprender a tener iniciativa y capacidad emprendedora	0,608
Aprender habilidades de empleabilidad para acceder en el futuro a un empleo	0,554
Aprender a tomar decisiones y resolver problemas	0,502
Factor XII (2,553% varianza)	
<i>Proporcionó información sobre la Universidad:</i>	
Tutores	0,599
Profesores	0,578
Factor XIII (2,408% varianza)	
Proporcionó información sobre la Universidad: amigos y compañeros	0,402

Tabla 2. Factores determinados tras el ACP

Una vez analizados los ítems recogidos del CANOI, obtuvimos los siguientes 13 factores de primer orden:

I: Elementos facilitadores de la transición universitaria. Incluye la valoración y conocimiento de servicios que, tanto a nivel de Universidad como de Facultad, se ponen a disposición del alumnado para informarle y orientarle, en los primeros momentos de su vida universitaria.

II: Razones para la elección de la carrera. Agrupa las razones que sostienen la elección de la carrera.

III: Información para la elección de la carrera. Incluye ítems sobre la utilidad de las informaciones de las que dispone el alumno a la hora de plantearse los estudios universitarios que quiere cursar.

IV: Cambio de expectativas hacia los estudios. Se refiere a diversos aspectos, vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pueden

modificar las expectativas previas de los estudiantes.

V: Contribución del POAT a la integración. Incluye ítems de valoración del trabajo realizado desde el POAT para la mejora de la adaptación del alumnado a la Universidad.

VI: Tutorías para el asesoramiento personal. Se refiere al uso de las tutorías para consultas a los profesores relativas a circunstancias académicas y personales.

VII: Contribución del POAT al desarrollo de habilidades y competencias académicas. Incluye ítems sobre la contribución del programa al desarrollo de destrezas y capacidades académicas.

VIII: Información sobre el perfil de la titulación y conocimiento de órganos y procedimientos administrativos. Se refiere al conocimiento de procedimientos administrativos y de servicios relacionados con la

orientación académica y profesional del alumnado.

IX: Conocimiento de servicios para la adaptación. Recoge el conocimiento de servicios de orientación e información específicos de la Facultad de Educación que son de aplicación tras la incorporación.

X: Asesoramiento académico y finalidad de los estudios. Recoge ítems referidos a lo que el alumno espera conseguir con los estudios y al uso de la tutoría académica para el seguimiento de sus progresos (evaluación).

XI: Contribución del POAT al desarrollo competencias laborales. Incluye ítems de valoración de la contribución de estos programas al desarrollo de competencias profesionales.

XII: Agentes educativos como informantes. Este factor incluye a los tutores y profesores universitarios como agentes informadores sobre la Universidad.

XIII: Los iguales como informantes. Este factor incluye a los amigos y compañeros universitarios como agentes informadores sobre la Universidad.

Se decidió conservar los factores XII y XIII, a pesar de tener pocos ítems, debido a su porcentaje de varianza explicada y al interés sustantivo derivado de su complementariedad.

3.3. Validez predictiva

El último análisis que se realizó con objeto de comprobar la adecuación del instrumento diseñado consistió en verificar su validez predictiva, analizando si este se mostraba sensible a la detección del *nivel de motivación de los estudiantes por su carrera* y su *grado de satisfacción con la misma*, rasgos que fueron obtenidos a partir de variables adicionales incluidas también en la prueba.

Para ello, se generaron 13 variables a partir de la puntuación media de los ítems correspondientes a cada factor y se incluyeron como variables predictoras en sendos análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos, que tenían como variable criterio el *nivel de motivación por la carrera* y la *valoración de la misma*, respectivamente.

Tal y como se observa en la Tabla 3, para *la valoración de la carrera* resultó significativo un modelo que incluyó como predictor al factor XII ($F=9.496$; $p \leq .01$).

En cuanto al *nivel de motivación por los estudios*, resultó significativo ($F=6,872$; $p \leq ,001$) un modelo que incluyó como predictores los factores I y II.

Variables predictoras	Criterio: Valoración carrera	
	R ²	B
Paso1	,061	
Factor XII		,247**

**p<,01

Tabla 3. Análisis de Regresión Lineal de los factores sobre la valoración de la carrera

Variables predictoras	R ²	Criterio: Motivación estudios	
		R ² cambio	B
Paso 1	,043	,043	
Factor I			,207**
Paso 2	,083	,043	
Factor I			,216**
Factor II			,201*

**p<,01 *p<,05

Tabla 4. Análisis de Regresión Lineal de los factores sobre la motivación por los estudios

3.4. Descripción del perfil y las diferencias de la muestra en los factores obtenidos

En la Figura 1 se muestran las puntuaciones medias que se alcanzaron en cada uno de los factores. La línea de referencia indica la media global (2,25). Se ha podido observar que 5 factores se situaron por debajo de la media general, concretamente los referidos a elementos facilitadores de la transición universitaria (I), razones de elección de la carrera (II), uso de las tutorías para el asesoramiento personal (VI), contribución del POAT al desarrollo de habilidades y competencias académicas (VII) y al desarrollo de habilidades y competencias laborales (XI). El factor IV referido a los aspectos que influyen en los cambios de expectativas hacia los estudios obtuvo un valor igual al de la media. Por último, los 7 factores restantes se situaron por encima de la media general, concretamente los referidos a la información general sobre la enseñanza universitaria (III), la contribución del POAT a la integración en la Universidad (V), información sobre el perfil de la titulación y conocimiento de órganos y procedimientos administrativos (VIII), conocimiento de servicios para la

adaptación (IX), asesoramiento académico y finalidad de los estudios (X) e información dada por agentes educativos (XII) y por iguales (XIII).

Se realizó, finalmente, un análisis multivariado de la varianza tomando como variables dependientes las puntuaciones medias en los 13 factores que se obtuvieron y como variables independientes algunas circunstancias individuales respecto al acceso a los estudios y de previsión de abandono; *primer año de estancia en la Universidad, correspondencia de la titulación cursada con la primera opción formativa elegida al acceder y planteamiento de abandono de la carrera* (todas con dos modalidades: Sí-No). En la Tabla 5 se señalan los efectos que resultaron significativos para el conjunto de variables dependientes. El hecho de que el alumno pudiera o no cursar la titulación elegida en primera opción no supuso diferencias en cuanto a la valoración de las distintas dimensiones de la prueba. Sí se detectaron diferencias, en cambio, en función del primer año de estancia en la Universidad y de la previsión sobre el abandono de los estudios.

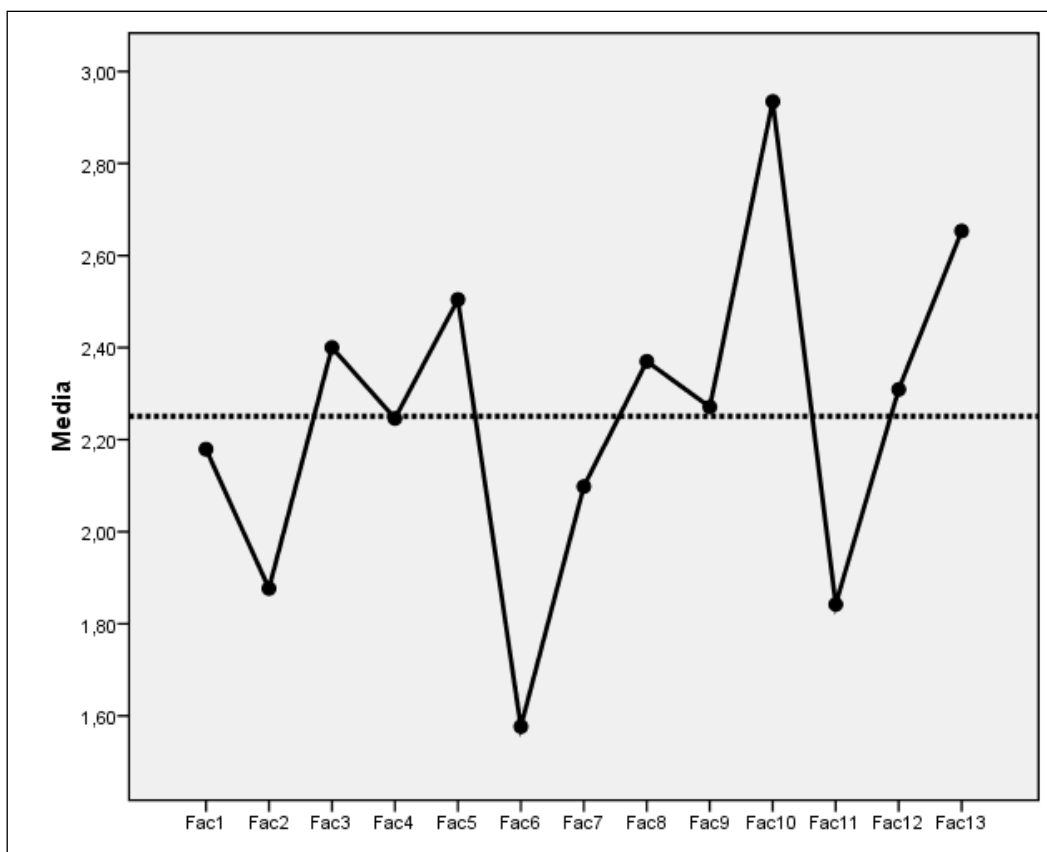


Figura 1. Puntuaciones medias en los factores

	F_{13,98}	Sig	Eta²
Primer año	2,19	0,015	0,226
Abandono	1,97	0,03	0,208

Tabla 5. Diferencias en los Factores en función del acceso a los estudios y la previsión de abandono

En el primer caso (*primer año en la Universidad*), las diferencias afectaron específicamente a los factores II (*razones de elección de la carrera*), VI (*tutorías para el asesoramiento personal*) y XIII (*los iguales como informantes*) con puntuaciones medias superiores en el grupo de los alumnos que estaban por primera vez en la Universidad; también resultó significativo el factor X (*asesoramiento académico y finalidad de los estudios*), en el cual puntuaron más los alumnos que llevaban más de un año en la

Universidad. En el caso de la previsión sobre el abandono, las diferencias se obtuvieron en los factores II (*razones de elección de la carrera*), VI (*tutorías para el asesoramiento personal*), VII (*contribución del POAT al desarrollo de habilidades y competencias académicas*), X (*asesoramiento académico y finalidad de los estudios*) y XIII (*los iguales como informantes*), en los que obtuvieron medias superiores los alumnos que no se habían planteado el abandono de la carrera.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La importancia que tiene actualmente la orientación universitaria, como un indicador relevante de los sistemas de garantía de calidad, hace necesario que los centros de Educación Superior se doten de los recursos e instrumentos adecuados para la implantación de medidas de apoyo al alumnado. En relación a este objetivo, en este trabajo se ha analizado la validez de un instrumento para identificar las necesidades de orientación e información de estudiantes universitarios. La información recogida a través del cuestionario coincide en gran parte con los resultados de otras investigaciones (Castellano y Sanz, 1990; Arbizu, 1994; Martín, Moreno y Padilla, 1998; Álvarez, 2002) en las que también se ha constatado el escaso conocimiento que tiene el alumnado de los estudios que inicia, la poca orientación recibida, las dificultades para adaptarse al nuevo espacio formativo, etc.

De manera general, la consistencia interna del instrumento diseñado ha resultado satisfactoria, por lo que se puede afirmar que éste es válido para la detección de necesidades, a partir de las cuales se puedan estructurar y organizar programas de apoyo al alumnado. En relación a esta debilidad, de los 104 ítems, sólo 7 de ellos han resultado problemáticos, lo que es un indicio de una correcta consistencia del instrumento. Asimismo, se considera sumamente adecuada la validez de la prueba, en cuanto a su contenido (validado por expertos) y su estructura interna.

Con respecto al análisis de regresión realizado, sólo 3 de los factores han mostrado capacidad predictiva sobre la motivación por los estudios (I y II) y sobre la valoración de

la carrera (XII). Aunque puede cuestionarse la escasa capacidad predictiva del resto de dimensiones de la prueba, relacionadas con la utilidad de la información para la elección de la carrera, el cambio de expectativas hacia los estudios universitarios, las aportaciones del POAT, las tutorías universitarias o los relacionados con el propio asesoramiento personal y académico, etc. hay que considerar que la prueba fue administrada en el momento de incorporación del alumnado a la titulación, hecho que pudo condicionar este resultado.

Los factores que no han mostrado capacidad predictiva sobre la motivación se refieren a procesos de información y orientación desarrollados a lo largo del proceso formativo. Así que la falta de sensibilidad de algunos factores para predecir este rasgo radica, más que en la prueba en sí, en la decisión de aplicarlo en el momento de la incorporación a la Universidad. Por esta razón sería más adecuado que en sucesivas aplicaciones se administrara el instrumento en los momentos de finalización del curso académico, dado que el alumno ya ha pasado por la experiencia del POAT, de las tutorías universitarias, etc.

Respecto al análisis multivariado realizado, se observó que, en relación con la previsión de abandono, se daban diferencias en varios factores: razones de elección de la carrera, uso de tutorías para asesoramiento personal, asesoramiento académico y finalidad de los estudios, e información procedente de los iguales. Las puntuaciones medias de los alumnos que no se habían planteado dejar sus estudios eran superiores en estas dimensiones. Cuando el alumno transita a la Universidad teniendo claros los motivos de elección de la carrera, utilizando la tutoría como recurso para el asesoramiento personal y el seguimiento

de sus logros y teniendo claras sus metas académicas, entonces no se plantea el abandono y permanece durante más tiempo en la misma.

En cuanto a los alumnos de nuevo ingreso, obtienen medias superiores respecto a los otros alumnos en relación a las razones de elección de la carrera, uso de las tutorías para el asesoramiento personal y la valoración de los iguales como informantes. Los compañeros de clase se han mostrado en este estudio como informantes clave, por ofrecer a los alumnos que acceden a la Universidad información adecuada y clara, basada en la experiencia vital. Como ya se ha mostrado en otras investigaciones (Álvarez y González, 2005; Cardozo, 2011) el valor de la información procedente de los iguales resulta un aspecto fundamental en la adaptación y en la prevención del abandono. Por otro lado y como indican Puig y Vilanova (2006), los estudiantes que llevan más de un año en la Universidad y que ya han superado la primera fase de adaptación, centran su interés en cuestiones propias de un planteamiento finalista de los estudios: fijación de metas académicas, especialización en un área profesional, fortalecimiento de competencias profesionales, etc. Asimismo, cabe señalar que el hecho de no cursar la primera preferencia de estudios, no tuvo efectos significativos sobre la valoración de ninguna de las dimensiones analizadas.

La necesidad de información del alumnado, así como la demanda de tutorías, varía en función del momento por el que atraviesa en su trayectoria formativa (Álvarez y Rodríguez, 2006). Compartimos con Figuera, Torrado y Dorío (2011) que la llegada a la Universidad y el momento del acceso supone para el alumno un periodo de incertidumbre, ya que muchas de las expectativas e informaciones que posee

no encajan con la realidad que encuentra a su llegada a la Universidad. Esto justifica la demanda en esta primera fase de la vida universitaria de información, asesoramiento y atención personalizada. Esta realidad justifica también que los planes institucionales de tutoría universitaria se centren prioritariamente en los dos primeros cursos (Álvarez, 2002).

Las dificultades y necesidades del alumnado detectadas en este estudio no hacen más que confirmar la importancia que actualmente tiene la intervención orientadora en la Educación Superior. Al igual que señala Martínez (2009), si se pretende reducir las importantes cifras de fracaso y abandono académico será necesario ayudar al alumnado a adaptarse a los estudios universitarios, orientarle en la resolución de los problemas que genera el proceso de aprendizaje, informarle sobre el perfil, características y salidas profesionales de las titulaciones y promover su participación e implicación en la vida universitaria. Como señalan Echeverría, Isus, Martínez y Sarasola (2008), el paso del estudiante por la institución universitaria le debe permitir el logro, no sólo de los conocimientos y habilidades específicas de cada asignatura, sino la competencia de acción profesional: saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

Las acciones orientadoras tendrían que centrarse en el apoyo durante los momentos de acogida, al inicio y durante el proceso formativo y durante la transición de la formación al empleo. Especialmente para los estudiantes de nuevo ingreso, es importante ofrecerles la información y orientación necesarias para su integración en la vida universitaria, así como la información sobre los servicios, actividades y apoyos de que dispone para atender a sus necesidades académicas y para definir su proyecto formativo y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 147-162.
- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría de iguales y la orientación universitaria; una experiencia de formación académica y profesional. *Revista Educar*, 36, 107-128.
- Álvarez, M. y Rodríguez, M. (2006). El proceso de toma de decisiones en la Educación Secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, 38 (20), 13-38.
- Álvarez, P. y González, M. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la Enseñanza Superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la universidad de La Laguna. *XXI. Revista de Educación*, 9, 95-110.
- Arbizu, F. (1994). La labor orientadora del profesor universitario desde la perspectiva del alumnado y el profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 614-622.
- Berends, M. (2006). Survey Methods in Educational Research. En J.L. Green, G. Camilla y P.B. Elmore (Eds.): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington: AERA.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1), 105-127.
- Cardozo, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14 (2), 309-325.
- Castellano, F. y Sanz, R. (1990). Un análisis de necesidades entre estudiantes de la Universidad de Granada para la elaboración de un programa de orientación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 149-155.
- Echeverría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La Orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 207-220.
- Echeverría, B., Isus, S., Martínez, P. y Sarasola, L. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC.
- Figuera, P., Torrado, M. y Dorio, I. (2011). *La integración académica y social en la Universidad: la importancia de las redes sociales*, XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *Frecuencias. SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*, 11, 20-52.
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 6-15.
- Heikkila, A. y Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 99-117.
- Lent, R. (2001). Vocational Psychology and career counseling: inventing the future. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 213-225.
- León, O. (2000). *Tomar decisiones difíciles*. Madrid: McGraw Hill.
- Martín, M., Moreno, E. y Padilla, T. (1998). La orientación para el acceso a la Universidad: análisis de las necesidades expresadas por una muestra de estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (16), 257-271.
- Martínez, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 111-138.
- Marko, K.W. y Savickas, M.L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106-119.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley (5ª edición).

- Moliner Miravet, L., Moliner García, O. y Sales, A. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 459-474.
- Puig, N. y Vilanova, A. (2006). Deportistas olímpicos y estrategias de inserción laboral. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV, 44, 63-83.
- Salmerón, H., Ortiz, L. y Rodríguez, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 225- 256.
- Santana, L., Feliciano, L., Cabrera, L. y Álvarez, P. (1999). Intervención psicopedagógica en el ámbito universitario: valoración de una experiencia en el Centro Superior de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 379-387.

ARTÍCULO ORIGINAL

Aportaciones de un análisis de necesidades sobre la situación actual del nivel de comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria, en un colegio de Granada

Eduardo Fernández de Haro
efharo@ugr.es

Rocío Núñez Jiménez

María Fernández Cabezas
mariafc@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN. El presente proyecto es un análisis de necesidades llevado a cabo en un Colegio de Granada en 6º de Primaria y 1º de la ESO con objeto de conocer la competencia de los estudiantes en comprensión lectora y los niveles de desarrollo de su consciencia lingüística y metalingüística. Este proyecto surge tras conocer los resultados obtenidos en el Informe Pisa, en el cual el alumnado español obtuvo bajas puntuaciones en las pruebas relacionadas con la lectura. Los resultados obtenidos corroboran los estudios ya existentes, bajo nivel de comprensión lectora y una gran diferencia existente entre el buen rendimiento en la adquisición de habilidades lingüísticas en contraste con el bajo rendimiento en la adquisición de habilidades metalingüísticas. Por ello, la importancia de realizar un análisis de necesidades, para planificar una intervención con el alumnado.

PALABRAS CLAVE. Comprensión Lectora, Educación Primaria, Metalingüística, Lingüística, Análisis de Necesidades

Contributions of an analysis of needs on the current situation of the level of the reading comprehension in the students of Primary Education, in a college of Granada

ABSTRACT. The present project is an analysis of needs carried out in a College of Granada in 6º of Primary and 1º of Secondary in order to know the competition of the students in reading comprehension and the levels of development of his linguistic and metalingüistic conscience. This project arises after knowing the results obtained in Pisa Report, in which, the Spanish student obtained low punctuations in the tests related to the reading. The results obtained from this project corroborate the already existing studies, under level of reading comprehension and a great difference between the good performance in the acquisition of linguistic skills in contrast with the low performance in the acquisition of metalingüistic skills. For it, the importance of realizing an analysis of needs, to plan a future intervention with our student.

KEYWORDS. Reading Comprehension, Primary Education, Metalingüistic, Linguistic, Analysis of Needs

Fecha de recepción 19/01/2015 · Fecha de aceptación
28/10/2015
Dirección de contacto:
Eduardo Fernández de Haro
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Campus Cartuja, s/n
18071 GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora tiene como antesala el acto de leer, siendo leer un proceso intelectual y cognitivo que nos permite obtener información a partir de un texto (Arteaga, 2001). Según Tapia (2005), la lectura es una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo, es decir, alguien trata de decir algo con un propósito determinado. La lectura es, asimismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. Al leer se pone en acción todo el aparato intelectual, todas las experiencias anteriores (Melgarejo, 2006).

La lectura es un medio básico para adquirir información en la sociedad y en particular en el ámbito escolar, pero leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto (Alonso y Mateos, 1985). Por lo que es evidente que la lectura es una actividad cuyo objetivo es comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué dice de aquello de lo que habla y con qué intención o propósito lo dice (Alonso Tapia, 2005).

Carr y Levy (1990), Oakhill y Garnham (1987) y Sánchez (1988, 1990, 1993), consideran que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la información que

el lector tiene almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto que lee. Por tanto, la comprensión fallará si el escolar no puede almacenar la información del texto, si no tiene conocimientos previos sobre el mismo, si no es capaz de extraer información esencial o no puede conectar la información previa con la nueva que le proporciona el mensaje escrito.

Los sujetos que tienen dificultades para comprender lo que leen no sólo encuentran limitadas sus oportunidades educativas, laborales y de competencia social sino que además no pueden disfrutar de una de las formas más placenteras de ocupar el tiempo de ocio (Alonso y Mateos, 1985). Las dificultades a la hora de llevar a cabo una lectura comprensiva de un texto se han convertido en una de las principales preocupaciones expresadas por gran parte del profesorado (García, Jiménez, González y Jiménez-Suárez, 2013). Según Suárez, Moreno y Godoy (2010) el déficit en la lectura comprensiva será consecuencia de uno o varios de los siguientes factores: deficiencias en la decodificación, confusión respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, problemas de memoria, baja autoestima, escaso interés en la tarea, escaso control de la comprensión y desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Si se toma como referencia la base legislativa en materia de educación, en primer lugar hay que nombrar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que otorga un papel fundamental a la adquisición de los aprendizajes de la lectura en la etapa de Educación Primaria (artículo 16). En el Real Decreto 126/2014, que regula el currículo básico de Educación Primaria y concretamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, la comprensión lectora se contempla como un

conocimiento dentro del Bloque número dos “Comunicación escrita: leer”. Otra base legislativa que hay que tener en cuenta serán las Instrucciones del 24 de Julio de 2013, que fomentan la lectura dentro del centro, a la vez que el uso de la biblioteca escolar. Cada centro educativo tiene un Plan de Centro, que es el documento planificador, y dentro del Proyecto Educativo, se encuentra el Plan de Fomento a la Lectura, y dentro de éste las distintas actividades que desde el centro se plantean para animar al alumnado a la lectura, propiciando así la comprensión lectora, la cual es una de las habilidades que con mayor frecuencia se evalúa en los centros educativos: diariamente los profesores se encuentran con alumnado que no es capaz de comprender completamente lo que lee.

En este sentido, el informe PISA¹ 2006 (OCDE², 2007) ha puesto de manifiesto la baja capacidad para entender y analizar textos, que presenta gran parte del alumnado español de la educación obligatoria, avalado también por los datos obtenidos por los alumnos españoles en el Informe PISA de 2009 en el que se constata que los alumnos españoles están por debajo de la media europea en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. El informe PISA, es un proyecto de la OCDE, cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Los resultados de los estudios PISA han sido ampliamente difundidos en la prensa diaria y en la profesional, y los entresijos del informe han sido igualmente muy bien divulgados y resultan fácilmente comprensibles a quien quiera que se acerque a esos documentos (Sánchez y García-Rodicio, 2006). Según Angulo (2011) lo que realmente miden las pruebas PISA es la cultura en la que se nace, se vive y se adquiere en las

familias. Ruano, Sánchez y Ricardo (2011) afirman que son los profesores comprometidos en un proceso de formación, el paso previo para introducir cambios conscientes en su práctica docente.

Teniendo presentes estos resultados se observa la necesidad, en un primer momento, de llevar a cabo una evaluación de la comprensión lectora que actualmente poseen los alumnos y alumnas y a su vez, de la mejora que puede experimentar mediante la reflexión en la utilización de la propia lengua, siendo este término conocido como metalingüística. En este sentido, varios estudios internacionales indican que, al menos desde el año 2000, la comprensión lectora del alumnado español no ha mejorado (OCDE, 2010).

En una investigación llevada a cabo por García et al. (2013), revelan que el 6,7% del alumnado presenta dificultades específicas en comprensión lectora. Este resultado es similar a los obtenidos en estudios en ámbito anglosajón que estiman que en torno al 5-10% del alumnado puede ajustarse al perfil del pobre comprendedor (Nation y Snowling, 1997; Yuil y Oakhill, 1991), o al estudio realizado por Cornoldi, De Benni y Pazzaglia (citado por Cornoldi y Oakhill, 1996) que establece que aproximadamente un 5% de la población estudiantil italiana de entre 11-13 años padece dificultades específicas en comprensión lectora.

Existen importantes trabajos (Seidenberg, 1990, 1995; Seidenberg y McClelland, 1998), que señalan que el contexto en el que van apareciendo las palabras también influye en el reconocimiento del significado. Como indica Defior (1996), numerosas investigaciones resaltan el papel que desempeña el vocabulario en la comprensión lectora. Un niño que no conoce el significado de determinadas

palabras difícilmente podrá comprender el contenido de un mensaje escrito. Por este motivo existen muchas investigaciones que han pretendido conocer las limitaciones en el vocabulario de los niños que presentan ciertas dificultades en la comprensión lectora (Oakhill y Garnham, 1987; Chall, Jacobs y Baldwin, 1990; Cooper, 1990; Snow, Barnes, Chandler, Goodman y Hemphill, 1991; Defior, 1996) estableciendo cómo la pobreza de vocabulario interviene en una pobre lectura comprensiva.

Más recientemente han ido proliferando trabajos en el ámbito internacional donde se identifica a un subgrupo de lectores denominados como “pobres comprendedores” (Catts, Adlof y Weismer, 2006; Ehri, Nunes, Stahl y Willows, 2001; Floyd, Bergeron y Alfonso, 2006; Nation, Adams, Bowyer-Crane, y Snowling, 1999). El término pobre comprendedor hace referencia a las dificultades específicas de comprensión lectora de aquellos sujetos que leen adecuadamente las palabras aisladas, poseen unas buenas habilidades fonológicas, intelectuales y un uso adecuado del lenguaje; pero sin embargo, presentan grandes problemas a la hora de comprender y asimilar un texto (García et al., 2013). También es muy importante en esta dirección, el informe del National Reading Panel de Estados Unidos (NRP, 2000), en el que se revisaron 215 estudios sobre métodos de mejora de la comprensión lectora, concluyendo que existían siete formas de intervención con una firme base científica, que eran las siguientes: supervisión de la propia comprensión, aprendizaje cooperativo, organizadores gráficos, instrucción sobre la estructura y el contenido de los textos narrativos, respuesta a preguntas, generación de preguntas y resumen.

Tal y como indicaban Suárez et al. (2010), el déficit en la comprensión

lectora puede actuar como un posible factor predictor de dificultades en el aprendizaje. De manera que con una pronta detección de déficit en lectura comprensiva se podrá actuar precozmente sobre posibles dificultades en la escolarización del niño. Por lo que se hace necesario abordar nuevos trabajos de investigación que contribuyan a enriquecer la comprensión lectora. Resultan de especial interés las extraordinarias posibilidades que ofrecen los trabajos de Pinto, Titone y González Gil (2000) sobre medición de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en escolares de distintos niveles del sistema educativo, gracias a lo cual es posible abrir un espacio de investigación en el ámbito de la Educación Primaria sobre las posibles relaciones entre conocimiento de la lengua y desarrollo de habilidades lingüísticas (Romero, Fernández y Núñez, 2009). Se debe, a su vez, enriquecer la oferta de estrategias didácticas que ayuden a que los alumnos de Educación Primaria adquieran el debido desarrollo de su consciencia metalingüística, que, como un conocimiento que va más allá de la comprensión intuitiva y del uso práctico del lenguaje, les facilite las mejoras de sus capacidades (Fernández, Núñez y Romero, 2009; González, López, Vilar y Rodríguez, 2013).

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio será evaluar el nivel que existe en 6º de Educación Primaria (EP) y 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en relación con la lectura, su comprensión y metalingüística, para poder estudiar en profundidad y de forma minuciosa la situación actual existente en nuestros centros y así, de esta forma, poder intervenir desde la raíz del problema.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra participante la componen escolares pertenecientes a

dos cursos, 6º de Educación Primaria (11-12 años) y 1º de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años), teniendo cada curso tres grupos (A, B, C).

	6ºA	6ºB	6ºC	1ºA	1ºB	1ºC	Total
<i>Frecuencia</i>	24	26	25	28	26	22	151
<i>%</i>	15.9	17.2	16.6	18.5	17.2	14.6	100.0

Tabla 1. Alumnos por grupo

2.2. Instrumentos

Con el objetivo de recoger diferente información sobre los participantes, se han utilizado los siguientes instrumentos:

1. *Evaluación de la comprensión lectora (ACL)*, de Catalá, Catalá, Molina, y Monclús (2001). Está dirigido a valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares. Las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, organizativa, inferencial y crítica. El número de respuestas acertadas dará información sobre la capacidad comprensiva, además, un análisis cualitativo más profundo ofrecerá información respecto al tipo de actividades mentales relacionadas con la lectura que es capaz de hacer el alumno y cuáles no. En el presente estudio se ha utilizado el ACL- 5, con 10 textos y un total de 35 ítems y el ACL-6, con 10 textos y 36 ítems. En este proyecto se les pasó, en el mes de noviembre, a los alumnos y alumnas de 6º de Primaria el ACL-5 y a los discentes de 1º de la ESO el ACL-6, porque lo que se quería averiguar era el nivel del curso anterior,

es decir, el nivel con el que el alumno había empezado el nuevo curso.

2. *Test de Habilidades Metalingüísticas (THAM)*, de Pinto, Titone y González Gil (2000). Instrumento de medida de habilidades lingüísticas (L) y metalingüísticas (ML), consta de seis pruebas diferentes: comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica. En el presente estudio se ha utilizado el THAM 2 para el tramo de edad comprendido entre los 9 y 13 años y consta de un total de 96 ítems.

2.3. Procedimiento

Una vez acordada la colaboración con el centro, y en concreto con la Maestra de Lengua y Literatura, se concretaron varios días para poder pasar las pruebas al alumnado, los cuales se fueron codificando, con el objetivo de que las pruebas fuesen anónimas, pero eficaces a la hora de comparar las de un mismo alumno y facilitar de esta forma el posterior trabajo de corrección y de registro de datos.

Una vez administradas las pruebas se procedió a la corrección de las mismas y, finalizado este paso, se

continuó con su registro en la base de datos que se ha utilizado para el proyecto, a partir de la cual se han analizado los resultados obtenidos, los cuales se plasmarán en un informe para la posterior reunión con la Maestra y poder de esta manera mostrarle los primeros resultados. A partir de aquí se establecerán diferentes reuniones con el centro para, una vez teniendo presentes estos datos, diseñar un plan de intervención.

2.4. Análisis

Con el fin de conocer el grado de dominio de la lengua (comprensión lectora, lingüística y metalingüística) de los sujetos participantes en la investigación se ha llevado a cabo un estudio de tipo descriptivo. Los descriptores que se han tenido en cuenta son el mínimo, el máximo, la media y la desviación típica.

Además, con el propósito de conseguir los objetivos planteados y de describir con la mayor precisión posible los fenómenos investigados, se han realizado los correspondientes análisis mediante la utilización del paquete de programas estadísticos SPSS en la versión 20.0 para Windows.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan en este estudio se dividen en dos grandes bloques. En un primer momento se detallarán los relacionados con la comprensión lectora y posteriormente los que atienden a la lingüística y metalingüística.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que para poder interpretar los datos que a continuación se detallan

acerca de la comprensión lectora, se hace necesario conocer los baremos que se han elaborado mediante la escala de decatipos que divide la curva normal en 10 sectores o clases. A cada decatipo le corresponderá una interpretación, siendo para el decatipo 1-2 “Nivel muy bajo”, el decatipo 3 se interpretaría como “Nivel bajo”, el “Nivel moderadamente bajo” está relacionado con el decatipo 4, el decatipo 5-6 ya entra en el “Nivel dentro de la normalidad”, y de esta forma, el decatipo 7-8 se interpretaría como un “Nivel moderadamente alto”, el “Nivel alto” se relaciona con el decatipo número 9 y por último, el decatipo 10 corresponde al “Nivel muy alto”.

3.1. Comprensión lectora

En cuanto a la *comprensión lectora* en relación con los dos cursos estudiados, se observa que está en el “Nivel dentro de la normalidad” (en decatipos: Nivel 5-6), pero se puede diferenciar entre una puntuación alta dentro de este nivel, la comprensión lectora de 6º de Educación Primaria (6,13) y una puntuación baja dentro del mismo nivel, correspondiente al 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria (5,04). Además, teniendo en cuenta la desviación típica se observa que las puntuaciones son heterogéneas, difieren entre sí, la de 6º de Educación Primaria es 1,808, mientras que la de 1º de Educación Secundaria Obligatoria es 2,33 siendo por tanto, más heterogéneas en 1º de la ESO, pudiendo ser debido a los diferentes niveles de desarrollo evolutivo y de adquisición de la comprensión lectora, en los niños y niñas de estas edades.

		6° de Primaria	1° de ESO
Comprensión lectora	<i>N</i>	75	76
	<i>Mínimo</i>	1	10
	<i>Máximo</i>	1	10
	<i>M</i>	6,13	504
	<i>D.T.</i>	(1,90)	(2,33)

Tabla 2. Comprensión lectora por curso

Al realizar el análisis por grupos, se observa cómo la puntuación media más elevada es la del Grupo B (6,31) que está algo distanciada de los otros dos grupos; Grupo C (6,08) y el Grupo A (6,00). Al comparar la desviación típica se comprueba cómo los grupos 6°A y 6°C que son los que tienen las puntuaciones medias más bajas (6 y 6,08 respectivamente), también son los que tienen las calificaciones más homogéneas, teniendo el grupo A una desviación típica de 1,84 y el grupo C de 1,75, mientras que el grupo de 6°B tiene la puntuación media más alta (6,31), pero también tiene las

calificaciones más heterogéneas (2,13), quizás porque en este grupo los alumnos tengan niveles de desarrollo y de adquisición de la comprensión lectora más dispares (como se señalaba anteriormente).

A diferencia, al realizar el análisis por grupos de 1° ESO se observa cómo las puntuaciones medias de los tres grupos están muy diferenciadas; la puntuación media más elevada es la del Grupo A (5,68), después está la del Grupo C (5,32) y en tercer lugar está la puntuación media del Grupo B (4,12), quedando situado en el “Nivel moderadamente bajo”.

		6° A	6° B	6° C	1° A	1° B	1° C
Comprensión lectora	<i>N</i>	24	26	25	28	26	22
	<i>Mínimo</i>	3	1	3	2	1	1
	<i>Máximo</i>	10	9	9	9	8	10
	<i>M</i>	6,00	6,31	6,08	5,68	4,12	5,32
	<i>D.T.</i>	(1,84)	(2,13)	(1,75)	(2,04)	(2,10)	(2,66)

Tabla 3. Comprensión lectora por grupos

A la vista de los resultados que ofrece este análisis descriptivo, se ha considerado necesario desglosarlo para

poder especificar los distintos tipos de comprensión existentes.

			6° A	6° B	6° C	1° A	1° B	1° C
Componentes comprensión lectora	Comprensión literal	<i>M</i>	67,33	65,33	59,33	67,54	47,18	55,81
		<i>D.T.</i>	(1,30)	(1,57)	(1,45)	(2,18)	(2,51)	(2,80)
	Comprensión reorganizativa	<i>M</i>	62,50	67,25	61,00	48,62	35,62	48,25
		<i>D.T.</i>	(1,86)	(2,17)	(1,96)	(1,45)	(1,49)	(1,64)
	Comprensión inferencial	<i>M</i>	57,56	55,31	57,75	48,61	40,53	49,61
		<i>D.T.</i>	(2,85)	(2,88)	(2,18)	(2,46)	(2,54)	(3,08)
	Comprensión crítica	<i>M</i>	58,40	65,40	68,80	53,50	57,75	52,25
		<i>D.T.</i>	(1,17)	(1,31)	(1,23)	(1,11)	(1,05)	(1,31)
	Total Comprensión lectora	<i>M</i>	60,48	61,20	60,34	54,97	43,38	51,52
		<i>D.T.</i>	(5,25)	(6,64)	(5,08)	(5,71)	(5,86)	(7,44)

Tabla 4. Descriptivos de los componentes de la comprensión lectora

Teniendo en cuenta las puntuaciones medias sobre 100, los alumnos y alumnas de 6° de Educación Primaria (EP), superan en todos los componentes de la Comprensión Lectora al alumnado de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo que es visible cómo el curso 6° de Educación Primaria en Comprensión Literal supera a 1° E.S.O en 7 puntos, en Comprensión Reorganizativa en 19 puntos, en Comprensión Inferencial en 10 puntos y en Comprensión Crítica en otros 10 puntos.

El orden del dominio de los componentes de la Comprensión, de mayor a menor, para los dos cursos, es para 6° de E.P.: Crítica, Literal, Reorganizativa e Inferencial y para 1° de E.S.O.: Literal, Crítica, Inferencial y Reorganizativa. La puntuación media

del Total de Comprensión Lectora es 60,68 para 6° E.P. y una media de 50,00 para 1° de E.S.O.

3.2. Lingüística y Metalingüística

Una vez detallados los resultados relacionados con la Comprensión Lectora, se analiza la *Lingüística* y la *Metalingüística*. En primer lugar, respecto de la Lingüística, la puntuación media tanto de los alumnos de 6° de Educación Primaria (75,59) como de los alumnos de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (74,55) son casi iguales y bastante altas, con relación a la puntuación máxima de Lingüística (96). No obstante, los alumnos de 6° curso de Educación Primaria superan en punto y medio a los alumnos de 1° de Educación Secundaria Obligatoria.

		6° A	6° B	6° C	1° A	1° B	1° C
Lingüística	<i>N</i>	24	26	25	28	26	22
	<i>Mínimo</i>	64	53	60	64	45	57
	<i>Máximo</i>	84	89	86	86	82	84
	<i>M</i>	75,00	76,73	74,96	77,18	70,65	75,82
	<i>D.T.</i>	(4,49)	(8,10)	(6,06)	(6,15)	(10,65)	(6,81)

Tabla 5. Puntuaciones en lingüística

En el curso 6° de Educación Primaria, las puntuaciones medias de Lingüística de los tres grupos son bastante homogéneas y el orden de mayor a menor es: 6° B (76,73), 6° A (75,00) y 6° C (74,96). La desviación típica de estos grupos es 6° B (8,10), 6° C (6,06) y 6° A (4,49). El grupo 6° B es el grupo con mayor puntuación media pero los alumnos que lo componen tienen sus puntuaciones medias más dispersas pues su desviación típica es la mayor. El grupo 6° C es el grupo con menor puntuación media y los alumnos que lo componen tienen sus puntuaciones medias algo dispersas. Por último, el Grupo 6° A es el que tiene las puntuaciones medias de los alumnos que lo componen más homogéneas y cercanas a su puntuación media, pues su desviación típica es la más baja de los tres grupos de 6° curso. En el curso 1° de Educación Secundaria Obligatoria, las puntuaciones medias de Lingüística de los tres grupos son heterogéneas y el orden de mayor a menor es: 1° A (77,18), 1° C (75,82) y 1° B (70,65). La desviación típica de estos grupos es 1° A (6,15), 1° C (6,81) y 1° B (10,65).

El grupo 1° A es el grupo con la puntuación media más elevada y los alumnos que lo componen tienen sus puntuaciones medias más homogéneas pues su desviación típica es la menor. El grupo 1° C tiene la puntuación media cercana al anterior así como su

desviación típica. Y el grupo 1° B es el que tiene la puntuación media bastante más baja y más elevada la desviación típica.

En segundo y en último lugar, con respecto a la metalingüística, las puntuaciones medias de los alumnos de los dos cursos están bastante por debajo de la mitad de la puntuación máxima (130). Los alumnos de 6° de Educación Primaria (48,20) y los alumnos de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (52,78). No obstante, los alumnos de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (52,78) superan en cuatro puntos y medio a los alumnos de 6° de Educación Primaria (48,20).

Las puntuaciones medias de metalingüística de los tres grupos de 6° de Educación Primaria son: 6° C (53,04), 6° B (52,92) y 6° A (38,04). Y la desviación típica de estos grupos es: 6° C (15,89), 6° B (15,83) y 6° A (17,56).

Estos datos indican que los Grupos 6° C y 6° B tienen prácticamente la misma puntuación media y la misma desviación típica. El Grupo 6° A tiene la puntuación media muy baja (24 puntos por debajo de los otros dos grupos); y la desviación típica es dos puntos más elevada que los otros dos grupos por lo que este grupo es más heterogéneo, pudiendo deberse posiblemente a las

diferencias en el nivel de adquisición de la metalingüística en esta edad, o a las diferencias en el contexto en el que

viven, el cual puede fomentarles en mayor o menor medida el desarrollo metalingüístico.

		6° A	6° B	6° C	1° A	1° B	1° C
Metalingüística	<i>N</i>	24	26	25	28	26	22
	<i>Mínimo</i>	6	19	17	22	22	33
	<i>Máximo</i>	69	80	83	75	70	84
	<i>M</i>	38,04	52,92	53,04	52,46	45,62	61,64
	<i>D.T.</i>	(17,56)	(15,83)	(15,89)	(14,60)	(12,92)	(14,85)

Tabla 6. Puntuaciones en metalingüística

En el curso 1° de Educación Secundaria Obligatoria, las puntuaciones medias de Metalingüística de los tres grupos son: 1° C (61,64), 1° A (52,46) y 1° B (45,62). Y la desviación típica de estos grupos es: 1° C (14,85), 1° A (14,60) y 1° B (12,92). Estos datos indican que los Grupos 1° C, 1° A y 1° B tienen puntuaciones medias muy diferenciadas y en este orden de mayor a menor, y 1° A y 1° B prácticamente la misma desviación típica, dos puntos superior a la 1° B. Las altas desviaciones típicas de los tres grupos indican que las puntuaciones medias de todos los alumnos de 1° curso de Educación Secundaria Obligatoria son heterogéneas con respecto a la media.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La lectura es un medio básico para adquirir información en la sociedad y en particular en el ámbito escolar. Según Pérez (2005), la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración

de dichas estructuras de conocimiento. Actualmente, los niveles de comprensión lectora son muy bajos en España tal y como afirma el informe Pisa, por ello se hace imprescindible trabajar en detectar las necesidades específicas con las que cuentan los alumnos y de esta forma poder intervenir de una forma adecuada.

Diferentes estudios indican que la comprensión de textos se relaciona con habilidades lingüísticas (Nation, 2005) y procesos de alto nivel: inferencias, supervisión y monitoreo (Oakhill et al., 2003; Cain, Oakhill y Lemmon, 2004; Nation, Clarke, Marshall y Durand, 2004). Un referente es el trabajo de Pinto et al. (2000) sobre medición de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en escolares de distintos niveles del sistema educativo, gracias a lo cual es posible abrir un interesante espacio de investigación en el ámbito de la Educación Primaria sobre las posibles relaciones entre conocimiento de la lengua y desarrollo de habilidades lingüísticas y la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta lo anterior tiene cabida el presente estudio. La elección de los cursos (6º y 1º ESO) puede justificarse a la luz de los objetivos de esta investigación si se tiene en cuenta que por tratarse de un estudio en el que es evidente que el alumnado ha de mostrar sus habilidades metalingüísticas, se necesita una cierta formación gramatical previa de este alumnado, lo cual constituye de por sí un metalenguaje transmitido por la escuela que tiene su momento óptimo precisamente en la etapa final de Educación Primaria, cuando, aunque los niños no hayan llegado todavía en plenitud a la etapa de pensamiento abstracto (Piaget y Inhelder, 1996), la aparición de este pensamiento supone un punto crucial en el proceso de desarrollo de su consciencia metalingüística.

Los resultados de los estudios descriptivos dan pie a plantearse algunas reflexiones que pudieran ser de interés desde el punto de vista pedagógico, pues se observa en los datos obtenidos que hay determinados aspectos de la comprensión lectora que podrían ser mejorados en el grupo del alumnado estudiado a través de la oportuna intervención didáctica (Fernández et al., 2009). Los resultados que se obtienen están en la misma línea que los estudios de Gómez (2011), en tanto ponen de manifiesto que la *comprensión lectora* influye significativamente en el rendimiento escolar general de los niños y niñas y por lo que se puede afirmar que a mayor comprensión lectora, mayor será el rendimiento escolar. Así lo demuestra también los mismos estudios llevados a cabo por Gómez (2011), en los cuales se concluye que el 8% presentaba un rendimiento escolar malo y un nivel de comprensión lectora pobre; otro 8% mostraba un rendimiento escolar también malo y un nivel de

comprensión lectora de bajo el promedio; mientras que el 15% tiene un rendimiento regular y una comprensión de nivel promedio. El 43% dio como resultado un nivel de comprensión lectora promedio y un rendimiento escolar bueno; mientras que un 13% tiene un rendimiento bueno y una comprensión lectora superior.

Autores como Scardamalia y Bereiter (1984) y Carretero y León (1990) han puesto de manifiesto que el dominio del procesamiento de los textos por los niños, no es algo que se adquiere rápida y fácilmente, y que es a partir de la adolescencia, cuando los sujetos pueden convertirse en lectores expertos capaces de extraer en profundidad la información que los textos contienen. De cualquier forma, lo que se hace evidente es la gran diferencia que existe entre el buen rendimiento en la adquisición de habilidades lingüísticas en contraste con el bajo rendimiento en la adquisición de habilidades *metalingüísticas*.

De modo global, los resultados del presente estudio, se relacionan con los obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo por García et al. (2013), cuyos resultados muestran que un 20,2% de la población estudiantil presentan serios problemas a la hora de comprender un texto y un 6,7% del total se incluye en la categoría de pobres comprendedores. Al igual Nation y Snowling, (1997); Yuil y Oakhill, (1991), en un estudio anglosajón, estimaron que en torno al 5-10% del alumnado tiene problemas en la comprensión lectora.

Sin lugar a duda, es importante la formación de los Maestros y Maestras como lo mencionan Allal y Saada-Robert (1992): si el adulto presenta una regulación externa consciente y explícita de sus conocimientos, en lo que se refiere a los procesos de lectura y

escritura, logra transmitir a un nivel no consciente a los niños estas ayudas externas. Además, se debe tener en cuenta que el desarrollo de las habilidades metacognitivas no sólo va ligado a la madurez biológica, sino que está directamente influido por las diversas experiencias de aprendizaje del sujeto, ya que son éstas las que posibilitan, en mayor o menor grado, el nivel de conocimiento que posee el sujeto sobre el proceso de lectura o escritura (Areiza y Henao, 2000).

Para solventar posibles problemas de comprensión lectora existen distintos programas que se centran en el entrenamiento en estrategias de supervisión como el programa de Bereiter y Bird, (1985), a partir del cual se trabaja la paráfrasis, la relectura, la demanda de relaciones y la formulación de problemas. El programa de Paris y Oka (1986), pretende enseñar a los alumnos a evaluar la tarea y planificar, identificar los niveles de significado, razonar sobre el contenido del texto y supervisar la comprensión del mismo. Palincsar y Brown (1984), tienen como objetivo en su programa el que los alumnos aprendiesen a resumir periódicamente, hacerse uno mismo preguntas sobre el contenido de lo leído hasta un determinado punto, que sean capaces de aclarar las confusiones que puedan presentarse en el texto o en la interpretación que uno hace del mismo y hacer predicciones sobre el contenido siguiente. Por último citar el programa de Mateos (1989), cuyo objetivo es enseñarles a detectar los diversos problemas que puede experimentar la comprensión durante la lectura, la forma de remediarlos enseñándoles a asumir un papel activo.

También hay revisiones que se centran en distintos tipos de programas o estrategias como la enseñanza recíproca para el aprendizaje de estrategias de comprensión (Rosenshine

y Meister, 1993), la generación de preguntas (Rosenshine, Meister, y Chapman, 1996), el sistema de lecturas repetidas (Therrien, 2004), intervenciones de lectura en voz alta (Swanson et al., 2011), debates sobre textos (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennesey, y Alexander, 2009), estrategias de auto-supervisión (Joseph y Eveligh, 2011), o actividades de escritura para mejorar la comprensión lectora (Graham y Herbert, 2010). Estas revisiones muestran, en conjunto, que se pueden conseguir mejoras en la comprensión lectora del alumnado por medio de intervenciones basadas en el trabajo con textos, como la práctica de estrategias de comprensión o el comentario de los textos (Ripoll y Aguado, 2014).

A la vista del análisis de necesidades referido a la comprensión lectora y a la adquisición de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas, y para mejorar el nivel de metalingüística en los dos cursos, convendría plantearse dos cuestiones. Tal vez, en primer lugar, elaborar y desarrollar un programa que ayudara a elevar de manera significativa las puntuaciones medias de todos los grupos acercándolas a la puntuación máxima. Y, en segundo lugar, durante el desarrollo del citado programa y para conseguir una mayor homogeneidad dentro de los grupos y cursos, habría que esforzarse en motivar a todos los alumnos de manera que su puntuación media también se elevara y estuviese cercana a la puntuación media de su grupo o curso.

NOTAS

¹ El informe PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. y Saada-Robert, M. (1992). La metacognición: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de psychologie*, 60, 65-296.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación. MEC, número extraordinario*, 63-93.
- Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M.M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Angulo, F. (2011). ¿Qué es lo que realmente miden las pruebas como PISA? *Educalex.com, sección artículos, Editorial Wolters Kluwer España*, 3.915 (1.285).
- Areiza, R. y Henao, L. M. (2000). Metacognición y estrategias lectoras. *Revista ciencias humanas*, 19. Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/~chuma>
- Arteaga, I. (2001). *Comprensión Lectora*. Lima (Perú): Facultad de Educación.
- Bereiter, C. y Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131- 156.
- Cain, K., Oakhill, J. y Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Carr, T.H., y Levy, B.A. (1990). *Reading and its development: component skills approaches*. California: Academic Press.
- Carretero, M. y León, J.A. (1990). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia*. En J. Palacios (comp.): *Psicología Evolutiva* (pp. 311-326). Madrid: Alianza.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Grao.
- Catts, H.W., Adlof, S.M. y Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. y Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cooper, J.D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cornoldi, C. y Oakhill, J. (1996). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A. y Willows, D.M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.
- Fernández, E., Núñez, P. y Romero, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum*, 12, 149-168.
- Floyd, R.G., Bergeron, R. y Alfonso, V.C. (2006). Cattell-Horn-Carroll cognitive ability profiles of poor comprehenders. *Reading and Writing*, 19, 427-456.
- García E., Jiménez, J.E., González, D. y Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 113-123.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2 (2), 27-36.
- González, R.M., López, S., Vilar, J. y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 98-110.
- Graham, S. y Herbert, M. (2010). *Writing to read. Evidence of how writing can improve reading*. Nueva York: Carnegie Corporation.
- Joseph, L.M. y Eveleigh, E.L. (2011). A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with

- disabilities. *The Journal of Special Education*, 45 (1), 43-53.
- Junta de Andalucía (2013). Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10/12/2013).
- Mateos, M. (1989). *Leer para comprender: Desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora*. Tesis Doctoral editada en microficha. Madrid: Universidad Autónoma.
- MEC (2007). *Pisa 2006. Programa para la evaluación de los alumnos de la OCDE*, Informe español. Secretaría General de Educación/Instituto de Evaluación.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de educación, extraordinario*, 237-262.
- Murphy, P.K., Wilkinson, I.A.G., Soter, A.O., Hennesey, M.N. y Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 740-764.
- Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. En M.J. Snowling y C. Hulme (Eds.): *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 248-265). Oxford: Blackwell Publishing.
- Nation, K. y Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359-370.
- Nation, K., Adams, J.W., Bowyer-Crane, C.A. y Snowling, M.J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 139-158.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M. y Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairments? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakhill, J. y Garnham, A. (1987). *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Black Well.
- Oakhill, J.V., Cain, K. y Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- OCDE (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Results from PISA 2006*.
- OCDE (2010). *PISA 2009 results: Learning Trends: Changes in student performance since 2000* (vol. V). doi:10.1787/9789264091480-en.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.): *Learning and comprehension of text* (pp. 117-175). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Paris, S.G., y Oka, E.R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Pérez, M^a. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 1, 121-138.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1996). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Pinto, M^a A., Titone, R. y González Gil, M^a (2000). *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014).
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 27-44.

- Romero, A., Fernández, E. y Núñez, M^a.P. (2009). Aprendizaje de la lengua, adquisición de habilidades lingüísticas y enseñanza de la composición escrita en educación primaria: resultados de un estudio experimental. *Investigación en la escuela*, 73, 77-94.
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1993). Reciprocal teaching: a review 19 experimental studies. *Technical Report*, 574. Champaign (Illinois): Center for the Study of Reading.
- Rosenshine, B., Meister, C. y Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66 (2), 181-221. Recuperado de: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17744/ctrstreadtechrepv01993i00574_opt.pdf?sequence=1
- Ruano, E., Sánchez, E. y Ricardo, J. (2011). Un Protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el Aula. *Psicología Educativa*, 17 (2), 127-145.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, n^o extraordinario, 195-226.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1984). Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.): *Learning and comprehension of text* (pp. 379-406). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Seidenberg, M.S. (1990). Lexical acces: Another theoretical soupstone?. En D.A. Balota, G.B. Flores y K. Rayner (Eds): *Comprensión procees in Reading* (pp. 33-71). Hilldale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Seidenberg, M.S. (1995). *Visual word recognition: An overview*. En J.L. Miller y P.D. Eimas (Eds.): *Speech, language and communication* (pp. 137-216). Nueva York: Academic Press.
- Seidenberg, M.S. y McClelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96 (4), 523-568.
- Snow, C.E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F. y Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suárez, Á., Moreno, J.M. y Godoy, M^aJ. (2010). *Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto*. Universidad de Extremadura (España): Álabe n^o 1.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J. Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C. y Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preeschool through third graders at risk for Reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (3), 258-275.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25 (4), 252-261.
- Yuill, N., y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. New York: Cambridge University Press.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

García Andrés, J. (2015). *La motivación, el punto clave de la educación. Curso de cocina rápida*. Burgos: Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional de la Universidad de Burgos. 128 págs. ISBN: 978-84-16283-09-5. (e-book: 978-84-16283-10-1)

Alberto José Pazo Labrador

apazo@uvigo.es

Universidad de Vigo

Fecha de recepción 05/05/2015 · Fecha de aceptación 02/10/2015
Dirección de contacto:
Alberto José Pazo Labrador
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

El libro *La motivación, el punto clave de la educación. Curso de cocina rápida*, constituye una amena y rigurosa aportación a la mejora de la calidad educativa y a la creación de actitudes adecuadas en los docentes para favorecer y enriquecer los aprendizajes. Destinado a la problemática etapa de la Enseñanza Secundaria, aunque aplicable sin duda a todos los niveles, su presentación y planteamiento originales lo hacen enormemente atractivo desde el comienzo mismo de su lectura.

Hace unos años, en el prefacio a un libro colectivo que tuve el honor de coordinar y editar, sobre “Los recursos en la Formación del Profesorado”, utilizaba una analogía culinaria parecida a la que García Andrés emplea de forma ingeniosa para articular su obra. En la presentación del “menú”, recogía entonces las palabras del novelista inglés del XVIII Henry Fielding, acerca de que “un autor debe considerarse a sí mismo, no como un caballero particular que ofrece un banquete a los demás con gesto caritativo, sino más bien como

quien tiene una casa de comidas en la que todo el mundo es bien recibido a cambio de su dinero”. Aquí, la analogía culinaria se lleva al extremo de intentar compendiar los ingredientes que permitan despertar el interés por el aprendizaje a los alumnos adolescentes, para vencer la resistencia a algo tan consustancialmente humano como es precisamente el aprendizaje, las ganas y la necesidad de aprender. Cada docente podrá tomar el repertorio de ingredientes mostrado, no exhaustivo (“para no empachar”, como se encarga de recordarnos el autor) y confeccionar sus propias recetas en aras del estímulo y de una motivación que no ha de ser sólo inicial –indiscutiblemente necesaria– sino, y sobre todo para que el resultado sea exitoso, continua.

Ingredientes, salsas, primeros platos, aperitivos, postres, cocina de autor... son términos que se imbrican ingeniosamente para desgranar los distintos aspectos, lo que consigue atraer la atención del lector de forma adictiva de principio a fin, demostrando claramente en el libro en sí que “la velocidad se demuestra andando”, y que un recetario más o menos amplio de procedimientos instrumentales no debe quedarse en lo meramente teórico sin aplicación –con aciertos y errores–: la multitud de ejemplos, retos, enigmas,

curiosidades, “rarezas”, anécdotas... son buena prueba de que lo que se quiere transmitir puede aplicarse y conseguirse en la práctica educativa con una adecuada labor de reflexión y, por supuesto, con la necesaria voluntad del docente. Porque, como se encarga de recordarnos el autor, su aplicación tiene cabida tanto en paradigmas educativos “tradicionales” como en el caso de metodologías de enseñanza “activas”.

El libro se articula en “partes” (no en capítulos), sucesivas y complementarias. En la Parte I, “Abriendo el apetito”, se encarga de desarrollar la fundamentación teórica de “en qué consiste motivar”, una tarea que se reconoce difícil y compleja, vinculada a diversidad de intereses y factores, y cuya aproximación constituye un “aperitivo” que permite prepararse para el ejercicio “culinario-educativo” que viene a continuación. Está claro para el autor que “...motivar debería entenderse, dentro del contexto educativo, como lo que su propio nombre indica, *dar motivos*. ¿Para qué?, para redescubrir, para despertar el interés “perdido” de los alumnos hacia los contenidos escolares y, con ello, ayudarlo a asumir y superar las resistencias que provoca la referida e ineludible “Ley del mínimo esfuerzo” (p. 22).

Pero la motivación, que en los niños puede consistir en un mero empuje inicial que la inercia llevará a buen fin, constituye una tarea más ardua en los adolescentes, pues, como ya se ha comentado, precisan de una “motivación continua” en unos tiempos de estimulación permanente y constantemente cambiante, fácilmente accesible y que aboca indefectiblemente a la dispersión. El “profesor chef” debe elaborar un “producto extra”, con ingredientes de “cocina tradicional” y otros de *nouvelle cuisine*, que tengan en común su valor para la persona. Los

ingredientes *básicos* deben aprovechar el “fondo” de los aprendizajes, el valor intrínseco, de los contenidos académicos, y los ingredientes *extra* incidirán sobre la “forma” en que se presentan esos contenidos del aprendizaje. El papel del docente es así equiparable al de un chef creativo que deberá salvar uno de los escollos principales del proceso, derivado de que “el valor de los contenidos que conforman los currículos o programaciones oficiales no suele coincidir con el de sus destinatarios, pero, además, porque entre los que satisfacen sus nuevos intereses y valores [los de los adolescentes] hay una enorme diversidad; lo que tiene valor para unos no lo tiene para otros” (p. 28).

La Parte II, acorde con el planteamiento expresado anteriormente, se centra en “Los ingredientes básicos. La motivación inicial”. Si se tiene en cuenta que un ingrediente básico lo constituye el valor intrínseco de los aprendizajes, habrá que llevar a cabo varias tareas o labores “culinario-educativas” ineludibles. En primer lugar, deben seleccionarse aquellos contenidos, aspectos o singularidades que posean un mayor valor intrínseco, argumentos que justifiquen ante el alumno la necesidad de su conocimiento. Como resultado obvio, será conveniente “intentar seleccionar siempre que sea posible aprendizajes que despierten emociones, que generen sentimientos, a los que, si además se le suma la pasión del enseñante característica de quien “vive” su trabajo y su materia, la capacidad de contagio de los aprendices hacia sus intereses será mayor; lo mismo que su motivación” (p. 33). Ahora bien, ni la calidad “emotiva” de los aprendizajes, ni el entusiasmo son por sí mismos garantías de éxito, aunque sí una condición “necesaria”.

En segundo lugar, debe explicitarse el valor intrínseco de los aprendizajes de una materia, para que sea perceptible y palpable por parte de los alumnos (responder a la pregunta, a veces casi insidiosa, de “¿para qué sirve esto?”). Esto es importante pues un valor puede no ser compartido de igual modo que no tiene por qué ser percibido de forma similar. En relación con esto, y en tercer lugar, será importante explicitar el valor intrínseco del *aprendizaje* en sí mismo, el valor que tiene el mero hecho de aprender algo, concebirlo y asumirlo como un elemento necesario en nuestro proceso de crecimiento y maduración como personas, algo que es complicado pero ni mucho menos imposible.

Y siempre sin olvidarse de que estos ingredientes básicos, condición *sine qua non*, deben ir adecuadamente “condimentados”: tanto la actitud personal (del docente y del discente) como la empatía, el ascendiente del profesor sobre el alumno (la “ley de la obediencia”, propia del comportamiento humano) o la confianza proyectada en los alumnos en el convencimiento de que cualquier objetivo puede hacerse realidad (“ley de la profecía autocumplida” o “efecto Pigmalión”), permitirán cocinar un menú atractivo y que sea digerible, esto es, que facilite “la digestión” del aprendizaje.

La Parte III se ocupa de “Los ingredientes extra. La motivación continua”. Es indudable que a la necesaria e importante motivación inicial deben superponerse unos valores añadidos en el proceso de aprendizaje, unos valores “extrínsecos” que el autor agrupa de forma muy gráfica y hábil en lo que denomina la “estrategia Kinder”. A la manera de la conocida golosina, que envuelve un contenido sorpresa en su interior (una de las causas, probablemente más que el chocolate, de su atractivo entre la población infantil),

es preciso incidir en la “forma” de aprender, acentuando la curiosidad del que aprende mediante la potenciación de la sorpresa que puede suponer el contenido. En definitiva, los ingredientes extra del proceso “culinario-educativo” deben poner el acento en el “cómo aprender” más allá del “qué aprender” (que se supone ya clarificado). Para ello, la receta explora distintos recorridos. En primer lugar, y también algo bastante obvio para los que nos dedicamos a esto pero que nunca está de más recordar, se debe favorecer la adecuada “visualización de los aprendizajes”: comer por los ojos o aprender por la vista es un recurso de probado éxito. Como lo es la organización lógica de la explicación o de las actividades. Tal y como nos recuerda el autor, la lógica interna es uno de los principios del aprendizaje significativo, ya que sin coherencia no puede haber comprensión, requisito básico para todo aprendizaje. Por eso se deben hacer explícitos los pasos anteriores con el fin de evidenciar esa lógica interna del proceso de aprendizaje que permite desentrañar la red de conexiones que lo articulan, paso a paso mediante el uso de esquemas y mapas conceptuales que lo faciliten.

En todo este proceso no debe olvidarse el potencial motivador que siempre tiene la curiosidad, como característica del pensamiento y el comportamiento humano. Lo inesperado, la intriga, la incertidumbre, el reto para la consecución del éxito... son mecanismos motivadores muy eficaces desarrollados a través de problemas, controversias, enigmas, juegos... Y un ingrediente estrella es “lo raro” cuyo poder motivador queda fuera de toda duda en todos los ámbitos de la vida. Y todo ello ligado con las “salsas” necesarias que deben estar siempre presentes en cualquier menú

educativo: el contenido, el cometido, el contexto y los recursos.

Como postre, las TIC a las que el autor cataloga como “guindas del pastel para cocineros de diseño”: “son como el pan en cualquier menú: han de estar presentes de uno u otro modo” (p. 93), algo que a estas alturas nadie está en condiciones de poner en cuestión.

En el epílogo, el autor reflexiona atinadamente sobre el papel del esfuerzo del estudiante, con su trabajo autónomo fuera del aula, para que estas “recetas” puedan tener el éxito que se merecen. La amplia bibliografía, general sobre educación y específica sobre motivación, junto con un apartado de soluciones a los enigmas y retos que se han planteado a lo largo del libro en evidente complicidad con el lector, constituyen un adecuado colofón a lo que en ningún caso constituye un “opúsculo”, como el autor indica modestamente en varias ocasiones.

Su loable desiderátum es una buena conclusión a lo que ha pretendido a lo largo del trabajo: “Confío en que la lectura de estas páginas haya logrado, al menos, favorecer una actitud predispuesta y atenta hacia todo aquello que nos puede ayudar a motivar, sin miedo a la equivocación y en la confianza de que sus efectos pueden llegar más lejos de lo que se imagina” (p. 96).

No queremos terminar estas líneas sin reivindicar el papel de los servicios de publicaciones de las universidades españolas (en este caso el de la de Burgos), tan preterido cuando no abiertamente denostado, en su papel de divulgación de la investigación científica y de la creación del conocimiento. Este libro, como tantos otros, es un buen ejemplo de que tienen que cambiar muchas cosas en los cerrados esquemas de los evaluadores de la producción y actividad científica de este país.

**Xabier Iturbe (2015). *Coeducar en la escuela infantil: Sexualidad, amistad y sentimientos*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
135 págs. ISBN: 978-84-9980-561-0**

Ana Pilar Antón Ogando

aanton@alumnos.uvigo.es

Universidad de Vigo

Fecha de recepción 20/10/2015 · Fecha de aceptación
28/10/2015

Dirección de contacto:
Ana Pilar Antón Ogando
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

En la sociedad actual en la que vivimos, se demanda que la escuela le otorgue a los niños y a las niñas una educación acorde a la de este siglo, donde se enseñe cultura y valores, tales como la amistad, el respeto, la tolerancia o la equidad de género.

Este libro titulado “Coeducar en la escuela infantil”, recoge un modelo de escuela, basado en la democracia en la escuela, atendiendo a valores como pueden ser la igualdad entre los niños y las niñas, la superación de las desigualdades, la convivencia entre culturas y sexos, la solidaridad o el lenguaje inclusivo.

Coeducar en la escuela infantil supone que desde ella se eduque en colaboración y consonancia con las familias y la propia sociedad, promoviendo su participación en la escuela para atender a las diferencias existentes en el presente y poder alcanzar el ideal de igualdad en un futuro que, deseamos, sea cercano. Por ello, cultura-comunidad y educación deben ser inseparables.

Como en cualquier espacio social, en la escuela también se producen cambios constantes –aunque a veces éstos se produzcan muy rápidamente. Por este motivo la forma de trabajar ha mutado en proyectos coeducativos, enfocando más la diversidad, la singularidad, la multiplicidad y la convivencia en los espacios y contextos igualitarios, lo que se traduce en escuelas inclusivas.

Es pertinente y de gran necesidad realizar una reflexión sobre el trabajo educativo específico contra la violencia de género, ya que como se menciona en este libro, según uno de los mayores estudios realizados en España con respecto a la igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia (Díaz-Aguado, 2011), “la población adolescente todavía está en riesgo de padecerla o ejercerla”. Llama la atención que las profesoras y los profesores se muestran de acuerdo en que es un tema que se debe tratar en el currículum, pero que, sin embargo, más de la mitad del profesorado, según el estudio, manifiesta que no se siente preparado para tratarlo. Lo cierto es que tal y como nos cuenta el autor –con el que estoy profundamente de acuerdo–, “desde la escuela se llega tarde a la educación preventiva, pues no se debe empezar en la adolescencia, sino desde los inicios de la etapa escolar y de la vida”.

Antes de proceder con la segmentación de las partes del libro, cabe decir que Xabier Iturbe conforma en 135 páginas una guía tanto para profesores –ya que ofrece varias unidades didácticas–, como para familias –puesto que se dedica la última parte del libro al tema de la formación y la participación de las familias en el proyecto de coeducación sexual–. Todo ello conforma una obra muy completa y de fácil lectura.

Ahora sí, procediendo finalmente con el análisis de la estructura, cabe decir que se divide en cuatro grandes bloques:

El primer bloque tiene por título “La escuela”. En él se tratan aspectos como lo relativo a espacios democráticos y comunitarios en los que el aprendizaje surge del diálogo. Trata además la coeducación sexual, y aborda la necesidad de su incorporación en el currículum, ya que, en la medida de lo posible, con ella se previene y se educa contra la violencia hacia las mujeres –y también los hombres, aunque son ellas las que lo suelen padecer–.

El segundo bloque lleva por título “la sexualidad infantil”, en el que se presentan temas propiamente relacionados con la sexualidad infantil, como la identidad sexual –si se sienten hombres, o mujeres y si ese sentimiento se corresponde con su físico–, con las consecuencias que nacen de ser sexuados, tales como los deseos y sentimientos: el amor, la amistad, la ternura..., y también se trata un tema en el que tiene mucha importancia la base cultural. Nos estamos refiriendo a la igualdad y la convivencia entre el sexo masculino y el femenino.

El autor nos dice que “es imprescindible que los educadores, los familiares y otros agentes sociales impulsen un marco en el que la

masculinidad y la feminidad se edifiquen mediante los deseos y las experiencias asociadas a la libertad y la responsabilidad personal”, y nos propone una serie de recomendaciones como que “la familia debe repartirse las tareas del hogar de forma equitativa y promover la colaboración de hijos e hijas, desde la propia higiene a la realización de obligaciones más complejas y comunales, para crear así una convivencia igualitaria entre sexos”. De esta forma se esclarece un modelo en el que ser hombre o mujer no signifique que sea determinante o insuficiente para la formación y competencia necesarias para la realización de cualquier tipo de trabajo.

En el tercer bloque se proponen actividades, y se distingue entre las modales de organización. Por una parte se expresa la importancia de trabajar en grupos cooperativos e interactivos, la necesidad del diálogo y el juego, así como el trabajo por rincones y por proyectos. Por otra parte se proponen una serie de unidades didácticas que son específicas para Educación Infantil, pero también se pueden adaptar para Educación Primaria e incluso para Educación Secundaria.

En el último bloque se presta especial atención a las familias. Xabier Iturbe nos hace saber que hay que distinguir entre lo que son los juegos de niños para conocer su sexualidad y lo que son las actitudes inaceptables, con las que se agrede la intimidad de otras personas, como por ejemplo, que un niño le levante la falda a una niña. Este último ejemplo, dice el autor “podría ser una simple chiquillada, pero también puede estar reflejando una pauta social, incidiendo en las desigualdades entre hombres y mujeres y, concretamente, en la libertad y la dignidad de las niñas”.

En resumen, el propósito de este libro es reflexionar sobre los

sentimientos e inquietudes de los niños y las niñas desde la infancia con respecto a la sexualidad y la intervención de la escuela, las familias y la sociedad en general para educar en la sexualidad, pudiendo así modificar estereotipos, actitudes y comportamientos no deseados.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Aguado, M.J. y otros (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de igualdad.

**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.

- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.

- 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 en cursiva y 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.

- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.

- 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 page, 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.