

revista de **e**EDUCACIÓN

NÚMERO EXTRAORDINARIO 2013

Competencias básicas: retórica o realidad



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



Calidad de Revistas
Científicas Españolas
FECYT Asociación Española
de Normalización | 2013

revista de
eEDUCACIÓN



Nº Extraordinario 2013

revista de
EDUCACIÓN
Nº Extraordinario 2013

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

C/ San Fernando del Jarama, 14

28002 Madrid

Teléfono (+34) 91 745 92 29

revista@mece.es

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mece.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2013

NIPO línea: 030-13-012-9

NIPO papel: 030-13-011-3

ISSN línea: 0034-592X

ISSN papel: 0034-8082

Depósito Legal: M.57/1958

Ilustración: *La luz y la sombra, contraste entre retórica y realidad*. Li Han
(Máster en gestión de la Documentación, Bibliotecas y Archivos de la Facultad
de Ciencias de la Documentación de la UCM).

Maqueta : OMAGRAF, S. L.

Madroño, 5 - Humanes de Madrid (Madrid)

omagraf@omagraf.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Montserrat Gomendio Kindelan

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES/MEMBERS

Federico Morán Abad

Secretario General de Universidades

Alfonso González Hermoso de Mendoza

Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Ángel de Miguel Casas

Director General de Formación Profesional

Jorge Sainz González

Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz

Secretario General Técnico

Ismael Sanz Labrador

Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbola Granda

Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

María Rodríguez Moneo

Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Ismael Sanz Labrador

EDITOR JEFE/EDITOR IN CHIEF

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO/ASSISTANT EDITOR

David Reyero García

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Senior Education Specialist. Banco Mundial); Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla); Juan Carlos Tedesco (UNESCO); Alejandro Tiana Ferrer (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: Paloma González Chasco

Equipo de Redacción: Juan Carlos Mejía

Colaborador externo: Jesús García Laborda

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); Jorge Baxter (Organización de Estados Americanos); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Andy Hargreaves (Lynch School of Education, Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); Seamus Hegarty (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Profesor del Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México); Jaap Scheerens (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); Andreas Schleicher (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Sagrario Avezuela Sánchez (IES Lázaro Cárdenas, CAM); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); José Manuel Esteve (U. de Málaga); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M.ª Ángeles Galino; J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Carmen Maestro Martín (IES Gran Capitán, CAM); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M.ª Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Enrique Roca Cobo; Juana M.ª Sancho (U. de Barcelona); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Consuelo Vélaz de Medrano (UNED); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Yñao (U. de Murcia).

Presentación

La *REVISTA DE EDUCACIÓN* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección Monográfica con convocatoria pública en esta web. Todos los artículos enviados a las diferentes secciones están sometidos a evaluación externa. En el primer número del año se incluye, además, un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, la evolución de los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos.

Desde sus orígenes hasta 2006 la *Revista de Educación* se publicó en formato impreso. Desde 2006 se ha venido publicando en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluía los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos en la Redacción. La edición electrónica incluía los artículos y reseñas completos y es accesible a través de la página web (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/), en la que además los lectores tienen acceso a otras informaciones de interés sobre la revista. Desde el segundo número de 2012 (358 mayo-agosto), la *Revista de Educación* se convierte en una publicación exclusivamente electrónica.

La *Revista de Educación* tiene un perfil temático generalista, pero solo evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en un conjunto de líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación en educación; políticas públicas en educación y formación; evolución e historia de los sistemas educativos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; atención a la diversidad; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; orientación educativa y tutoría; desarrollo profesional docente; cooperación internacional para el desarrollo de la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales:* ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET, y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (International Association of Universities - UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education), SWETSNET (Holanda).
- *Sistemas de evaluación de revistas:* Journal Citation Reports/Social Sciences Edition (JCR), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex (Iberoamericana), SCIMAGO Journal & Country Rank (SJR), RESH, Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE), CARHUS Plus+, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC).
- *Directorios:* Ulrich's Periodicals Directory.
- *Catálogos nacionales:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- *Catálogos internacionales:* WorldCat (USA), Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, Catalogue Collectif de France (CCFr), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), COPAC National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido), SUDOC Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia), ZDB Zeitschriftendatenbank (Alemania).

**La revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados.**

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Instituto Nacional de Evaluación Educativa within the Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial and it is published by the Subdirección General de Documentación y Publicaciones of the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Each year we publish four issues. Starting next issue (No. 361), the magazine will have three sections: Research, Essays and Education Experiences, all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, and in the second number a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

From 2006 to the second number of 2012 (May-August 358), *Revista de Educación* was published in a double format, paper and electronic. The paper edition included all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/), where it is possible to find more interesting information about the journal. From the 358 number *Revista de Educación* becomes exclusively an online publication.

Revista de Educación assesses, selects and publishes studies framed in well established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *National databases:* ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET, y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (International Association of Universities - UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education), SWETSNET (Holanda).
- *Journal evaluation systems:* Journal Citation Reports/Social Sciences Edition (JCR), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex (Iberoamericana), SCIMAGO Journal & Country Rank (SJR), RESH, Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE), CARHUS plus+, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC).
- *Directories:* Ulrich's Periodicals Directory.
- *National catalogues:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- *International catalogues:* WorldCat (USA), Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, Catalogue Collectif de France (CCFr), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), COPAC National, Academic and Specialist Library Catalogue (United Kingdom), SUDOC Catalogue du Système Universitaire de Documentation (France), ZDB Zeitschriftendatenbank (Alemania).

***Revista de Educación* does not necessarily agree with opinions and judgements maintained by authors.**

Índice

Monográfico: Competencias básicas: retórica o realidad	11
JAVIER VALLE Y JESÚS MANSO. Competencias Clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea	12
LADISLAO SALMERÓN. Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura	34
HÉCTOR MONARCA Y SOLEDAD RAPPOPORT. Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España.....	54
IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ Y ISABEL LÓPEZ COBO. El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA.....	79
Investigaciones	103
FÉLIX GUILLÉN, JESSICA PÉREZ LUZARDO Y PATRICIA ARNAIZ. Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario.....	104
ANA REY CAO, M. ^a INÉS TÁBOAS PAIS Y INMA CANALES LACRUZ. La representación de las personas mayores en los libros de texto de Educación Física	129
M. ^a VICTORIA LÓPEZ PÉREZ. Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares	154
RAQUEL GARDE SÁNCHEZ, MANUEL PEDRO RODRÍGUEZ BOLÍVAR Y ANTONIO M. LÓPEZ HERNÁNDEZ. Divulgación online de información de responsabilidad social en las universidades españolas	177

MARÍA TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ Y MÓNICA PORTO CURRÁS. Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia	210
M. ^a ÁNGELES DE LA CABA COLLADO Y RAFAEL LÓPEZ ATXURRA. Las respuestas de los padres ante situaciones hipotéticas de agresión a sus hijos en el contexto escolar	236
CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO URETA, ASUNCIÓN MANZANARES MOYA, ESTHER LÓPEZ MARTÍN Y NURIA MANZANO SOTO. Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas	261
IGNACIO PEDROSA, ÁFRICA BORGES DEL ROSAL, NATALIA HERRANZ TORRES, MARYURENA LORENZO ALEGRÍA Y EDUARDO GARCÍA CUETO. Desarrollo del Protocolo de Observación de Interacción en el Aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades	293
CARLOS RIPOLL SOLER Y MARÍA DE MIGUEL MOLINA. Las fusiones universitarias: análisis de contenido de sus tipologías y los factores que pueden determinar su éxito o fracaso. Una revisión de la literatura.....	313
MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO, ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS Y ANA ORDÓÑEZ. Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica.....	338
ISABEL MORENO LOPEZ Y CITLALI MIRANDA ALDACO. Quantitative study comparing network-based language teaching (NBTL) to traditional Spanish classes	363
Reseñas y libros recibidos.....	384
Normas para la presentación de originales	397



Monográfico:
Competencias básicas:
retórica o realidad

Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea

Key competences as a trend in the supranational educational policies of the European Union

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT255

Javier Valle

Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Política y Teoría de la Educación, Madrid, España.

Jesús Manso

Universidad Nebrija, Madrid, España.

Resumen

Las competencias clave propuestas por la Unión Europea suponen una de las políticas educativas más importantes que se derivan del trabajo realizado por esta organización supranacional por dos motivos: En primer lugar, por tratarse de una medida con repercusiones reales en las políticas nacionales de los Estados miembros. En segundo lugar, sobre todo, porque mediante este nuevo enfoque educativo se pretende responder de forma más adecuada a los retos propios de la sociedad contemporánea, algo en lo que años antes ya venían insistiendo otras organizaciones e instituciones internacionales. El análisis de la documentación original de la Unión Europea a este respecto ofrece, en sí mismo, muchos aspectos para la reflexión que en pocas ocasiones se han visto reflejados en discusiones educativas, académicas o políticas. En este sentido, el presente artículo ofrece una síntesis reflexiva en torno a la conceptualización y las implicaciones del aprendizaje por competencias, en general, y de las competencias clave, en particular. Enmarcar este nuevo enfoque en la sociedad actual y en el planteamiento del aprendizaje permanente será la primera de las tareas que se propone el artículo: esto facilita una comprensión más profunda del enfoque de aprendizaje por competencias, de su importancia y su pertinencia y, sobre todo, ayuda a superar la idea generalizada en el ámbito educativo de que este planteamiento no introduce grandes novedades

respecto a lo ya existente. Por otra parte, también parece necesario evitar caer en un idealismo pedagógico: existen riesgos y retos derivados de esta nueva propuesta educativa que se deben abordar. Con todo, en este artículo se defiende la necesidad de no perder más oportunidades para adecuar de forma real nuestro sistema educativo al aprendizaje por competencias y, en especial, a la adquisición de las competencias clave por parte de todos los ciudadanos de la Unión Europea al término de su educación obligatoria.

Palabras clave: competencias clave, aprendizaje permanente, educación obligatoria, Unión Europea, educación internacional.

Abstract

The key competences proposed by the European Union are one of the most important education policies stemming from the work done by this supranational organization, first, because the key competences measure has a real impact on the educational policies of Member States and, secondly and more importantly, because this new educational approach aims to respond more adequately to the main challenges of contemporary society (something that other international organizations and institutions have been insisting on for years). Analysis of the original EU documents on this topic provides much food for thought that has only rarely been reflected in educational, academic and political discussions. This paper offers a thoughtful synthesis of the concept and implications of competence-based learning in general and the key competences in particular. Placing this new approach within the framework of today's society and the lifelong learning approach is the first objective the authors propose; this would facilitate a deeper understanding of the competence-based learning approach, its significance and its relevance and above all would help to overcome the widespread idea in education that the competence-based approach involves no major changes from the status quo. The authors warn again pedagogical idealism: There are risks and challenges in this new educational proposal that must be considered. Altogether, the authors argue that we must not waste any further opportunities to really adjust our educational system to competence-based learning and, above all, the acquisition of key competences by all citizens of the European Union at the end of their compulsory education.

Key words: key competences, lifelong learning, compulsory education, European Union, international education.

Introducción

En diferentes estudios y análisis de cambios políticos es común encontrar conclusiones que inciden en la idea de que el diseño de las decisiones tomadas no siempre va unido a una puesta en marcha efectiva de dichas políticas. Esta distancia entre la teoría política y la práctica ciudadana es lo que tradicionalmente ha justificado el análisis de cambios políticos conforme a un modelo *top-down* –o de reformas políticas– o a un modelo *bottom-up* –concepto que hace referencia a innovaciones educativas–. Ya desde los años noventa, numerosos autores –sirvan como ejemplos los trabajos ya clásicos de Linda Darling-Hammond (1990) o Michael Fullan (1994)– se dieron cuenta de la importancia de esta reflexión y, sobre todo, de la necesidad de coordinar ambos procesos para que cualquier cambio en el ámbito de las políticas se pusiera en marcha de forma más efectiva.

El aprendizaje basado en competencias y las propias competencias clave son conceptos y cambios políticos profundos que corren el riesgo de ser considerados para gran parte de la comunidad educativa –si no ha ocurrido ya– como meros términos técnicos que no suponen más que un cambio terminológico impuesto por el capricho político de los que toman decisiones, más cercanos a los despachos académicos o políticos que a la realidad de los centros y las aulas. Entonces, ¿podríamos pensar que las competencias clave son un mero invento de los políticos y, en el mejor de los casos, de los pedagogos y psicólogos? ¿Es, por tanto, el aprendizaje por competencias «el mismo perro con distinto collar»?

Parece claro que el debate sobre el aprendizaje basado en competencias sigue abierto. Investigadores con amplia experiencia en análisis políticos nacionales, como son, entre otros, Bolívar (2008) o Gimeno Sacristán (2008), muestran en sus trabajos el acuerdo teórico con el enfoque competencial, pero igualmente cuestionan la estrecha vinculación que, en la realidad, se está generando con el mundo empresarial y la empleabilidad. Su utilidad, su novedad y su vinculación a formas concretas de entender el aprendizaje son otros aspectos que se pueden encontrar en el debate actual sobre el paradigma del aprendizaje por competencias (Egido, 2011). Esto muestra el interés que ha suscitado esta propuesta en los últimos años y que no ha estado ajeno a la polémica. Núñez Cortés (2013) señala al respecto:

El hecho de que aparentemente estos vocabularios se pierdan dependerá no tanto del concepto de competencia ni de sus diferentes clasificaciones sino de la manera en que estas se desarrollan en los espacios educativos. Quizá la polisemia del concepto provoque una malinterpretación; también el esfuerzo de cambio que para muchos conlleva su desarrollo haga que sea desestimado este modelo al tener que cambiar las prácticas docentes y la gestión institucional de las universidades. (p. 41)

Si anteriormente indicábamos que algunas personas han podido interpretar el aprendizaje por competencias tan solo como un nuevo cambio terminológico, también podemos encontrarnos con colectivos que defienden que es un planteamiento teórico nuevo y que puede suponer mejoras, pero que estas no llegarán hasta que no se cumplan algunos requisitos previos (Tiana, 2011). En esta opción se ubica también el presente artículo. En él se defiende la idea de que no es posible poner en marcha una iniciativa si esta se reduce a la regulación oficial (la cual, en algunos casos, adolece de ciertas lagunas conceptuales y metodológicas), si en ella no se incluye un plan de desarrollo práctico que atienda a los elementos esenciales y a los tiempos necesarios para su adecuado funcionamiento y si no se cuenta con un seguimiento de su implantación y desarrollo para evaluarla y proponer cambios para su mejora.

En este artículo se entiende –y se pretende ofrecer las oportunas justificaciones– que el aprendizaje por competencias es un nuevo ‘paradigma educativo’, un nuevo enfoque sobre cómo desarrollar procesos de aprendizaje más eficaces en las escuelas, y más allá de ellas. Por ello, hemos escrito el artículo para, en primer lugar, ofrecer una visión internacional y sociológica que nos permita comprender el marco en el que surge el paradigma del aprendizaje por competencias, como respuesta desde la educación a la sociedad contemporánea. En un segundo momento, dedicaremos espacio al desarrollo histórico y a la conceptualización de las competencias clave como una de las principales políticas educativas supranacionales propuestas desde la Unión Europea. Esto nos ayudará a comprender y conceptualizar convenientemente la idea original del aprendizaje por competencias, y en particular de la propuesta de competencias clave de la Unión Europea. Así, podremos, para terminar, ofrecer una interpretación propia de las mejoras que deberían introducirse para una adecuada conceptualización y, sobre todo, para una puesta en marcha efectiva en los centros y aulas de nuestro país.

El aprendizaje por competencias como respuesta educativa a la sociedad contemporánea

Una primera pregunta que se requiere considerar para comprender este paradigma es la relacionada con su sentido, con las causas que justifican por qué ha surgido. El principal elemento que explica este cambio son las nuevas demandas educativas de la propia sociedad contemporánea (Cheetham y Chivers, 2005; Illeris, 2009): una sociedad configurada como una compleja red de fenómenos que en su conjunto explican las razones por las que surge el aprendizaje por competencias y justifica su radical necesidad. Entre esos fenómenos destacan la globalización, el multiculturalismo, las tecnologías de la comunicación, la explosión de información que estas generan (y que deriva en la configuración de una sociedad del conocimiento), la búsqueda de la eficiencia, la aspiración a la calidad, el desafío de la equidad... La educación debe dar respuesta a todos ellos pese a su complejidad.

Así, el aprendizaje por competencias pretende ofrecer una manera de atender a las necesidades de la sociedad actual, inicialmente en el ámbito laboral (así, las profesiones se definen en función de las competencias que se estima que deben tener quienes las ejercen para hacerlo de manera eficaz) y, con posterioridad, en el educativo. En este sentido, debemos ser conscientes de que la aplicación del aprendizaje por competencias en la educación general proviene del ámbito empresarial y laboral, de ahí que sean habituales las críticas al enfoque competencial aplicado a la educación, al menos en sus orígenes. En cualquier caso, esos orígenes nos deben alertar sobre posibles riesgos y malinterpretaciones que pueden presentarse (De Ketele, 2008; Escudero, 2008).

Más allá de los riesgos apuntados hasta el momento, el desarrollo del aprendizaje basado en competencias en el ámbito educativo es una realidad –al menos en el discurso político– desde hace ya más de una década. En el ámbito europeo, y por tanto también en España, es indudable que, mediante la implantación de las competencias clave en la educación obligatoria, este nuevo paradigma de aprendizaje se ha consolidado.

Sin embargo, debemos ser conscientes de que la apuesta por este paradigma educativo no proviene exclusivamente de la Unión Europea. Como acabamos de ver, sus orígenes no son educativos. Cuando se incorpora el discurso de aprendizaje por competencias en el ámbito educativo, no se ubica inicialmente en la educación obligatoria; en

realidad, se comienza a introducir en el ámbito de la Formación Profesional –más cercano al mercado laboral–. Además, también es necesario indicar que los desarrollos más próximos al discurso de las competencias en el ámbito de la educación obligatoria emanan primera y principalmente del trabajo realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, más concretamente, de su Programme for International Student Assessment (PISA). La OCDE venía transfiriendo desde los años noventa –especialmente con la puesta en marcha en 1997 del proyecto Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)– sus conocimientos sobre las competencias del ámbito empresarial al educativo. Los resultados de la primera prueba PISA del año 2000 coincidieron, prácticamente, con el informe final del trabajo del proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2003). Estos, sin duda, sentaron las bases para la expansión del aprendizaje por competencias en general y de la necesidad de definir las competencias que deben adquirirse durante la educación obligatoria –esto es, competencias clave– en particular (González Bertolín, 2011). Así, las reformas políticas de numerosos países del mundo comenzaron a girar en torno a esta reflexión: ejemplo de ello son las pruebas nacionales de diagnóstico que, en el ámbito educativo europeo, se han visto claramente incrementadas (Eurydice, 2012a).

Por su parte, la Unión Europea no se ha mantenido al margen de este nuevo paradigma educativo. Más bien, por el contrario, a la luz de su documentación, podemos interpretar que ha sido una preocupación real de su agenda educativa. Esto lo demuestra el hecho de que recientemente haya dedicado una publicación al estudio sobre cómo se ha implantado en los distintos sistemas educativos europeos (Eurydice, 2012b). Numerosos autores destacan entre las principales políticas emprendidas por la Unión Europea en materia de educación, precisamente, la definición de las competencias clave (Deakin, 2008; Valle, 2009). A este aspecto dedicaremos el siguiente apartado.

Antes de pasar a profundizar en el enfoque de las competencias clave, consideramos que es esencial entender un último aspecto de este enfoque educativo: si algún otro marco tiene una relación estrecha con el de las

⁽¹⁾ Optamos por las denominaciones de ‘aprendizaje permanente’ o ‘aprendizaje a lo largo de la vida’, por seguir la expresión utilizada en la documentación de la Unión Europea, objeto de nuestro estudio, y sin ánimo de debates conceptuales sobre otras denominaciones próximas, tales como ‘educación permanente’, también muy al uso en la pedagogía.

competencias ese es el aprendizaje permanente o *lifelong learning*¹. Algunos de los autores que reflejan especialmente bien la importancia, y la justificación, de este posicionamiento son Gordon et ál. (2009) cuando indican que los jóvenes necesitan una amplia gama de competencias para su futuro desarrollo personal y profesional en una sociedad globalizada, diversa y en continuo cambio. La Comisión de las Comunidades Europeas afirma que muchos jóvenes trabajan en empleos que aún no existen y que precisarán de competencias lingüísticas, interculturales y empresariales avanzadas. Añade que la tecnología continuará cambiando la realidad de formas que no podemos imaginar y que, en este mundo cada vez más complejo, la creatividad y la capacidad de seguir aprendiendo y de innovar contarán tanto como –si no más que– las áreas específicas del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008).

El concepto de aprendizaje permanente se presentó por primera vez en el contexto de las políticas educativas europeas en 1995 en el Libro Blanco –White Paper– titulado *Teaching and Learning. Towards a Learning Society* (Comisión Europea, 1995). Esta estrategia de aprendizaje permanente fue confirmada un año más tarde cuando se decidió que 1996 fuera el Año Europeo del Aprendizaje Permanente². La finalidad de este año fue poner en marcha amplios debates a escala europea, nacional, regional y local, sobre las formas y medios de aplicar una política de aprendizaje permanente. Tal vez lo más importante de esa nueva estrategia global que era que ese nuevo enfoque educativo se estuviera extendiendo a todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la de adultos, desde el ámbito formal hasta el no formal (Comisión de las Comunidades Europeas, 1999).

Para consolidar este desarrollo era necesario el apoyo de organismos europeos con mayores implicaciones reales en las políticas nacionales. Así, el Parlamento Europeo, a partir de la Estrategia de Lisboa del año 2000 (Consejo Europeo, 2000), se unió a la apuesta emanada de los documentos e instituciones anteriormente indicados orientando las políticas de aprendizaje permanente a garantizar la integración social y lograr la igualdad de oportunidades (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001). A partir de aquí, el aprendizaje permanente se convirtió en el marco común de los programas europeos en los sectores de educación,

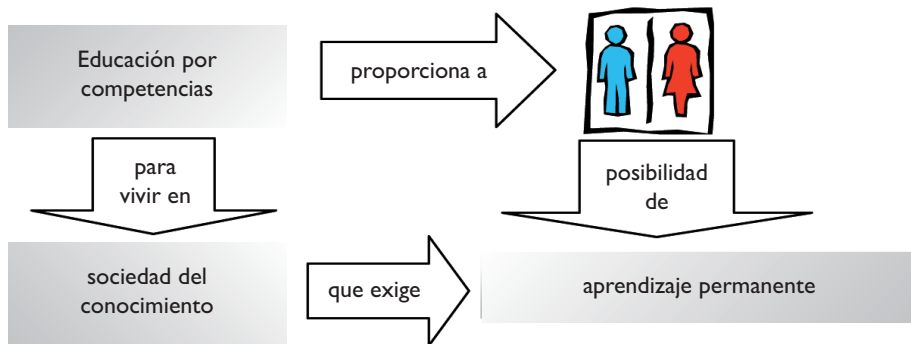
² Ese mismo año aparece publicado el conocido como Informe Delors (Delors, 1996), que dedica su quinto capítulo a «La educación a lo largo de la vida» y sienta unas bases ineludibles para entender el concepto de aprendizaje permanente.

formación y juventud, y progresivamente la noción se ha ido integrando en la documentación europea³. Con la publicación del informe *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001), comenzaron a generarse iniciativas vinculadas en mayor o menor medida al aprendizaje permanente. Entre ellas destacan el programa LifeLong Learning 2007-2013, el plan de acción para el aprendizaje de adultos y el que más nos interesa en este momento: las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Así, podemos comprobar que junto a las competencias clave, el aprendizaje permanente está igualmente presente en las políticas educativas actuales de la Unión Europea. Y lo que es más importante en este momento, constatamos que ambos planteamientos (*lifelong learning* y *key competences*) se desarrollan de forma simultánea, interrelacionada y complementaria.

El planteamiento propuesto en este artículo no es otro que explicar, en primer lugar, que tanto el aprendizaje permanente como el aprendizaje por competencias (y la definición de las competencias clave) surgen en íntima conexión, como causa y consecuencia (como razón y como

FIGURA I. El aprendizaje por competencias y permanente en la sociedad contemporánea



Fuente: Elaboración propia.

³⁾ Dado que el aprendizaje permanente no es un objeto específico del trabajo, no se detalla más documentación de su desarrollo posterior. No obstante, se recomienda la visita al Observatorio para el Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (<http://lifelonglearning-observatory.eu/>), así como a la página oficial de la Comisión Europea dedicada al desarrollo de la Estrategia del Aprendizaje Permanente (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-strategies_en.htm).

solución) de los retos de la sociedad contemporánea. Ambos deben entenderse, necesariamente, al servicio del mejor desarrollo del ciudadano, de la persona. Esto es, no solo sirven para que esta se adapte mejor al mercado laboral, sino para hacerla partícipe activa de todo el conjunto de opciones vitales que se abren en una sociedad de una gran complejidad como es nuestra sociedad actual, basada en el conocimiento.

Una vez esbozado tal planteamiento, pasemos ahora a la reflexión sobre el proceso de materialización del aprendizaje por competencias en la educación obligatoria en el seno de la Unión Europea a través de las denominadas competencias clave.

La propuesta de la Unión Europea sobre competencias clave

Si bien la Comunidad del Carbón y del Acero en un primer momento y la unión monetaria después han ido constituyendo los pasos concretos a los que Monet y Schuman hacían referencia en su histórica declaración del 9 de mayo de 1950, medio siglo después, la educación adopta un papel decisivo para el camino hacia una mayor unidad política. Así, desde el año 2000, la Unión Europea ha sido muy prolija en acciones que procuran una cooperación más intensa de sus Estados miembros en materia de enseñanza, en el convencimiento de que la igualdad efectiva entre sus ciudadanos pasa por una educación de calidad para todos ellos (Valle, 2004). De todas esas acciones, destacan algunas como fueron la definición de los objetivos precisos (Consejo Europeo, 2001), el propio proceso de Bolonia (Conferencia Europea de Ministros de Educación, 1999) destinado a construir el Espacio Europeo de Educación Superior, o el Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013) (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). Pero, sin duda, una de las más importantes fue también la definición de las competencias clave derivada de la Estrategia de Educación y Formación 2010. Todas estas acciones permiten considerar que la Unión Europea desarrolla una política educativa supranacional, puesto que este organismo supone estructuras de cooperación que se elevan sobre los Estados que la conforman ('supra') y desde las que se proponen acciones educativas concretas que deben integrarse en los sistemas educativos de esos Estados.

Las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000 (Consejo Europeo, 2000) señalaron una estrategia global de la Unión para el decenio 2000-2010: «Llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica en el mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y una gran cohesión social» (apartado 5). Como puede verse, al centrar en el conocimiento ese objetivo estratégico de la Unión, la educación cobra un protagonismo central en toda la política global de la Unión Europea.

En efecto, en las mismas conclusiones se presentan unas líneas de actuación que los Estados miembros debían seguir para desarrollar una educación y formación para vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento (apartados 25-27). Como parte de esas líneas, el Consejo sugirió una reflexión general sobre los futuros objetivos concretos de los sistemas educativos, centrada en las prioridades y preocupaciones comunes (apartado 27). Dicha reflexión debía ser presentada, para su adopción, al Consejo Europeo que tendría lugar en la primavera de 2001.

El 31 de enero de 2001 se presenta el Informe de la Comisión titulado *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, que fue adoptado definitivamente por el Consejo Europeo de Estocolmo, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2001 (Consejo Europeo, 2001). Esos objetivos marcarán, desde ese momento, la política educativa de la Unión Europea para esta primera década del siglo XXI. Uno de esos objetivos era promover en la ciudadanía la adquisición de las competencias necesarias para poder abordar una sociedad basada en el conocimiento (objetivo 1.2).

Uno de los temas concretos en que el Programa de Trabajo debía centrarse era el de las competencias clave (en relación con el objetivo 1.2 del informe sobre *Futuros objetivos precisos...*)⁴. El trabajo sobre la conceptualización de las competencias clave y la definición de cuáles eran y cómo debían implementarse en el quehacer de los sistemas europeos de educación y formación, ha supuesto para todos los centros escolares de Europa y su profesorado un cambio de paradigma integral en la concepción didáctica del currículo y en el diseño de las metodologías empleadas para su desarrollo. Si hay un tema que canaliza hoy la innovación educativa de los centros escolares es, precisamente, la implantación de un aprendizaje basado en competencias.

⁴ Todo lo relativo al Programa de Trabajo 2010 y, por ende, toda la documentación referida a la cuestión de las competencias clave, así como a las acciones que al respecto de estas se proponen desde la Unión Europea, puede localizarse en la siguiente página electrónica oficial: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic

Ese trabajo tiene uno de sus hitos más destacados en la definición por parte de la Unión Europea en el año 2004 de un *Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2004), que se concretó de forma ejecutiva en la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). Más recientemente, y con el objetivo de ayudar a los centros y profesores en la tarea de implementar la innovación educativa que supone trabajar por competencias, la Unión Europea ha publicado un manual práctico, breve y divulgativo acerca de la cuestión (Unión Europea, 2007).

Numerosos autores se han esforzado, especialmente a partir del año 2000, en definir qué es esto del aprendizaje por competencias y en qué consisten las competencias clave. Así, autores como Tardif indican que las competencias pueden ser (Tardif, 2008):

... un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. En este sentido, una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedural. (p. 3)

Gordon et ál. (2009) indican que las competencias clave se caracterizan por la inclusión de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican, que involucran las emociones, la mente y el cuerpo; también suponen el desarrollo integral de las habilidades y actitudes que propician la utilización de los conocimientos en diferentes situaciones –comunes o novedosas–, que son graduales y que deben promover el trabajo colaborativo, la participación y la implicación de los alumnos en su aprendizaje y el trabajo con las familias, las comunidades y con grupos de interés más allá de colegios e institutos.

La definición más explícita que hace la Unión Europea a este respecto es la publicada en el primero de los documentos del grupo de trabajo B del Programa Educación y Formación 2010 (Comisión Europea, 2004):

Key competences represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfillment and development, inclusion and employment. These should have been developed by the end of compulsory

schooling or training, and should act as a foundation for further learning as part of lifelong learning. (p. 6)

A tenor de lo que puede interpretarse de todos esos documentos, el concepto de competencia clave, como elemento central de lo que deben adquirir los educandos en sus procesos de educación y formación, se prefiere ahora al concepto tradicional de destrezas básicas. Según esas referencias, lo que deben haber adquirido todos los educandos de la Unión Europea al término de su escolarización obligatoria en sus procesos de formación son competencias clave, más que las tradicionales destrezas básicas. Este cambio nominal responde a un complejo cambio de paradigma pedagógico de mucho sentido conceptual. ‘Competencia’ tiene un significado mucho más amplio que ‘destreza’. La competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (que son las dimensiones de la competencia: dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, se debe entender como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe.

La competencia no es un ‘poder hacer’, ni siquiera es exclusivamente un ‘saber hacer’ (aunque ser competente lo implique), sino que es ‘hacerlo’. Así, estos desempeños deben entenderse como resultados finales que se definen en términos claros y observables (de conducta) y que implican la resolución de ‘problemas’ en situaciones (familiares o novedosas) de la ‘vida real’. En este sentido –y esta es una última característica que se debe destacar al respecto–, la competencia incluye una manera creativa y única de resolver la situación, pues la aplicación de los aprendizajes se debe ver adaptada (ubicada) a los contextos en los que se requiere el despliegue de la competencia.

Por su parte, el adjetivo ‘clave’ que se aplica a las competencias alude a desempeños que son determinantes para la adquisición de otros más complejos y que implican aprendizajes constantes y nuevas posibilidades de introducir creatividad e innovación en la resolución de problemas. El adjetivo ‘básicas’ que se usaba junto a las tradicionales ‘destrezas’ representaba la concepción de que una vez adquiridas eran suficientes para el futuro. Lo básico se entiende como algo mínimo y suficiente; y tiene un sentido estático, pedagógicamente hablando. El adjetivo ‘clave’, que ahora

se prefiere aplicar a las competencias, implica que son desempeños necesarios –aunque no suficientes– para el desarrollo futuro de nuevos desempeños en la compleja sociedad del siglo XXI. En esta, como hemos visto con anterioridad, solo un aprendizaje permanente mediante la adquisición de competencias clave permite a la persona formar parte activa y enriquecedora de nuestro grupo social. Así, lo clave adopta un sentido dinámico, frente al sentido estático de lo básico.

Las competencias clave son solo las ‘llaves maestras’ que permitirán abrir las puertas de futuros aprendizajes en un marco de aprendizaje permanente propio del escenario de la sociedad contemporánea. Debe hacerse notar, no obstante, que en castellano se prefiere el término ‘básicas’ a ‘clave’ –incluso en la LOE–, lo que desde nuestro punto de vista supone una traducción del término que no da cuenta de forma adecuada del trasfondo pedagógico del concepto.

Retomando las propuestas de la Unión Europea, como ya se ha indicado, en 2004 la organización propone el *Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2004). De ahí se desprende una inequívoca conceptualización propia para cada una de las ocho competencias clave tal como deberían entenderse en todos los sistemas educativos de la Unión Europea. Cada competencia se explica en términos del quehacer, del desempeño que supone. A continuación se incluye una síntesis de la conceptualización de las ocho competencias clave de la Unión Europea:

- Comunicación en lengua materna: expresión, comprensión e interpretación de hechos, pensamientos, sentimientos... de forma oral y escrita en lengua materna, dentro de todo el rango posible de contextos de comunicación.
- Comunicación en lengua extranjera: expresión, comprensión e interpretación de hechos, pensamientos, sentimientos... de forma oral y escrita en una lengua extranjera, dentro de un rango apropiado de distintos contextos.
- Competencia matemática, científica y técnica: realización de operaciones matemáticas, mentales, con soporte de papel y lápiz y con ordenador, para resolver un amplio rango de situaciones de la vida cotidiana; aplicación de conocimientos y metodologías de la ciencia para explicar los fenómenos naturales; comprensión y aplicación de conocimientos y metodologías científicas para modificar

el medio ambiente natural y responder adecuadamente a las necesidades humanas.

- Competencia digital: uso crítico y aprovechamiento de los medios digitales para el aprendizaje, el trabajo, el ocio y la comunicación.
- Aprender a aprender: organización y regulación del propio aprendizaje, tanto individual como en equipo, en una variedad de contextos (escuela, casa, trabajo, formación permanente); gestión del propio desarrollo académico-profesional.
- Competencia cívica y social: participación de forma eficaz y constructiva en la vida social. Resolución de los conflictos de forma pacífica y dialogada; interacción de forma enriquecedora sobre una base 'de igual a igual' o en grupos, en contextos familiares, sociales, de trabajo, institucionales, de ocio, de intimidad...
- Sentido emprendedor e iniciativa: introducción de cambios prósperos en la evolución personal y profesional de cada individuo. Adaptación positiva y enriquecedora a los cambios y a las oportunidades que se presentan en el entorno; asunción de la responsabilidad de las acciones propias positivas o negativas; desarrollo de estrategias para alcanzar el éxito.
- Sentido y expresión cultural: apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones en un rango amplio de medios y soportes que incluyen la música, la expresión corporal, la literatura y las artes plásticas.

Como puede observarse, en esta propuesta se invita a no utilizar verbos para expresar las competencias sino que se recomienda utilizar sustantivos. Esto es más coherente con la conceptualización realizada de lo que deben ser las competencias clave. Recordamos que se trata de desplegar el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes... poniéndolas al servicio de la resolución eficaz de una situación 'problemática'. Un último aspecto que nos gustaría destacar para la sistematización de estas competencias –y así lo indica también la Unión Europea– es que las adquisiciones que las componen se definen en términos de contenidos, destrezas y actitudes (dimensiones de la competencia). Esta idea es propuesta por la propia Unión Europea. Es esencial comprender que esta 'descomposición' de las competencias es un artificio funcional, es decir, es la manera propuesta para hacer operativos los desempeños asociados a cada una de las competencias con el objetivo

de facilitar, simplificar y hacer viable el aprendizaje por competencias por parte de los estudiantes y, sobre todo, el diseño de la enseñanza como responsabilidad principal de los docentes. Así, se propone un modelo que podría seguirse para definir cada una de las competencias clave, así como la sistematización de sus componentes cognitivos, instrumentales y actitudinales⁵.

TABLA I. Propuesta de definición de competencia clave y sus dimensiones

COMPETENCIA CLAVE: Definición de la competencia clave en término del resultado esperado o desempeño		
Dimensión cognitiva (ideas, conceptos, hechos, datos, teorías... asociados a la competencia)	Dimensión instrumental (destrezas, herramientas, aptitudes... asociados a la competencia)	Dimensión actitudinal (valores, actitudes, ética... asociados a la competencia)

Fuente: Elaboración propia.

Entendidas así, las competencias clave suponen, pues, tres áreas de realización para los educandos: personal (otorgan el 'equipaje' mínimo necesario para un desarrollo individual propio), social (dotan al individuo de las herramientas para integrarse y tomar parte en la sociedad contemporánea de una forma activa y creativa, de tal manera que pueda cooperar en el desarrollo conjunto de la sociedad) y profesional (le permiten adquirir cualificaciones laborales de partida y le impulsan a seguir permanentemente mejorando su proyección profesional).

Adquiridas en su conjunto, estas ocho competencias clave representan el entramado fundamental en la formación de cualquier ciudadano para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de su vida en la sociedad del conocimiento contemporánea; son, pues, las llaves que permiten abrir nuevos caminos para vivir plenamente en el siglo XXI.

⁵ Por motivos de espacio, no es posible ofrecer aquí una sistematización de los componentes cognitivos, instrumentales y actitudinales de cada una de las competencias. Sin embargo, estos ya han sido examinados de forma preliminar en trabajos previos del autor principal del artículo. Se recomienda consultar Valle (2009).

Conclusiones y retos pendientes

A lo largo de este artículo hemos podido comprobar que las competencias clave deben entenderse como una de las políticas educativas supranacionales de la Unión Europea, que ha llegado a transformarse en un referente a escala internacional. A pesar de ello, debemos ser conscientes de que estas no surgen exclusivamente desde Europa, sino que su origen tiene fuentes internacionales diversas; el paradigma de competencias es una tendencia educativa global. Sin embargo, sí podría pensarse que la Unión Europea se ha convertido en uno de sus mejores exponentes internacionales en lo que a su materialización política se refiere.

Este impulso de la Unión Europea no puede entenderse y, lo que es más, no puede llevarse a cabo con eficacia si no se transmite adecuadamente a todos los implicados en el sistema educativo; esto es: en primer lugar, los políticos y los técnicos que elaboran los marcos normativos europeos, nacionales y autonómicos; en segundo lugar, y especialmente, los docentes y los equipos directivos de los centros. A este respecto, bien puede señalarse a España como un ejemplo paradigmático.

La Ley Orgánica de Educación de 2006, tal y como evidencia el siguiente extracto, pivota en torno al aprendizaje permanente basado en competencias (LOE, 2006):

La educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar y completar conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional [...] Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual (Preámbulo).

Sin embargo, existen varios aspectos que evidencian una clara necesidad de replantear la manera en que allí se proponen aspectos relacionados con el tema que estamos estudiando. En primer lugar, se utiliza para las competencias el término de 'básicas' en lugar de 'clave',

con lo que ello supone de disfuncionalidad conceptual, tal y como hemos reflexionado en el apartado anterior. Por otro lado, se menciona el concepto de competencias junto –al mismo nivel, como si fueran de la misma naturaleza– al de conocimientos, habilidades, aptitudes..., cuando las competencias integran estos tres conceptos. Ello evidencia una conceptualización errónea de lo que hemos podido comprobar que se entiende por competencias, que incluiría todos esos elementos (dimensiones de la competencia) puestos al servicio de la resolución (desempeño) de una situación problemática. Este dislate conceptual se produce no solo en el preámbulo sino en otros artículos de la LOE, especialmente en el sexto cuando se define el ‘currículo’. Por otra parte, las ocho competencias clave diseñadas por la Unión Europea no coinciden exactamente con las ocho competencias básicas incluidas de la LOE. Hay dos traslaciones incorrectas muy claras: en primer lugar, mientras que la Unión Europea habla de una competencia para la lengua materna y otra para la lengua extranjera, en España se habla genéricamente de la competencia comunicativa, lo que denota no conceder al uso de una segunda lengua la importancia instrumental necesaria. En segundo lugar, mientras que la Unión Europea habla de la competencia matemática, científica y técnica, España separa la competencia matemática de las otras dos, con lo que disocia una integración natural, desde la perspectiva competencial, del pensamiento racional y científico respecto del pensamiento matemático.

El proyecto normativo que actualmente se está debatiendo, el de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), apenas está abordando cambios significativos en comparación con la LOE en la manera de afrontar esta cuestión. De forma declarativa e intencional, la LOMCE insiste en la necesidad de ubicar el aprendizaje en el paradigma del aprendizaje por competencias. Sin embargo, también se encuentran –igual que en la LOE– algunas cuestiones que hacen dudar de la comprensión teórica real de lo que suponen las competencias clave y de sus implicaciones en la organización educativa y curricular. Por un lado, por supuesto, no se plantea el cambio de término de ‘competencias básicas’ al de ‘competencias clave’, que sería más adecuado, según la propia Unión Europea. Por otra parte, se sigue manteniendo el concepto de competencia junto con el de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes... Esto impide una transmisión adecuada de la esencia de las competencias clave y, peor aún, ayuda a que los docentes continúen pensando –y este

pensamiento continúe reproduciéndose– que el aprendizaje por competencias no supone cambios en su práctica profesional.

Dicho problema nos hace pensar que, al menos en gran parte, este es el motivo por el que seguimos planteamientos psicopedagógicos propuestos por la LOGSE hace ya casi veinticinco años. No queremos decir que haya que renunciar a esos planteamientos, más bien todo lo contrario: se trata de perfeccionarlos por medio de un paradigma –como lo es el del aprendizaje por competencias– más completo y adecuado a la realidad educativa y social contemporánea.

Compartimos la percepción de los docentes de que existen demasiados cambios normativos, pero –desde nuestro punto de vista– lo peor no es eso, sino que todos ellos suelen centrarse en cuestiones que no suponen reflexionar sobre la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes La LOMCE, y cualquier otra ley que se proponga, perderá una gran oportunidad histórica si no abre una reflexión más profunda en relación con la organización y el diseño general del sistema educativo basado en el aprendizaje por competencias en general, y en la adquisición, particular, del conjunto de las competencias clave por parte de todos los estudiantes al término de su educación obligatoria.

Para superar estas limitaciones normativas, consideramos que es necesario cambiar aspectos que comiencen por una transmisión adecuada de la conceptualización de las competencias clave. No por saber más desde un punto de vista teórico, sino para ayudar a comprender que no se trata de un mero cambio terminológico, sino que supone una manera nueva de que las personas afronten su aprendizaje, de forma más apropiada a las características de la sociedad del conocimiento actual.

Así, se hace imprescindible para una adecuada puesta en marcha del paradigma por competencias y de las competencias clave, que estas se ubiquen junto al marco del aprendizaje permanente. Como hemos podido ver, ambos surgen en el seno de la Unión Europea en el mismo momento, y no lo hacen de forma aleatoria o caprichosa sino porque uno y otro se necesitan, se complementan y responden, desde la educación, a las necesidades que de la sociedad contemporánea se derivan. Deben entenderse, por tanto, como las dos caras de una misma moneda. Así, los implicados en su puesta en marcha –en este caso sobre todo los políticos y los técnicos que trabajan en los desarrollos normativos– deben tener muy claro que estamos ante un nuevo paradigma educativo que supone aceptar las características de la sociedad del siglo XXI: la globalización, el

multiculturalismo, las tecnologías de la comunicación, el dinamismo continuo, la exposición a información cada vez más numerosa y diversa...

Para finalizar, compartimos con autores como Bolívar (2008), Gimeno Sacristán (2008) o Tiana (2011) que el desarrollo adecuado de la política de las competencias clave exige comenzar replanteando la formación inicial y permanente del profesorado y hacer una apuesta política compartida con el conjunto de la comunidad educativa. Es imprescindible formar desde el comienzo a los profesores de manera adecuada en la conceptualización teórica de este nuevo enfoque pero, sobre todo, en su aplicación práctica a las aulas y al aprendizaje de sus estudiantes. Tampoco se puede renunciar a que la comunidad educativa comprenda que las competencias clave pretenden ayudar a construir un marco para mejorar la igualdad de oportunidades de los ciudadanos europeos. Asimismo, es preciso diseñar un aprendizaje que sea aplicado, es decir, que sirva para una mejor adaptación de las personas a la sociedad actual debido a su componente práctico. En relación con las competencias básicas –en su denominación española–, está resultando muy difícil implementar metodologías concretas para que los alumnos las adquieran. El nuevo paradigma que introducen implica enormes dificultades, por ejemplo, en su evaluación, ya que esta debe valorar todas las dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) de la competencia. La coordinación de las acciones de todos los países, mediante el diseño de una política educativa común en la Unión Europea, resultará esencial para ayudar a superar estos retos, y cualquier otro que pueda aparecer en los años venideros.

No podemos olvidar que, finalmente, de lo que se trata es de construir de forma progresiva un escenario educativo que colabore, cada vez más y mejor, con la finalidad última de la educación: esta no es otra que favorecer la plenitud vital de las personas.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241>

- Comisión de las Comunidades Europeas (1999). *Implementation, Results and Overall Assessment of the European Year of Lifelong Learning*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Bruselas, 21-11-2001 COM(2001) 678 final.
- (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Bruselas, 3-7-2008 COM(2008) 425 final.
- Comisión Europea (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – towards the Learning Society*. Bruselas: Autor
- (2004). *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Working Group B: «Key Competences». Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. (Documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea). Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>
- Comunidad Europea (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Bruselas: Autor.
- Conferencia Europea de Ministros de Educación (1999). The Bologna Declaration: Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bolonia, 19 de junio.
- Consejo Europeo (2000). Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa. Lisboa, 24 de marzo de 2000.
- (2001). Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo. Estocolmo, 24 de marzo de 2001.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (2005). *Professions, Competence And Informal Learning*. Northampton (Massachusetts): Edwards Elgar.
- Darling-Hammond, L. (1990). Instructional Policy into Practice: The Power of the Bottom over the Top. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (3), 339-347.
- De Ketele, J. (2008). Enfoque sociohistórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 1-12.
- Deakin, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 311-318.

- Delors, J. (ed.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco, Santillana.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: en repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.
- Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231>
- Eurydice (2012a). *Key Data on Education in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2012b). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Bruselas: Comisión Europea.
- Fullan, M. (1994). Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform. *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*, 7. Recuperado de <http://www.michaelfullan.ca/media/13396035630.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- González Bertolín, A. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Editorial Brief.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. y Wi niewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Varsovia: CASE.
- Illeris, K. (2009). *International Perspectives on Competence Development*. Nueva York: Routledge.
- Nuñez Cortés, J. (2013). *La alfabetización académica: estudio comparado en el ámbito iberoamericano*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Parlamento Europeo y del Consejo (2006). Decisión 1720/2006/CE por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 24 de noviembre de 2006, L, 327, 45-68.
- Rychen, D. y Salganik, L. (eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gotinga (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.

- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63 (1), 63-75.
- Valle, J. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo de análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-60.
- (2009). Política educativa de la Unión Europea: evolución e hitos contemporáneos. En M. Usarralde (coord.), *Educación internacional* (197-234). Valencia: Tirant lo Blanch.

Dirección de contacto: Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Política y Teoría de la Educación. Avda. Francisco Tomás y Valiente, 3; 28049 Cantoblanco (Madrid). E-mail: javier.valle@uam.es

Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura¹

Activities that promote transfer of learning: a review of the literature

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253

Ladislao Salmerón

Universitat de València, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Valencia, España.

Resumen

Un objetivo esencial de la educación formal es fomentar la transferencia de los aprendizajes, definida como la aplicación de un conocimiento aprendido en un contexto particular a una situación distinta. Sin embargo, con frecuencia los estudiantes no alcanzan a aplicar lo aprendido en el aula a situaciones de la vida cotidiana. Aunque existe un amplio consenso sobre la relevancia de la transferencia –como refleja su peso en las evaluaciones PISA–, nuestro conocimiento científico sobre este fenómeno es aún escaso. De hecho, gran parte de las investigaciones empíricas que comparan la efectividad de diversos métodos instructivos evalúan el aprendizaje de los alumnos con tareas que requieren que estos recuperen parte de los conocimientos enseñados en escenarios muy similares a los trabajados en el aula. En otras palabras, las medidas de aprendizaje utilizadas no evalúan la efectividad de los métodos instructivos en el fomento de la transferencia de los aprendizajes. Frente a esta tendencia, en la última década se han llevado a cabo investigaciones pioneras que persiguen estudiar qué pueden hacer los profesores para fomentar la transferencia de los aprendizajes. El presente artículo sintetiza los resultados de dichas investigaciones y se centra en aquellas llevadas a cabo con estudiantes de Educación Secundaria y universitarios. Para ello, primero se discute el origen de las dificultades de los estudiantes para transferir los aprendizajes. A continuación, se describen los resultados sobre la efectividad de los distintos

⁽¹⁾ La elaboración de este trabajo ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría General de Universidades, proyecto número EDU2011-25885.

métodos instructivos a la hora de fomentar la transferencia de aprendizajes. Los resultados cuestionan la eficacia de diversos métodos de instrucción tradicionales –como la clase expositiva o la elaboración de resúmenes– a la hora de promover la transferencia e indican que métodos más innovadores son necesarios para cumplir este objetivo. Para concluir, se discuten posibles líneas de trabajo futuro para el estudio de la transferencia del aprendizaje.

Palabras clave: transferencia de los aprendizajes, métodos de instrucción, abstracción, motivación intrínseca, educación formal.

Abstract

A major goal of formal education is to foster the transfer of learning, defined as the application of some knowledge learned in a particular context to a different situation. Nevertheless, too often students are not able to apply what they have learned at school to real life situations. Although there is ample consensus on the relevance of transfer, as evidenced by its importance in PISA assessments, our scientific knowledge about this phenomenon is still scarce. Indeed, a majority of empirical studies comparing the effectiveness of different instructional methods assess students' learning using tasks that demand they retrieve part of the knowledge taught in scenarios very similar to those used in class. In other words, the learning measures used do not assess the effectiveness of the instructional methods in fostering the transfer of learning. In contrast, during the last decade a set of benchmark studies has been developed that aims to study what teachers can do to foster transfer of learning. This paper summarizes the results from those studies focusing on adolescents and university students. First, the origin of students' difficulties in transferring learning is discussed. Next, the results of different instructional methods on the effectiveness of fostering transfer of learning are described. The results question the effectiveness of several traditional instructional methods (such as expository classes and the composition of summaries) in fostering transfer and indicate that more innovative methods are needed to achieve this goal. Some possible future lines of research into the transfer of learning are discussed.

Key words: transfer of learning, instructional methods, abstraction, intrinsic motivation, formal education.

Introducción

Uno de los grandes objetivos de la enseñanza formal es preparar a los estudiantes para que empleen los conocimientos y habilidades aprendidos en su vida fuera del aula. En esta línea, sistemas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) utiliza, como medida principal de la calidad de los sistemas educativos, pruebas que calibran la capacidad de los alumnos para aplicar el conocimiento adquirido en el aula en escenarios de la vida cotidiana (OCDE, 2009). Sin embargo, con demasiada frecuencia los estudiantes adquieren conocimientos que posteriormente no son capaces de aplicar en situaciones ajenas al aula.

En el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje, la transferencia se refiere a la aplicación de un conocimiento adquirido en un contexto particular a una situación distinta. Se puede considerar en un continuo, desde transferencia contextual o cercana —en la que el conocimiento se emplea en situaciones similares aunque no idénticas a aquellas en que se adquirió— a transferencia lejana —en la que se aplica conocimiento a situaciones muy distintas de aquellas en que se adquirió— (Haskell, 2001). Un ejemplo de la primera es utilizar el conocimiento de las fórmulas matemáticas para calcular áreas para determinar el número de baldosas necesarias para cubrir una habitación. Muchos profesores esperan que este tipo de transferencia se produzca en sus alumnos y para ello trabajan, por ejemplo, la realización de problemas similares en su estructura profunda —las relaciones entre las variables relevantes— pero con distinta estructura superficial —la situación particular en la que se aplica el conocimiento—. Un ejemplo de la transferencia lejana consiste en descubrir una nueva aplicación para un conocimiento particular (a saber: la creación de buscadores web a partir del conocimiento previo sobre la importancia de las citas académicas entre documentos científicos). La transferencia lejana está íntimamente relacionada con la innovación, y en el contexto educativo tradicional no suele trabajarse tanto como la cercana (Haskell, 2001). Asimismo, la transferencia de aprendizajes puede hacer referencia a conocimientos declarativos (por ejemplo: emplear conocimientos históricos sobre los movimientos obreros del siglo XIX para entender la situación social actual), procedimentales (como aplicar una fórmula matemática a una situación novedosa), o incluso actitudinales (como puede ser leer novelas más allá de las requeridas en clase de Literatura).

Como se discutirá más adelante, la enseñanza para la transferencia puede variar en función del tipo de conocimientos trabajados.

En cualquier caso, nuestro conocimiento actual sobre las actividades de instrucción que promueven la transferencia es limitado, ya que en la literatura científica tradicionalmente se han utilizado lo que Bransford y Schwartz (1998) denominan ‘tareas de resolución de problemas secuestrados’ (SPS). En este tipo de tareas se evalúa exclusivamente si el estudiante es capaz de recuperar parte de los conocimientos enseñados, ya sea de forma literal o a partir de inferencias entre varias ideas dictadas previamente. En definitiva, las preguntas se plantean en escenarios muy similares a los trabajados en clase. De esta forma las tareas limitan, si no impiden, la posibilidad de que el estudiante transfiera sus nuevos conocimientos durante la evaluación.

Como alternativa, Bransford y Schwartz (1998) proponen emplear las tareas de ‘preparación para el aprendizaje futuro’ (PFL) o evaluación dinámica. En ellas se presentan escenarios distintos a los trabajados en clase, aunque con una estructura de problema similar. Los estudiantes deben aplicar el conocimiento trabajado en clase para resolver problemas para los que no habían sido preparados anteriormente. En un sentido estricto, las PFL ofrecen oportunidades para aprender durante la evaluación.

Este artículo discute los estudios sobre la transferencia de los aprendizajes surgidos a partir de la propuesta de Bransford y Schwartz (1998). En primer lugar, se discute por qué en muchos casos los estudiantes no transfieren sus aprendizajes. En segundo lugar, se repasan las actividades instructivas que solventan los problemas relacionados con la abstracción del conocimiento y promueven su transferencia. En tercer lugar, se describen actividades para fomentar la transferencia en casos en que las limitaciones para aplicar el conocimiento tienen que ver con la motivación. Para concluir, se discuten posibles líneas de trabajo futuro en el estudio de la transferencia de los aprendizajes.

¿Por qué a los estudiantes les cuesta tanto transferir?

Diversos autores sostienen que para transferir un conocimiento el alumno debe abstraer sus características principales, o estructura profunda (véanse

Bransford y Schwartz, 1998; Chi, 2005). No es suficiente con que el estudiante memorice de forma superficial un concepto (por ejemplo, un niño que piensa que ‘sumar es juntar bolas de color azul’), ya que los elementos superficiales de las situaciones a las que se pueden aplicar los conocimientos varían con frecuencia. Una dificultad para que se produzca la transferencia es que el conocimiento se suele transmitir a partir de una serie de experiencias concretas.

Imaginemos un estudiante de Primaria valenciano que viaja por primera vez a la ciudad de Fráncfort en pleno mes de agosto. Durante uno de los paseos familiares caminan por la orilla del Meno (afluente del Rin), ‘el río de la ciudad’. En realidad, el Meno no se parece mucho al Turia, el río que pasa por la ciudad de Valencia, pero el estudiante debe aprender que ambas ‘realidades’ presentan características similares, aunque a simple vista el Meno y el Turia no se parezcan nada durante el verano.

El ser humano trata de resolver estos y otros inconvenientes relacionados con la concreción del mundo capturando la realidad mediante aproximaciones, a las que denominamos ‘representaciones mentales’ (Markman, 1999). Algunas de estas representaciones son lo suficientemente abstractas como para permitirnos identificar nuevas realidades concretas con objetos que nos resultan conocidos. Las representaciones nos permiten reflexionar sobre cómo operar con la realidad y almacenar esos usos para futuras ocasiones. Y al representar el mundo en un espacio etéreo como el cerebro, el ser humano incrementa exponencialmente las posibilidades de reflexionar sobre la realidad que, en teoría, al representarse deja de estar sujeta al mundo físico.

¿Por qué las personas tenemos dificultades en representar conocimientos abstractos? La respuesta de los teóricos de la corriente del aprendizaje situado es simple: los humanos aprendemos en situaciones concretas y, por tanto, la representación del conocimiento es siempre situada. Por definición, todas nuestras representaciones provienen del entorno y por ello están situadas en el mundo físico, que en ningún caso es abstracto. Abstraer no es natural. Al aprender, simplemente capturamos la realidad de la situación que nos rodea, que por definición es concreta. Así, las representaciones incluyen tanto el contexto externo al individuo como las acciones del propio individuo. Al reflexionar sobre los ríos, nuestro estudiante no recuperaría una representación abstracta del concepto ‘río’, sino que activará una representación de los contextos en los que ha tenido experiencias con un río (en su caso, el río Turia). El

estudio de Kaschak y Glenberg (2004) ejemplifica este fenómeno. Cuando los estudiantes leen una narración en la que el protagonista usa una pala para cavar una zanja, no solo se activan las áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje, sino también áreas sensoriomotoras. El estudiante no interpreta una situación genérica en el que un ser extraño cava una zanja, sino que se representa a sí mismo seguramente en una localización conocida para él en la que previamente pudo haber utilizado una pala. En esta misma línea, existen multitud de evidencias que muestran las dificultades de los seres humanos para aplicar conocimientos avanzados adquiridos en una situación a otro contexto distinto. Uno de los ejemplos más citados es el caso de los niños brasileños estudiados por Nunes, Schliemann y Carraher (1993). Estos niños trabajaban en la calle vendiendo caramelos y eran muy competentes con el manejo del dinero (por ejemplo, en devolver el cambio). Sin embargo, en el colegio les resultaba muy difícil aplicar el mismo tipo de cálculos a problemas de naturaleza similar.

En conclusión, a los seres humanos nos resulta complicado abstraer de forma natural, y por eso la transferencia de conocimientos aprendidos en un contexto particular no se produce de forma espontánea. Es necesario recurrir a distintas actividades instructivas para facilitar que los estudiantes apliquen lo aprendido dentro del aula a otros contextos. En el siguiente apartado se discuten estas actividades, así como el apoyo empírico que han recibido en la literatura científica.

Actividades instructivas que facilitan la transferencia

Para identificar qué actividades resultan efectivas para promover la transferencia se realizó una búsqueda bibliográfica de los trabajos empíricos publicados sobre la materia. Para este fin, se utilizaron las bases de datos Web of Knowledge, para estudios publicados en inglés, y Dialnet, para estudios publicados en español. Las búsquedas se realizaron en enero de 2013, para estudios publicados en el período 1995-2012. En el caso de Web of Knowledge, se utilizaron los términos '*transfer*', '*learning*' e '*instruction*'. Se restringió la búsqueda a los estudios publicados en revistas del área *educational research*. En el caso de Dialnet, se incluyeron los términos 'transferencia' y 'aprendizaje'. Se eliminó el término

‘instrucción’, ya que en ese caso tan solo se encontraron dos resultados. Al no ser posible restringir por áreas la búsqueda en dicha base de datos, se optó finalmente por incluir en la ecuación de búsqueda la palabra ‘educación’. Dichas búsquedas proporcionaron 404 documentos en inglés y 54 en español, que se analizaron manualmente para determinar la selección definitiva.

De este grupo inicial se seleccionaron únicamente los trabajos que incluían estudios empíricos en los que se comparase la efectividad de una actividad de instrucción con respecto a un grupo control en la transferencia del conocimiento (por ejemplo: mediante una tarea que incluyera contenidos relacionados pero no explícitamente tratados durante la instrucción). De esta forma, se excluyeron los estudios sin grupo control, los estudios centrados en evaluar el impacto de variables personales en la transferencia (como el estudio de Sánchez y López, 2011) y las revisiones teóricas (Gómez, Sanjosé y Solaz-Portolés, 2012). Finalmente, eran 13 estudios los que cumplían este criterio de selección y fueron los que se revisaron.

La descripción de los estudios se realizó agrupándolos de acuerdo con la actividad de instrucción evaluada. En concreto, se discuten cuatro actividades: el análisis o comparación de casos, el trabajo en grupo, el trabajo con tareas globales y las actividades de motivación de la autonomía.

TABLA I. Resumen de los estudios empíricos revisados sobre el impacto de distintas tareas de instrucción en la transferencia de conocimientos. Los estudios están ordenados a partir de la tarea de instrucción evaluada

Estudio	Actividad de instrucción	Participantes	Temática
Gentner, Loewenstein y Thompson (2004)	Análisis o comparación casos	Universitarios (máster)	Principios de negociación
Kapur (2012)	Análisis o comparación casos	Educación Secundaria	Estadística descriptiva
Loewenstein, Thompson y Gentner (1999)	Análisis o comparación casos	Universitarios (grado)	Principios de negociación
Schwartz y Martin (2004)	Análisis o comparación casos	Educación Secundaria	Estadística descriptiva
Schwartz y Bransford (1998)	Análisis o comparación casos	Universitarios (grado)	Psicología de la memoria
Jones, Antonenko y Greenwood (2012)	Discusión en parejas	Universitarios (grado)	Entomología
Sampson y Clark (2009)	Discusión en parejas	Educación Secundaria	Termodinámica
Schwartz (exp.1, 1995)	Discusión en parejas	Educación Secundaria	Transmisión por engranajes
Schwartz (exp.3, 1995)	Discusión en parejas	Educación Secundaria	Ecosistemas
Barnes (2011)	Utilización de tareas globales	Universitarios (grado)	Diseño asistido por ordenador
Lim, Reiser y Olima (2009)	Utilización de tareas globales	Universitarios (grado)	Diseño hojas cálculo
Rosenberg-Kima (2012)	Utilización de tareas globales	Universitarios (grado)	Rutinas de programación
Hagger et ál. (2003)	Fomentar autonomía	Educación Secundaria	Educación física
Hagger y Chatzisarantis (2012)	Fomentar autonomía	Educación Secundaria	Educación física

Actividad I: análisis o comparación de casos

Una de las actividades de instrucción que se ha probado efectiva para facilitar la transferencia en numerosas áreas es el análisis o comparación de casos (Schwartz y Bransford, 1998). En esta tarea, los estudiantes comparan varios casos sobre el tema que estudian. Los casos se han diseñado previamente para que varíen en elementos superficiales y en ellos se mantienen entre dos y tres elementos estructurales similares.

En una serie de estudios sobre la transferencia de habilidades de negociación (Gentner, Loewenstein y Thompson, 2004; Loewenstein, Thompson y Gentner, 1999), Gentner et ál. trabajaron con diversos grupos de estudiantes universitarios. La instrucción incluía dos escenarios ficticios en los que tenía lugar una negociación. Tanto el grupo control como el experimental debían describir lo que estaba ocurriendo en la negociación y debían anticipar un resultado de esta. Al grupo experimental se le pedía, de manera adicional, que comparara las dos situaciones e identificara qué tenían en común y en qué se diferenciaban. A continuación, los estudiantes debían resolver en parejas un nuevo escenario de negociación cuya resolución óptima implicaba la aplicación del mismo principio entrenado en los ejemplos. Los participantes del grupo experimental aplicaron con más frecuencia que los del grupo control el principio estudiado previamente tanto si debían aplicarlo a un nuevo caso en un ejercicio de papel y lápiz como si debían aplicarlo a un escenario de negociación de *role-playing* (Loewenstein et ál., 1999).

Una particularidad de los estudios anteriores es que durante la fase de aprendizaje no hacían explícito de manera directa el concepto que se quería trabajar. Pero en el contexto del aula es muy frecuente explicar los principios relevantes (por ejemplo: '¿Qué son los contratos contingentes en una negociación?'). ¿No sería suficiente explicar el principio a los alumnos para que se produjera la transferencia? Gentner et ál. (2004) trataron de responder a esta pregunta adaptando los escenarios descritos anteriormente. Estudiaron a dos grupos de estudiantes de un máster de Administración de Empresas a los que presentaron un caso de negociación que ejemplificaba un principio, junto con una explicación del mismo. Todos los estudiantes debían describir el escenario y reflexionar sobre las implicaciones para la negociación. Pero mientras que el grupo control simplemente debía leer el escenario y el principio que regía esa negociación, el grupo experimental debía comparar el escenario con el principio expuesto. Los resultados mostraron que durante una negociación

posterior en un ejercicio de *role-playing* los estudiantes del grupo experimental transfirieron con más frecuencia el principio estudiado. La explicación de los autores a estos resultados remarca la dificultad de los estudiantes para articular principios abstractos, una dificultad que se mitiga cuando los estudiantes establecen vínculos entre dicho principio y los elementos concretos del ejemplo de negociación trabajado.

Los estudios de Gentner et ál. plantean la posibilidad de que las clases expositivas en el aula *per se* no sean la mejor herramienta instructiva para favorecer la transferencia de conocimientos (cf. Wittwer y Renkl, 2008). ¿Es posible introducir actividades que, junto a la clase expositiva, promuevan la transferencia? Schwartz y Bransford (1998) estudiaron si la comparación de casos antes de una lección permitía que los estudiantes constataran los elementos importantes del fenómeno, así como sus relaciones, y descartaran los irrelevantes. Este marco de referencia permitiría que los estudiantes aprovecharan mejor la clase expositiva. Varios grupos de estudiantes universitarios de la asignatura de Psicología de la Memoria participaron en el estudio como parte de los contenidos de esta en un diseño mixto. Todos los estudiantes siguieron el mismo procedimiento para aprender conceptos sobre la codificación en memoria: trabajaron en pequeños grupos con descripciones de experimentos clásicos sobre la codificación, incluido un resumen de los datos. La tarea consistía en analizar los casos y en dibujar en un gráfico los patrones de resultados que consideraran importantes. En la siguiente sesión, el profesor explicaba los conceptos principales sobre la codificación de la memoria. Las modificaciones experimentales se llevaron a cabo cuando trabajaron el siguiente tema sobre los esquemas de memoria. Mientras que un grupo siguió las mismas actividades de análisis y exposición en clase (grupo experimental), a otro grupo se le pidió que hiciera un resumen de los casos antes de la clase (grupo control-resumen) y a un tercero, que realizara la actividad de análisis en dos ocasiones, pero sin acudir a clase (grupo control-análisis). Posteriormente, los estudiantes debían completar una evaluación de la transferencia de los aprendizajes, en la que debían predecir los posibles resultados de un nuevo experimento. Todos los grupos incluyeron de media un 50% de las posibles predicciones a partir de los conceptos de codificación de memoria que fueron trabajados siguiendo la secuencia análisis de casos más clase. La diferencia relevante surgió en la transferencia de conceptos sobre los esquemas de memoria. Mientras que el grupo de análisis seguido de clase incluyó

aproximadamente un 50% de las predicciones posibles, los participantes de los grupos control incluyeron menos de un 25%.

El experimento de Schwartz y Bransford (1998) plantea varias cuestiones interesantes. En primer lugar, los resultados mostraron que la tarea de análisis de casos facilitaba que el conocimiento adquirido en la clase expositiva pudiera transferirse a tareas nuevas. En este sentido, el patrón de datos sugiere que la combinación de una tarea de corte constructivista con una de corte conductual produce efectos muy beneficiosos. Esto pone de manifiesto la limitación que supone adoptar un único paradigma teórico para explicar un fenómeno tan complejo como la transferencia. En esa línea, es posible que una buena base de conocimientos sea necesaria para que operen los procesos de transferencia, como ha sugerido Haskell (2001). Por otro lado, los resultados constataron que la actividad de analizar casos resultaba más beneficiosa que la de realizar un resumen de los casos, la cual es, no obstante, muy común en el contexto escolar.

Schwartz y Martin (2004) proponen una variante para trabajar a partir de casos con estudiantes de Educación Secundaria. Los autores trabajaron con pequeños grupos de alumnos en la clase de Matemáticas, en concreto sobre el tema de la estandarización de datos. Mientras que un grupo participó en una clase expositiva, el otro realizó la tarea denominada 'inventar una medida'. En esta, los estudiantes veían los mismos casos que se trabajan en la clase expositiva, pero su tarea consistía en inventar soluciones hipotéticas para los problemas planteados en los casos. Por ejemplo, los estudiantes debían inventar una fórmula para comprobar qué lanzador de béisbol de un grupo de cuatro era más preciso a partir de los datos de una serie de lanzamientos. Estos estudiantes no recibieron retroalimentación sobre sus fórmulas. De hecho, todas las fórmulas planteadas fueron incorrectas. Pero ¿les preparó esta actividad para transferir lo aprendido? En una sesión posterior, todos los estudiantes vieron un caso resuelto de cómo computar datos estandarizados. A continuación, tenían que resolver un nuevo escenario no trabajado previamente en el que debían aplicar la estandarización de datos para hallar la solución. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en la actividad de 'inventar una fórmula' realizaron mejor la tarea de transferencia que los que recibieron la clase magistral. Los análisis de las transcripciones de las discusiones del grupo de invención de fórmulas constataron que esos estudiantes detectaron los elementos

principales del problema, lo que posiblemente les preparó para afrontar mejor la actividad posterior de casos resueltos. Los resultados de Schwartz y Martin (2004) han sido replicados con tareas, temática y población similar por Kapur (2012).

En conclusión, las actividades de análisis o comparación de casos proporcionan una herramienta fundamental para preparar a los estudiantes para la transferencia de los aprendizajes. Nótese que esta actividad puede consistir en la comparación de casos de estudio (Loewenstein et ál., 1999), la comparación de casos con un principio general (Gentner et ál., 2004), el análisis de casos en busca de principios generales (Schwartz y Bransford, 1998) o el análisis de casos para inventar una solución (Schwartz y Martin, 2004). La evidencia de su efectividad se ha demostrado en contenidos tanto declarativos como procedimentales, en estudiantes de Educación Secundaria y universitarios. Su uso por parte de estudiantes de Educación Primaria no ha sido constatado en nuestra revisión de la literatura.

Actividad 2: discusión en parejas

Todos los estudios discutidos más arriba sobre la transferencia de los aprendizajes parten de escenarios de trabajo en grupo. ¿Realmente es más fácil que se produzca la transferencia cuando se hace trabajo en grupo? Schwartz (1995) describe una serie de estudios en los que compara la transferencia en estudiantes de Educación Secundaria que trabajan bien en parejas bien de forma individual. Por ejemplo, en uno de los estudios (Schwartz, 1995, exp. 1) los estudiantes tenían que aprender los movimientos de las ruedas dentadas a partir de una serie de ejercicios, en los que debía predecir el movimiento de la última rueda en cadenas de longitud variable. Durante la resolución de los problemas, los estudiantes descubrían espontáneamente varias estrategias. Por ejemplo, en la estrategia analógica, los estudiantes ponían dos manos juntas y veían cómo se movía una a partir del movimiento de otra. Idealmente, los participantes debían descubrir un principio general abstracto del tipo: ‘Si la cadena incluye un número de ruedas par, la última se moverá en dirección opuesta a la primera. Si la cadena incluye un número de ruedas impar, la última se moverá en la misma dirección que la primera’. Los resultados mostraron que los estudiantes que resolvieron el problema en parejas tenían cuatro veces más probabilidades de descubrir el principio general abstracto que los estudiantes que trabajaron individualmente.

En otro experimento (Schwartz, 1995, exp. 3), los estudiantes resolvieron una serie de ejercicios sobre la posibilidad de que un animal sobreviviera en un nuevo ecosistema con unas características particulares. Para facilitarles la resolución de la tarea, se les pidió que representaran los problemas en un folio. Los estudiantes que trabajaron en parejas desarrollaron representaciones más abstractas (como una tabla para ordenar las características de los ecosistemas y los animales), mientras que los que trabajaron individualmente utilizaron representaciones más concretas (como dibujos de los ecosistemas). Los efectos positivos que el trabajo en pequeños grupos tiene en la transferencia de conocimientos en los estudiantes de Secundaria han sido replicados por Sampson y Clark (2009) en una actividad sobre termodinámica.

En esta misma línea, Jones, Antonenko y Greenwood (2012) analizaron a un grupo de estudiantes universitarios de Biología. Durante varias semanas en un curso sobre entomología, los estudiantes del grupo experimental analizaron y respondieron a las preguntas planteadas por el profesor en pequeños grupos, mientras que el grupo control realizó la tarea de forma individual. Los resultados en un test aplicado al final del curso mostraron que la realización de la tarea en pequeños grupos favorecía la transferencia.

Así pues, los resultados sugieren que en el trabajo en grupo facilita la generación de principios abstractos –lo cual es un paso previo a la transferencia–, debido probablemente a la necesidad que surge en el grupo de negociar una representación común que permita coordinar las distintas visiones de los miembros del grupo. Esta coordinación no es necesaria en el trabajo individual, por lo que en ese caso el estudiante puede considerar suficiente generar una representación concreta. La efectividad del trabajo en parejas ha sido constatada tanto en conocimientos declarativos como procedimentales, en el ámbito de la Educación Secundaria y de la universitaria.

Actividad 3: utilización de tareas globales

Otro elemento importante para facilitar la transferencia es la motivación del estudiante. Para Merrill (2007), empezar directamente con las tareas que son el objeto del aprendizaje aumenta la motivación intrínseca (es decir, la motivación para realizar la tarea por el placer de realizarla, independientemente de los refuerzos externos que se puedan derivar de

ella). Esto es así porque el estudiante percibe que es capaz de realizar nuevas actividades desde el primer momento.

Esta propuesta para favorecer la transferencia, que Merrill (2007) denomina ‘estrategia centrada en la tarea’, la comparten distintos modelos de instrucción como el modelo 4C/ID (Van Merriënboer, 1997) o el aprendizaje basado en problemas o proyectos (Barron et ál., 1998). Desde estos planteamientos se comparte la necesidad de que a la hora de enseñar habilidades complejas se trabajen inicialmente los contenidos o tareas objeto de estudio, frente a los principios abstractos que rigen ese fenómeno. El reciente estudio de Rosenberg-Kima (2012) lo ejemplifica. Un grupo de estudiantes universitarios participó en un estudio para aprender diversas rutinas de programación en Flash relacionadas con la edición de vídeos con textos. En concreto, debían aprender las habilidades procedimentales de temporalización, de inclusión de botones y de inserción de texto. En la condición de tarea global, los estudiantes aprendían en tres bloques, en cada uno de los cuales realizaban una tarea simple que requería la puesta en práctica de las tres habilidades mencionadas. Las tareas se secuenciaron de menor a mayor dificultad. En la condición de conceptos de aprendizaje los estudiantes aprendieron también en tres bloques, pero esta vez se organizaron en habilidades. Así, en cada bloque se trabaja cada una de las habilidades por separado. Es importante remarcar que en ambas condiciones los ejercicios eran idénticos, salvo que en el primer caso se englobaban en torno a una tarea completa (es decir, el resultado final era un vídeo completo). Los resultados indicaron que los estudiantes que aprendieron con el programa de tarea global se sentían más eficaces a la hora de realizar la tarea y obtuvieron mejores puntuaciones en medidas de ejecución y transferencia (como realizar un vídeo con nuevas propiedades). Asimismo, el grupo de tarea global percibió la instrucción como más relevante.

Tanto Lim, Reiser y Olina (2009) como Barnes (2011) han encontrado resultados similares en universitarios que recibieron instrucción con tareas globales sobre las hojas de cálculo y el diseño asistido por ordenador, respectivamente. Por tanto, enseñar directamente a partir de tareas globales –en vez de a partir de una simplificación excesiva de estas (Gros, 2002)– favorece la transferencia de aprendizajes, al menos cuando los estudiantes universitarios aprenden conocimientos procedimentales. Los estudios incluidos en nuestra revisión no han evaluado el papel de este tipo de actividad en estudiantes de ciclos educativos inferiores, o en otros tipos de conocimientos.

Actividad 4: fomentar la autonomía en el aprendizaje

Como se ha visto hasta el momento, una de las grandes limitaciones para la transferencia es la dificultad de abstraer la estructura profunda de los conocimientos. Sin embargo, esta limitación no explica todas las situaciones de falta de transferencia. Por ejemplo, un estudiante puede aprender a leer en el aula correctamente, pero no leer libros por afición en su vida adulta. En estos casos es probable que la falta de motivación limite la posibilidad de transferir los aprendizajes a otros ámbitos (Haskell, 2001). Parece, pues, que la cuestión no estriba en afrontar un problema de transferencia de conocimientos procedimentales (los procesos de lectura), si no de conocimientos actitudinales (el placer por leer).

Hagger et ál. presentan el modelo transcontextual (TCM) para explicar la transferencia de los aprendizajes. Según el TCM, la aplicación de conocimientos fuera del aula está mediada por una secuencia de factores relacionados con la motivación del alumno. La motivación intrínseca por la tarea en el contexto escolar proporciona la base a partir de la cual el estudiante forma sus actitudes y decisiones sobre la aplicación de conductas fuera de la escuela. A su vez, la motivación intrínseca está influida por las conductas de apoyo a la autonomía para el aprendizaje por parte del profesor. Así, en la medida en la que el contexto escolar promueve la autonomía en las tareas escolares, los estudiantes aumentan su motivación intrínseca hacia ellas, lo que facilita que adopten posturas favorables hacia la aplicación de lo aprendido en contextos fuera de la escuela.

La evidencia inicial respecto a la TCM proviene de un estudio llevado a cabo con estudiantes de Educación Secundaria de Gran Bretaña en el ámbito de la educación física (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003). Los estudiantes reportaron las conductas de apoyo a la autonomía de los profesores, así como la propia motivación intrínseca para las clases de Educación Física. Una semana más tarde, se les preguntó por su motivación intrínseca hacia el ejercicio físico fuera de clase, así como por sus actitudes, planes e intenciones para participar en el futuro en tareas que requirieran ejercicio físico. Los resultados mostraron una relación positiva entre las distintas variables: cuánto más percibían los alumnos que los profesores les animaban a ser autónomos, mayor era su motivación intrínseca por la asignatura y por el ejercicio fuera de clase. Todo ello se relacionaba de forma positiva con las actitudes hacia el ejercicio físico fuera de la escuela.

Aunque la relación entre motivación intrínseca y aplicación de habilidades en la vida cotidiana se ha constatado en otros ámbitos y culturas, las conclusiones sobre el papel del profesorado en el proceso son de carácter correlacional y están basadas en las informaciones subjetivas de los estudiantes (Hagger y Chatzisarantis, 2012). ¿Realmente es posible favorecer la transferencia mediante la promoción de la autonomía en el aula? Una respuesta más rotunda a esta pregunta proviene del experimento de Hagger y Chatzisarantis (2012), realizado también en el área de la educación física. En ese estudio, el grupo experimental de profesores recibió un taller para trabajar las siguientes estrategias de motivación: proporcionar a los alumnos una explicación significativa para involucrarlos en la tarea, facilitar el discurso orientado a las tareas (y no al estudiante) durante la clase, motivar a los estudiantes a mantener o mejorar sus objetivos de aprendizaje, evitar instrucciones directivas y órdenes, reconocer la perspectiva del estudiante mediante afirmaciones empáticas y ofrecer a los estudiantes con dificultades pistas para que ellos mismos generaran soluciones. Al grupo control de profesores no se le instruyó en estas prácticas. La intervención tuvo lugar durante cinco semanas y se administraron las mismas medidas de motivación intrínseca y transferencia que en el estudio de Hagger et ál. (2003). Los resultados favorecieron las predicciones sobre la TCM: los estudiantes del grupo experimental percibieron mayor apoyo motivador por parte de los profesores, mostraron mayor motivación intrínseca por el ejercicio físico tanto en clase como fuera, y mejores actitudes hacia la actividad física fuera del aula. Los estudiantes del grupo control, por su parte, no variaron sus percepciones en ese mismo período.

Estos resultados señalan la importancia de promover la autonomía en el aprendizaje entre los alumnos de Educación Secundaria como garantía de que los procedimientos trabajados dentro del aula van a tener una continuidad fuera del contexto educativo. En nuestra revisión no encontramos estudios sobre el impacto de esta actividad en la transferencia ni en estudiantes de Educación Primaria ni en universitarios.

Conclusiones

En este artículo se ha discutido la importancia de trabajar la transferencia en el aula y se han detallado diversas actividades de instrucción con base empírica para fomentarla. Es posible que una primera lectura genere la sensación de que estas aportaciones resultan de la aplicación del mero 'sentido común' (Gage, 1991). En realidad, nuestro conocimiento sobre la transferencia a través de trabajos empíricos es aún muy pobre, pues son escasas las investigaciones llevadas a cabo directamente en el ámbito educativo. De hecho, los trabajos sobre el aprendizaje que utilizan medidas de evaluación de la transferencia representan una mínima fracción de los estudios publicados cada año sobre la efectividad de los métodos de instrucción. Por otro lado, varias de las actividades que han demostrado ser efectivas para favorecer la transferencia usan métodos que, a priori –al menos desde visiones contrastadas del aprendizaje–, no debían favorecerla: recuerde el lector a modo de ejemplo el experimento de Schwartz y Bransford (1998) que combina un análisis de casos previo a una clase expositiva tradicional.

Nuestra relativa falta de conocimientos sobre la transferencia, unida a la relevancia actual del tema, hace que sea previsible que en el futuro próximo la transferencia de los aprendizajes pase a ser un tópico central en la didáctica y la instrucción. En cualquier caso, esta área debería resolver muchas preguntas aún por responder.

Por un lado, nuestra revisión constata que los estudios sobre la influencia de las distintas actividades de instrucción en la transferencia en estudiantes de Educación Primaria son aún escasos. Esto resulta llamativo, dado que los estudiantes de ese nivel educativo presentan mayores dificultades para abstraer la estructura de los problemas, lo que limita su capacidad de transferencia (Bransford y Schwartz, 1998; Chi, 2005).

Por otro lado, en un sentido estricto, demostrar que existe transferencia dentro del contexto del aula –como se hace en la evaluación dinámica– no deja de ser una visión limitada del constructo. Sería aún más importante que el estudiante aplicara lo que ha aprendido en el futuro profesional o como ciudadano. Pero ¿es posible medir la transferencia tiempo después de que el estudiante curse nuestra asignatura? En un futuro próximo los avances tecnológicos podrían permitir evaluar hasta qué punto los conocimientos adquiridos fueron aplicados al ámbito profesional. No sería complicado hacer un seguimiento de los alumnos que pasaron por

nuestras aulas a partir de sistemas similares a las redes sociales. En esta misma línea, aunque a nivel internacional, la OCDE ha promovido el programa para evaluación de habilidades de adultos PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). En un futuro próximo, PIAAC permitirá determinar hasta qué punto los sistemas educativos de los distintos países evaluados favorecen la transferencia de habilidades en la edad adulta (OCDE, 2008).

Referencias

- Barron, B. et ál. (1998). Doing with Understanding: Lessons from Research on Problem and Project-Based Learning. *Journal of Learning Sciences*, (3&4), 271-312.
- Barnes, S. (2011). *The Effects of Worked Examples on CAD Performance and Learning Efficiency*. (Tesis inédita de doctorado). North Carolina State University, Raleigh (Carolina del Norte).
- Bransford, J. y Schwartz, D. (1998). Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. *Review of Research in Education*, 24, 61-100.
- Chi, M. (2005). Complex Declarative Learning. En K. J. Holyoak y R. G. Morrison (eds.), *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (371-399). Nueva York: Cambridge University Press.
- Gage, N. (1991). The Obviousness of Social and Educational Research Results. *Educational Researcher*, 20, 10-16.
- Gentner, D., Loewenstein, J. y Thompson, L. (2004). Analogical Encoding: Facilitating Knowledge Transfer and Integration. *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 452-457.
- Gómez, C., Sanjosé, V. y Solaz-Portolés, J. (2012). Una revisión de los procesos de transferencia para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 199-227.
- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 328, 225-247.

- Hagger, M. y Chatzisarantis, N. (2012). Transferring Motivation from Educational to Extramural Contexts: A Review of the Trans-contextual Model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T. y Biddle, S. (2003). The Processes by which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: a Trans-contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Haskell, R. (2001). *Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning*. Nueva York: Academic Press.
- Jones, M., Antonenko, P. y Greenwood, C. (2012). The Impact of Collaborative and Individualized Student Response System Strategies on Learner Motivation, Metacognition, and Knowledge Transfer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 477-487.
- Kapur, M. (2012). Productive Failure in Learning the Concept of Variance. *Instructional Science*, 40, 651-672.
- Kaschak, M. y Glenberg, A. (2004). This Construction Needs Learned. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 450-467.
- Lim, J., Reiser, R. y Olin, Z. (2009). The Effects of Part-Task and Whole-Task Instructional Approaches on Acquisition and Transfer of a Complex Cognitive Skill. *Educational Technology Research and Development*, 57, 61-77.
- Loewenstein, J., Thompson, L. y Gentner, D. (1999). Analogical Encoding Facilitates Knowledge Transfer in Negotiation. *Psychonomic Bulletin and Review*, 6, 586-597.
- Markman, A. (1999). *Knowledge Representation*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrill, M. (2007). A Task-Centered Instructional Strategy. *Journal of Research on Technology in Education*, 40, 33-50.
- Nunes, T., Schliemann, A. y Carraher, D. (1993). *Street Mathematics and School Mathematics*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- OCDE (2008). *Final Report of the Development of an International Adult Learning Module: Recommendations on Methods, Concepts and Questions in International Adult Learning Surveys*. París: Autor.
- (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics, and Science*. París: Autor.

- Rosenberg-Kima, R. (2012). *Effects of Task-Centered vs. Topic-Centered Instructional Strategy Approaches on Problem Solving – Learning to Program in Flash*. (Tesis inédita). The Florida State University, Tallahassee (Florida).
- Sampson, V. y Clark, D. (2009). The Impact of Collaboration on the Outcomes of Scientific Argumentation. *Science Education*, 93, 448-484.
- Sánchez, A. y López Fernández, R. (2011). La transferencia de aprendizaje algorítmico y el origen de los errores en la sustracción. *Revista de Educación*, 354, 429-445.
- Schwartz, D. y Bransford, J. (1998). A Time for Telling. *Cognition & Instruction*, 16, 475-522.
- Schwartz, D. y Martin, T. (2004). Inventing to Prepare for Learning: The Hidden Efficiency of Original Student Production in Statistics Instruction. *Cognition & Instruction*, 22, 129-184.
- Van Merriënboer, J. (1997). *Training Complex Cognitive Skills: A four-Component Instructional Design Model for Technical Training*. Englewood Cliffs (Nueva Jersey): Educational Technology Publications.
- Wittwer, J. y Renkl, A. (2008). Why Instructional Explanations often Do not Work: A Framework for Understanding the Effectiveness of Instructional Explanations. *Educational Psychologist*, 43, 49-64.

Dirección de contacto: Ladislao Salmerón. Universitat de València, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y Educación. Avenida Blasco Ibáñez 21; 46010 Valencia, España. E-mail: lasalgon@uv.es

Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España¹

Research on the process of educational change: The case of key competencies in Spain

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256

Héctor Monarca
Soledad Rappoport

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Resumen

El presente artículo ofrece los resultados de una investigación financiada por el Ministerio de Educación de España en el marco de la convocatoria competitiva de ayudas económicas para proyectos de profundización y consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo (Orden EDU/1427/2011). El objetivo de la investigación ha sido analizar la forma en que las competencias, especialmente la competencia social y ciudadana, se ha incorporado a las prácticas educativas de los centros. Este artículo aborda parcialmente este objetivo, centrándose en las competencias como enfoque pedagógico general. Se enmarca teóricamente en los estudios sobre los procesos de cambio promovidos por las políticas públicas, aunque visualizados desde la realidad de los centros educativos. Se asume así una concepción procesual de las políticas, la cual abarca, no solo las prescripciones normativas u otras acciones implementadas por los gobiernos, sino también los procesos de mediación,

⁽¹⁾ Se agradece el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España al “Estudio de las dimensiones curriculares, organizativas, metodológicas y evaluativas de la competencia social y ciudadana” en el que se enmarca el presente artículo. El mismo ha sido seleccionado y financiado de acuerdo con la Resolución de 20 de octubre de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se conceden ayudas para los proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial de currículo.

apropiación y resignificación que realizan los diversos actores educativos. En coherencia con esta concepción, se asumió una metodología cualitativa, realizando un estudio de casos múltiples en centros educativos de tres comunidades autónomas diferentes, de los cuales se abordan aquí, exclusivamente, los de enseñanza secundaria. En los casos abordados, los resultados evidencian una distancia considerable entre las pretensiones normativas y lo que realmente estaba sucediendo dentro de las aulas de los centros educativos; mostrando que el proceso de cambio pretendido no estaba generando los efectos deseados. Las conclusiones se centran en una profunda reflexión sobre las reformas educativas y los procesos de cambio que estas pretenden promover, la cual invita a pensar los procesos de cambio desde una lógica compleja y necesariamente participativa, alejados de las lógicas tecnocráticas y burocráticas que muchas veces los caracteriza. En este sentido, resultan de gran importancia los procesos por los cuales los actores implicados en los cambios, se apropian de los mismos, generando prácticas y acciones concretas.

Palabras clave: cambio educativo, competencias clave, política educativa, currículum, enseñanza secundaria, reformas educativas.

Abstract

This article presents the results of research funded by the Ministry of Education of Spain. The research was done under a tender for economic aid for projects to deepen and consolidate core competencies as an essential element of the curriculum (EDU/1427/2011 Order). The aim of the study was to analyze the way in which competencies, especially the social and civic competency, have been incorporated into school educational practice. This article partially addresses this objective, focusing on the competencies as a general pedagogic approach. The article's theoretical framework is formed by studies of the processes of change promoted by public policies, viewed, however, from the standpoint of the real situation in real schools. A procedural view of policies is taken, which encompasses not only regulatory requirements and other actions taken by governments, but also the processes of mediation, appropriation and redefinition that are performed by the various stakeholders involved in education. Consistent with this view, a qualitative methodology was employed: A multiple case study was conducted at schools in three different autonomous communities. Only the results of the secondary school cases are reported here. The results show a considerable gap between what regulations seek to do and what is really happening in the classroom. The proposed changes are shown to be failing at generating the desired effects. The conclusions focus on a deep reflection on educational reforms and the processes of change that reforms are intended to trigger, which invites us to think about change processes from a participatory and necessarily complex standpoint far from the characteristically technocratic and bureaucratic standpoint that is so

often used. The processes through which the people involved in the change appropriate the processes themselves, leading to specific practices and actions, are very important.

Key words: educational change, key competencies, educational policy, curriculum, secondary education, educational reforms.

Introducción

En España, las competencias básicas se han regulado normativamente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Con esta se inicia una nueva política tendente, entre otras cosas, a incorporar este enfoque pedagógico en las prácticas de enseñanza de los centros educativos. Una pretensión de estas características tiene consecuencias en todos los componentes del currículo, o es esperable que así sea. Desde este punto de vista, y de acuerdo con las investigaciones centradas en el cambio educativo (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2008; Hopkins, 2008), para que un nuevo enfoque pedagógico se transforme en una realidad en la vida cotidiana de los centros son necesarias acciones a varios niveles de forma simultánea:

- Acciones relacionadas con la normativa y con otros documentos de concreción de dicha política.
- Actuaciones de información, formación, asesoramiento y acompañamiento por parte de la Administración educativa. Dentro de estas actuaciones es posible ubicar las de la inspección educativa.
- Acciones promovidas por los centros: elaboración de documentos, información y formación, debates, etc.

Desde el punto de vista curricular, por otra parte, cada uno de estos niveles de actuación se encuentra atravesado por una serie de prácticas que lo definen y lo configuran de forma dinámica y compleja (Gimeno, 1988).

Dentro de este cruce de prácticas se encuentra el nivel político-administrativo, desde el cual se tomaron las decisiones para implementar

este cambio educativo. No obstante, estas decisiones se enmarcan en una tendencia a la convergencia europea al respecto y en un discurso en torno a las competencias que adopta un rasgo cada vez más globalizado, transnacional (Bolívar, 2008; Martínez, 2008; Perrenoud, 2012). En este contexto, y haciendo suyas las recomendaciones de la Comisión y el Parlamento Europeo, la LOE incluye ocho competencias básicas. Se podría suponer que su inclusión ha pretendido ser una verdadera propuesta de cambio, al menos en algunos aspectos esenciales. Sin embargo, las políticas orientadas a cambios educativos, de acuerdo con las investigaciones y la literatura existente, no siempre llegan a los fines y objetivos propuestos (Fullan, 2002; Gimeno, 2008; Puellas, 2006; Sarason, 2003). Al igual que cualquier otra propuesta de cambio educativo, la incorporación de las competencias básicas como enfoque pedagógico lleva su tiempo. Como es lógico, va mucho más allá de su prescripción normativa y de su inclusión en los documentos de los centros educativos. Que las competencias básicas se transformen en un enfoque pedagógico significa que pasen a formar parte de la cultura de los centros, de los significados y de las prácticas que en estos tienen lugar; del mismo pensamiento pedagógico del profesor (Monarca, 2011).

En el campo educativo, las propuestas de cambio suelen estar focalizadas, en primer lugar, en el currículo. Este suele tener una gran importancia para los gobiernos y las políticas educativas, y ha estado en el centro de las distintas reformas que estos han propiciado en, al menos, las últimas dos décadas. En este sentido, hace algún tiempo que el currículo es para los gobiernos un dispositivo privilegiado a la hora de encarar las reformas educativas, pues lo emplean como medio para organizar las intenciones educativas asociadas a un contexto de demandas diversas, donde coexisten tendencias reproductoras y productoras, creativas e innovadoras (Gimeno, 2006). Es aquí donde debemos ubicar la nueva dimensión que se ha dado a los currículos, a la enseñanza y al aprendizaje, con la inclusión de las denominadas competencias básicas.

Por su parte, el tema de las competencias se presta a dilemas y debates de diversa índole (Bolívar, 2008; Martínez, 2008; Pérez Gómez, 2008; Perrenoud, 2012). Ni siquiera su concepto ha logrado un consenso claro y unívoco, los debates son continuos. Pese a ello, los docentes deben avanzar en su concreción, en ocasiones, sin los tiempos necesarios que exigen los cambios bien hechos (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Fullan, 2002).

En cualquier caso, desde el punto de vista curricular, las competencias como enfoque pedagógico son mucho más que un asunto de definición conceptual. Desde las teorías de cambio educativo, es posible que lo más complejo en un escenario educativo concreto sea transformar el enfoque de competencias en algo que contribuya a la mejora de la educación. En este sentido, es necesario que seamos conscientes de que toda propuesta de cambio, en cierto sentido, interpela al currículo anterior, en este caso, al currículo centrado en las disciplinas. Los rasgos que definen un enfoque por competencias demandan nuevos formatos (Bolívar, 2008; Perrenoud, 2012), una visión que trascienda la lógica disciplinar. Por su parte, desde el punto de vista pedagógico, el enfoque de competencias exige cambios de miradas y de formas de hacer. En este sentido, la educación actual –tal como ha sido institucionalizada– el peso de su historia y la coexistencia de demandas y tradiciones diversas –e incluso, contradictorias– es interpelada por este nuevo enfoque pedagógico.

Las políticas educativas como marco de comprensión de las competencias

Para comprender los procesos de cambio en el nivel enunciado, se ha optado, desde el punto de vista teórico-metodológico, por un acercamiento que contemple las políticas públicas desde un enfoque procesal, complejo y sistémico, acorde con las investigaciones y la literatura actual sobre el asunto (Buenfil, 2006; Curcic, Gabel, Zeitlin, Cribaro-DiFatta y Glarner, 2011; Fenwick y Edwards, 2011; Ramírez, 2010; Shore, 2010). Desde estos enfoques, las políticas se conciben como una trama compleja de prácticas, intereses y poderes que buscan dirigir la realidad (Almandoz, 2010; Shore, 2010). De esta manera, se asume una interpretación de las políticas alejada de una racionalidad técnica que las presente como un mero ejercicio de diseño y predeterminación de la realidad educativa, algo sobre cuyas limitaciones ya se han ofrecido evidencias suficientes (Apple, 1997; Kemmis, 1993; Monarca, 2009).

En consecuencia, la política se conceptualiza aquí como un escenario de prácticas de construcción de lo social, de lo real –en este caso de lo educativo–, con una enorme potencialidad para la comprensión de los procesos que se desarrollan en la interacción entre las ‘estructuras’ y los ‘sujetos’ (Berstein, 1999; Heller, 2001; Nicastro, 2010). Se acepta que las políticas –entendidas como regulaciones realizadas por los gobiernos y las

administraciones–, orientadas a dirigir ‘lo real’, ya sea mediante normativas u otras prácticas o acciones, expresan significados, sentidos, formas de mirar e interpretar el mundo y la educación, que siempre son apropiadas de diversas maneras por los sujetos implicados (Buenfil, 2006; Ramírez, 2010; Shore, 2010). En esta visión procesal de las políticas, los procesos de apropiación, resignificación, interacción y acción, que tienen lugar, en este caso, en los centros educativos, forman parte del mismo desarrollo de las políticas, de su misma conceptualización. En este sentido, estos enfoques coinciden en que ‘lo real’ se configura a partir de múltiples procesos y dinámicas, no solo –como ofrecen las visiones más clásicas y tecnocráticas– por la acción que desarrollan los gobiernos, las administraciones, los partidos políticos y otros grupos de poder más o menos institucionalizados, sino también por otros actores que pueden resultar clave. Estos ya no se ven solo como ‘aplicadores’ de las regulaciones normativas, sino como verdaderos agentes mediadores, incluso promotores, de la concepción (Nicastro, 2010; Shore, 2010).

Políticas orientadas a reformas, cambios o mejoras educativas

Dentro del estudio de las políticas públicas, se ha prestado especial atención a aquellas que han promovido reformas, intentos de cambio o mejora educativa, tanto en el contexto internacional como en el español (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Álvarez, 2008; Anderson, 2010; Day, 2010; Fullan, 2002, 2010; Gimeno, 2006; Hargreaves, 1996; Moya y Luengo, 2011; Perrenoud, 2012; Puelles, 2006; Sarason, 2003; Viñao, 2006; Wiseman, 2012). Existe una importante coincidencia en la distancia que suele existir entre las propuestas de cambio y los cambios que efectivamente se producen. Estas investigaciones coinciden en señalar que se precisan determinadas condiciones para que las pretensiones de dichas políticas tengan éxito. Entre los aspectos que se han destacado, podemos mencionar los siguientes:

- Hay cierta coincidencia en señalar que existe una dimensión objetiva y otra subjetiva relacionada con las propuestas de cambio. En este sentido, desde el punto de vista individual, Fullan (2002) considera imprescindible que las propuestas de cambio ofrezcan a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre sus hábitos y creencias para modificarlos. Por otra parte, desde el punto de vista objetivo, el autor

sostiene que estos procesos de cambio tienen un carácter multidimensional y menciona tres dimensiones clave que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar nuevas políticas: recursos didácticos, enfoques metodológicos y creencias.

- Otro aspecto que se ha destacado en investigaciones previas sobre las reformas educativas hace referencia a cómo se formulan las prescripciones normativas que las regulan. En esta línea, Perrenoud (2012) sostiene que, con mucha frecuencia, se hace en términos excesivamente simplificadores, lo cual impide que se constituyan en una guía, orientación o apoyo para las prácticas educativas. Incluso, sostiene el autor, en ocasiones podrían llegar a ser una fuente de confusión para el objetivo que se propone, sobre todo cuando no van unidas a otros procesos.
- Por otra parte, en el marco de las evidencias aportadas por la investigación, aparece el trabajo colaborativo y los procesos participativos en general como elementos y rasgos clave del éxito de los cambios. Especial importancia se ha dado a la participación de los profesores (OCDE, 2010), de acuerdo con los importantes recaudos aportados por Lavié (2009); también a la de las familias (Simón y Echeita, 2012) y a la de los estudiantes (Fielding, 2012) para configurar así un escenario de significados compartidos en que los cambios y las mejoras sean posibles.
- Finalmente, otro elemento que han puesto de manifiesto numerosas investigaciones es el lugar del tiempo en las reformas o procesos de cambio (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Goodson, 2010; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Perrenoud, 2012). Este último considera que las reformas suelen caracterizarse por exigir una velocidad que atenta contra los procesos de discusión, reflexión y lectura, que son imprescindibles para generar las condiciones adecuadas a partir de las que desarrollar el cambio. Por su parte, las investigadoras Adelman y Walking-Eagle (2003), a partir de su investigación sobre las relaciones entre las innovaciones y el tiempo, han identificado tres etapas relacionadas con el cambio:

- Una primera etapa en la que los docentes deben tener tiempo para conocer y practicar la nueva propuesta, como un escenario de prueba.
- Una etapa en la que los docentes necesitan tiempo para la implementación, en este caso, para institucionalizar el cambio, es decir, para hacerlo parte de la vida del centro y las aulas.
- Una última etapa en la que los profesores precisan tiempo para la reflexión y la evaluación para continuar con la nueva propuesta.

Método

El objetivo de la investigación ha sido comprender el proceso de cambio enmarcado entre las regulaciones normativas –en este caso, la regulación que pretende incorporar el enfoque de competencias– y las prácticas educativas que efectivamente se desarrollaron en tres centros de enseñanza secundaria de tres comunidades autónomas. La investigación se llevó a cabo con una metodología cualitativa: se realizó un estudio de casos múltiples o colectivo, instrumental, de tipo descriptivo-interpretativo (Stake, 2006).

Casos

Los centros se eligieron de acuerdo con los siguientes criterios:

- Centros de características similares en tamaño, contexto y características de los alumnos.
- Centros ubicados en comunidades autónomas diferentes.
- Centros que destacaran positivamente en su entorno por algún rasgo.
- Centros que permitiesen el acceso prolongado y sistemático del investigador.

TABLA I. Características de los centros

Comunidad autónoma	Centro	Titularidad	Etapas	N.º estudiantes	N.º Grupos	N.º Profesores
Castilla-La Mancha (CLM)	1	Público	ESO	314	15	49*
Madrid (CAM)	2	Público	ESO	498	23	49*
Castilla y León (CYL)	3	Público	ESO	342	16	47*

(*) Incluye los profesores que dan clase en Bachillerato aunque el alumnado sea solo de ESO.

Niveles de análisis y categorías

Para favorecer la coherencia, la validez interna-externa, la fiabilidad (Coller, 2005) y, en términos generales, el acercamiento teórico-metodológico, se ha diseñado un modelo que contempla cinco niveles analíticos, que se transforman aquí en organizadores de la observación, junto con una serie de categorías, que a continuación se detallan:

Nivel I: el currículo prescrito. Se ha centrado en el análisis de la normativa que define a las competencias como nuevo componente curricular, tanto a escala estatal como de las comunidades autónomas. **Categorías:** a) concepciones; b) marcos teóricos; c) aspectos metodológicos; d) coherencia curricular de las competencias y los otros componentes curriculares: fines, objetivos, contenidos, criterios de evaluación; e) equilibrio curricular entre los diversos componentes; f) transversalidad; y g) evaluación de la competencia.

Nivel II: acciones desarrolladas por la Administración para incorporar las competencias clave. Se refiere a todas aquellas acciones y prácticas que la Administración ha puesto en marcha para favorecer la implementación del enfoque de competencias. **Categorías:** a) concepciones; b) estilos de relación Administración-centros; c) tipos de acciones que realiza la Administración para promover la incorporación de las competencias; d) papel de la inspección educativa.

Nivel III: acciones desarrolladas por los centros para incorporar las competencias clave. Se refiere a las acciones como la elaboración de los

documentos del centro, a los documentos en sí mismos y a cualquier otro tipo de acción o práctica relacionada con la implementación de las competencias. Categorías: a) concepciones; b) aspectos metodológicos explícitos o implícitos; c) tipos de acciones de implementación desarrolladas; d) coherencia curricular de las competencias y los otros componentes curriculares: fines, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, otras competencias; e) equilibrio curricular entre los diversos componentes; f) transversalidad y globalización curricular; g) evaluación de la competencia; h) papel de las estructuras del centro en la elaboración del currículo; i) prácticas habituales en el proceso de diseño y programación de las competencias; j) participación de los diversos actores educativos; k) obstáculos para la inclusión de las competencias en los documentos.

Nivel IV: currículo en acción. Se refiere a las acciones, programas y proyectos desarrollados por los profesores y el centro. Categorías: a) estilo docente; b) métodos didácticos empleados: enfoques, tipología y frecuencia; c) tareas, actividades, proyectos; d) transversalidad; e) condiciones organizativas para el desarrollo de las competencias.

Nivel V: currículo evaluado. Se refiere a las prácticas y acciones de evaluación de las competencias. Categorías: a) concepciones explícitas e implícitas de evaluación de competencias; b) formas de evaluación de las competencias; y c) obstáculos para la evaluación de competencias.

Técnicas y procedimientos

De acuerdo con la opción metodológica elegida, se han empleado las siguientes técnicas de investigación: entrevistas, observaciones y análisis de documentos.

TABLA II. Tipo y cantidad de entrevistas y observaciones por centros

CA	CENTRO	ENTREVISTAS		OBSERVACIONES			
		Abiertas	Semiestructuradas	Descriptivas/abiertas	Focalizadas/selectivas	Participativas	No participativas
CLM	1	3	10	10	19	5	24
CAM	2	3	13	8	25	6	27
CYL	3	3	14	11	27	12	26
Subtotales		9	37	29	71	23	77
TOTALES		46					100

Para garantizar la fiabilidad y la validez de las informaciones obtenidas, se diseñó una guía con los ejes claves de indagación-observación, la cual se construyó de acuerdo con los niveles y categorías de análisis antes detallados.

Con respecto al análisis de documentos, se han contemplado los de tipo prescriptivo (normativa) y los elaborados por los profesores, según se detalla:

- Prescriptivos: nivel estatal: a) Ley Orgánica de Educación (LOE); b) «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria»; y c) «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». Nivel autonómico: la normativa específica de cada una de las comunidades autónomas escogidas.
- Elaborados por el profesorado: a) proyecto educativo de centro (PEC); b) proyecto curricular de centro (PCC), según los casos; c) programación general anula (PGA); d) plan de atención a la diversidad (PAD); e) plan de acción tutorial (PAT); f) programaciones didácticas; y g) otros planes o programas, según los casos: planes de convivencia, plan de diversificación curricular, memorias anuales, etc.

Trabajo de campo

Se desarrolló entre los meses de noviembre de 2011 y mayo de 2012, prácticamente un curso escolar completo. Se ha estructurado en dos fases

principales: aproximación holística, y profundización y focalización. En la primera, se contemplaron las tareas de acceso, la elección de informantes, el desarrollo de entrevistas abiertas y observaciones descriptivas de carácter abierto, y el análisis de documentos. La fase de profundización y focalización supuso un intenso trabajo de observación y entrevista, claramente centrado en las intenciones de la investigación. Desde el inicio del trabajo de campo se acompañó todo el proceso con un diario de campo.

Informantes

Los informantes han sido profesores de los centros seleccionados. Se han escogido atendiendo a los siguientes rasgos y criterios: a) antigüedad; b) cargo/función: miembro del equipo directivo, tutor, jefe de departamento, miembro del equipo de orientación o profesor sin ninguno de los cargos/funciones antes mencionadas; c) especialidad; y d) disponibilidad para observación y entrevistas. Se ha contado con un total de 41 informantes: 12 del centro 1, 15 del centro 2 y 14 del centro 3.

Espacios y eventos de indagación

Las observaciones se realizaron en los siguientes espacios y eventos relacionados con la cultura y la vida de los centros: a) jefatura de estudios; b) reunión de departamentos didácticos; c) reuniones del departamento de orientación; d) reuniones del equipo directivo; e) reuniones con tutores; f) reuniones de equipos docentes; g) juntas de evaluación; h) comisiones de coordinación pedagógica; i) sala de profesores; j) claustros; k) desarrollo de clases; etc.

Procedimiento de análisis de la información

La información recogida mediante las diversas técnicas empleadas se analizó a partir de una lógica deductiva-inductiva-deductiva que subyace a toda la investigación desde el punto de vista teórico-metodológico. De acuerdo con esta lógica, y según se puede apreciar en las páginas anteriores, se ha partido de un marco teórico en el que se definieron los niveles de análisis y unas primeras categorías, las cuales han servido de ejes y guías para acceder al fenómeno estudiado. A partir de ahí, la información que se recoge mediante las técnicas empleadas se somete a un análisis de contenido que da lugar a diversas alternativas: bien se genera una trama argumentativa en torno a cada una de las categorías previamente

definidas , bien se crean tramas en torno a nuevas categorías no contempladas inicialmente relacionadas con el fenómeno estudiado o bien se descartan categorías previamente definidas por no haberse obtenido información relevante sobre ellas.

Resultados

Los resultados se exponen de acuerdo con la información obtenida en cada uno de los niveles de análisis explicados. Se presenta la información integrando los aspectos comunes a los tres casos abordados, dado que el fin es comprender el fenómeno de cambio. Sin embargo, se ofrecerán las tonalidades específicas cuando existan y sean un aporte para la comprensión.

Currículo prescrito, nivel normativo

La información recogida en este nivel de análisis permite identificar una serie de opiniones o concepciones de los informantes que se detallan a continuación. Algunas de ellas se pueden constatar también en el análisis de la normativa:

- En una parte importante de los relatos se aprecia que los profesores consideran que se hallan ante un cambio más, y no reconocen en la propuesta ninguna especificidad clara. Incluso para una parte considerable de los entrevistados, la norma no supone ninguna novedad.
- Otro grupo de entrevistados sí aprecia la novedad de la propuesta normativa, pero se considera que no ofrece pautas ni orientaciones para plasmarla; aspecto en el que coinciden prácticamente todos los entrevistados. En este sentido, los informantes sostienen que los reales decretos que prescriben las competencias no contribuyen a visualizar su concreción y a que tengan un peso real respecto a los otros componentes de currículo. El análisis de la normativa corrobora este punto de vista.

- Por otra parte, se percibe una actitud que podemos denominar de ‘protección ante las propuestas normativas’, que lleva a los profesores a tomar distancia respecto a estas, a no tomar contacto profundo con ellas. Dicha actitud se justifica, según ellos, por los numerosos cambios normativos de la última década, que les lleva a dudar de las verdaderas intenciones relacionadas con los cambios que estas suponen. De la misma manera, consideran que han realizado continuos esfuerzos con otros cambios normativos, pero que no han tenido tiempo para consolidarlos, por lo que, frecuentemente, se han visto interrumpidos.
- En el análisis de la normativa se aprecia una lógica de repetición, según la cual cada nueva normativa que hace alusión al tema vuelve a repetir exactamente lo mismo que la anterior, sin ofrecer ningún grado de concreción con respecto a la que precede.
- Del análisis de la normativa se desprende la coexistencia de lógicas encontradas o yuxtapuestas para la que, de acuerdo con lo observado y los relatos de los informantes, no hay una solución lógica desde el punto de vista de la programación y de la práctica educativa.
- Se cuestiona la lógica vertical de la propuesta de cambio. Un aspecto sumamente relevante que ha aparecido con frecuencia en los relatos de los entrevistados y que parece estar actuando como obstáculo en la implementación o desarrollo –ya no solo del enfoque de competencias, sino también de cualquier otro tipo de propuesta– es la crítica a lo que podemos denominar la ‘lógica arriba-abajo’ que el profesorado percibe en la norma.
- Se cuestiona la viabilidad y las posibilidades de concreción de la normativa. En los relatos se aprecia un cuestionamiento sobre lo que la norma idealmente enuncia y sobre las posibilidades de su concreción. Una parte importante de los entrevistados considera que a las leyes les falta un importante anclaje con la realidad, rasgo que las hace difícilmente viables para ellos.
- Las representaciones que los profesores tienen de la norma, de las prescripciones de la Administración, según se desprende de sus relatos, reflejan una visión que muestra una ruptura o separación significativa entre la Administración, los centros educativos y el profesorado.

Para cerrar este nivel de análisis, se puede decir que, en términos generales, la propuesta normativa de las competencias no es algo que

aparezca bien valorado en los relatos de los informantes. Sin embargo, aquellos que no valoran la forma en que las competencias se han incluido en la normativa, no hacen, por lo general, un cuestionamiento del enfoque, sino fundamentalmente de la norma que las prescribe, de su concreción en los currículos. Por lo tanto, esto no significa que los profesores que han manifestado estas opiniones no le otorguen valor al enfoque teórico-metodológico de las competencias.

Acciones desarrolladas por la Administración para incorporar las competencias clave

Con respecto a este nivel de análisis, se ha obtenido información sobre lo que, según los informantes, la Administración ha hecho para implementar el enfoque de competencias más allá de la normativa. Es necesario tener claro que se trata de las representaciones que los actores tienen sobre estas acciones, ya que no se han utilizado otras técnicas ni procedimientos orientados a identificarlas:

- Un primer aspecto relevante es que, para la mayoría del profesorado entrevistado, la Administración no ha acompañado la normativa que prescribe la incorporación de las competencias con otras acciones de asesoramiento, orientación, información o formación.
- Otro rasgo que aparece con frecuencia en los relatos de los profesores entrevistados se refiere a la ausencia de oportunidades de participación. En este sentido, consideran que no han contado con ellos en este proceso de incorporar las competencias.
- Un actor que aparece en un lugar clave en el proceso de implementación de las propuestas normativas en general, y de las competencias en particular, es la inspección educativa. Sin embargo, el papel que desempeña está centrado en la vigilancia normativa, la cual se interpreta como una supervisión de la inclusión de las prescripciones normativas en los documentos de los centros. Esta función, así percibida, es para los profesores una causa clara de los procesos de burocratización de los cambios, mediante los cuales un proceso queda reducido al papel, sin ninguna conexión con lo que sucede en las aulas.

- Finalmente, un elemento que se demanda, pero que está poco o nada presente en el proceso de implementación de las competencias, es el que tiene que ver con la formación continua y, en parte, con la formación inicial del profesorado. Sin embargo, en cada una, aparecen tonalidades relacionadas con características específicas de los informantes. Por un lado, en cuanto a la formación inicial, aquellos que habían terminado sus estudios más recientemente sí habían recibido algo de formación relacionada con las competencias. Por lo que respecta a cursos de formación continua, al parecer, estos sí existieron; el asunto es que, como en la mayoría de estos casos, esta formación es de carácter voluntario y muchas veces permanece desconectada de lo que sucede en los centros.

Acciones desarrolladas por los centros para incorporar las competencias clave

En este nivel de análisis nos centramos en la elaboración de los documentos de centro. También se analizaron otros procesos acaecidos durante la implementación del modelo de competencias. En este sentido, la información recogida hace referencia a los siguientes aspectos:

- Una de las acciones vinculada con la incorporación de las competencias a los centros que se ha identificado en este nivel es la que tiene que ver con la elaboración de documentos. Es sin duda la práctica más clara en este sentido. Lo que se desprende del análisis de estos documentos es que la inclusión de las competencias, al igual que la de otros elementos curriculares, sigue la lógica de repetición antes mencionada. De acuerdo con esta lógica, las programaciones y otros documentos incluyen exactamente lo mismo, casi textualmente, que aparece en la ley. Es un proceso que se caracteriza por su lógica formal, no preocupada por lo que realmente va a suceder posteriormente en las aulas, sino por responder a las supuestas demandas de supervisión de la inspección. De esta manera, el proceso de elaboración de documentos termina caracterizado por el ‘copiar y pegar’ lo que dice la normativa, más que en procesos reflexivos relacionados con la implementación de un cambio educativo vinculado con la temática en cuestión.

- En relación con el apartado anterior, aparece como característica de este proceso de implementación la poca receptividad hacia este enfoque pedagógico, la escasa participación y la ausencia de colaboración entre profesores o departamentos. En esta misma línea, si se exceptúa el primer año de la propuesta normativa, los órganos de gobierno o de coordinación docente apenas abordaron este asunto de forma deliberativa. El acento puesto en los aspectos formales de la elaboración de documentos no demandaba este tipo de procesos participativos para su elaboración.
- Más allá de estas tendencias en cuanto a las concepciones dominantes en los relatos, se aprecian ciertas tonalidades en el nivel de los centros que es necesario mencionar. En dos de los casos el centro ha aprovechado el cambio normativo para debatir sobre la enseñanza e intentar implementar nuevos proyectos. En ambos, esto se ha dado al inicio de la propuesta de cambio, aunque posteriormente no se ha continuado en esta línea. Por otra parte, en dos centros han aprovechado para desarrollar proyectos relacionados con competencias específicas, que luego dieron lugar a líneas de trabajado que continúan. Finalmente, además de estas pequeñas tonalidades en los centros, también se perciben matices entre los profesores: en este sentido, en los tres centros se han identificado profesores especialmente activos en el desarrollo de proyectos. Aunque en la mayoría de los casos los profesores no lo consideraban así, dichos proyectos tenían gran relación con el enfoque pedagógico de competencias.

Currículo en acción

Este nivel de análisis corresponde a la concreción del enfoque de competencias en los centros y en las aulas. En todos los casos, la información que se desprende de las observaciones y las entrevistas muestra que el enfoque de competencias no ha logrado incorporarse de forma sistemática, continuada y explícita a las prácticas docentes. La opinión más abundante dentro de los relatos de los informantes es que el enfoque de competencias no ha producido cambios en el trabajo del aula.

En este sentido, se aprecia una clara desconexión con los niveles anteriores. Es como si el aula permaneciera al margen de las prescripciones normativas, alejada del seguimiento de la inspección y de los propios

documentos del centro. Se aprecia una lógica de actuación diferente a la que se emplea en los niveles antes mencionados; a falta de espacios de reflexión colegiada sobre los procesos de cambio exigidos –o de instancias de orientación y asesoramiento que acompañen a estos en el aula–, los profesores se encuentran solos ante la responsabilidad de concretar los cambios solicitados.

Sin embargo, de acuerdo con lo observado, es preciso reconocer que existen algunas excepciones. Ciertas formas del trabajo docente sí podrían tener una relación clara con el enfoque de competencias aunque, en estos casos, los profesores no lo aprecian. Esto se debe, generalmente, a que lo venían haciendo desde antes del cambio normativo y no establecen el posible nexo conceptual con el enfoque de competencias.

Evaluación

Con respecto a este nivel de análisis, un primer aspecto que destaca, a la luz de las opiniones de los informantes sobre la normativa relacionada con este componente del currículo, es que, a falta de otras aclaraciones por parte de la Administración, la evaluación es el componente que se tiene menos claro. En este sentido, con respecto a la evaluación, los profesores se encuentran entre los viejos conceptos que ya tiene incorporados y una nueva terminología sobre la cual no tienen fundamentación conceptual. Por otra parte, aquí se evidencia una especie de dualismo que se aprecia en los relatos entre competencias y contenidos. Este dualismo se traslada al hecho de que se puede evaluar de dos maneras diferentes: por contenidos o por competencias. Desde este punto de vista, si de opción se trata, la evaluación sigue estando enfocada en los contenidos curriculares. Eso sí, cuando se dice esto, principalmente se hace referencia a una evaluación centrada en conceptos, en su repetición o explicación.

Discusión y conclusiones

La información recogida a lo largo de la investigación, en coincidencia con investigaciones previas, muestra que toda propuesta normativa que pretenda generar un cambio en los centros educativos debe reunir una

serie de características, sin las cuales lo más probable es que la reforma o cambio pretendido no tenga lugar o el impacto real sea mínimo en relación con lo esperado (Fullan, 2002; Gimeno, 2008; Puelles, 2006; Sarason, 2003).

En este sentido, un primer aspecto que ha surgido del modelo de análisis se relaciona con la claridad de la norma que introduce la propuesta de cambio. Nuestras evidencias muestran una clara yuxtaposición de dos lógicas o racionalidades pedagógicas (Perrenoud, 2012), que nada parece facilitar a los profesores su trabajo en la implementación de la nueva propuesta de competencias. La normativa parece haber optado por mantener lo existente, la lógica de las disciplinas históricamente configuradas (Goodson, 1998) y sumar a esta las competencias a modo de agregado inconexo. La integración conceptual de ambas lógicas no parece sencilla, algo en lo que insisten numerosos autores (Moya y Luengo, 2011; Perrenoud, 2012). En este sentido, existe bastante coincidencia en que el valor teórico no queda reflejado en el plano normativo, fundamentalmente porque la redacción del currículo que la norma presenta no termina de ser un referente claro para los docentes (Bolívar, 2008; Moya y Luengo, 2011).

En relación con la norma, debemos destacar otro aspecto. Se aprecia una sensación generalizada de escepticismo e incredulidad con respecto a ella y a las propuestas que pueda contener, tal como se ha evidenciado en investigaciones anteriores (Álvarez, 2008; Bolívar, 2008; Puelles, 2006). Los permanentes cambios, la falta de continuidad de las leyes y la falta de consenso que esta situación refleja generan una actitud de reserva ante las nuevas propuestas: ¿qué razones se le pueden dar a un profesor, al margen de 'porque la ley lo dice', para solicitarle que implemente un cambio? La falta de pactos duraderos, contruidos juntos a los profesionales de la educación y junto a otros actores sociales, hace dudar sobre la permanencia y duración de las propuestas.

Por otra parte, en coincidencia con otras investigaciones (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Fullan, 2002; Hargreaves, 1996; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Hargreaves y Fink, 2008), se ha puesto de manifiesto que, más allá de la normativa, son de máxima importancia otras acciones previas a la incorporación de las propuestas de cambio –y también durante ellas–; algo que no aparece de forma evidente en esta investigación. Este es un aspecto llamativo, la incorporación de las competencias a la norma no parece haber sido acompañada de acciones

previas con el profesorado, pero tampoco se estipuló un plan estratégico, planificado –tal como se recomienda a partir de las investigaciones de Fullan (2002, 2010)– que permitiese prever un proceso racional de transformación progresiva. Parece haberse depositado una creencia exagerada en la prescripción del cambio, en la normativa, como elemento principal, y casi único, promotor de este.

Un actor o práctica que sí ha ocupado un lugar clave en este proceso de implementación de las competencias ha sido la inspección educativa. Su lugar en el desarrollo de las políticas parece ser relevante, aunque el tipo de impacto depende de las características que dicha inspección adquiera. En este sentido, lo esperable hubiese sido que la inspección educativa acompañara estos procesos de cambio, promoviendo un tipo de práctica basada en el asesoramiento y la orientación, tal como muestran las evidencias existentes (Cantón y Vásquez, 2010; Domingo, 2010). No se trata de establecer una responsabilidad con respecto a este papel o colectivo. La inspección debe situarse, al igual que otras prácticas profesionales, en un marco de análisis histórico, en el que tales prácticas se han caracterizado fundamentalmente por un papel de control vertical y jerárquico (Díaz y Carrasco, 2011). En este sentido, las conceptualizaciones ubican a la inspección educativa entre dos tensiones, una relacionada con la supervisión y la otra con el asesoramiento (Domingo, 2010; Secadura, 2011).

En esta investigación se ha podido corroborar que, cuando la inspección se centra en supervisar la aplicación de la norma a través de una mera y exclusiva exigencia en los documentos de centros –algo que confirman los informantes–, el cambio queda reducido a la elaboración de los mismos. De acuerdo con lo recogido en los relatos, estos procesos de supervisión centrados en la ‘vigilancia normativa’ no parecen aportar nada a la transformación de las prácticas. El cambio se encuentra más asociado a procesos de búsqueda, indagación, confianza, formación, asesoramiento, colaboración, y no tanto a procesos de vigilancia, la cual genera desconfianzas y temores (que se suman a los que ya de por sí puede suscitar cualquier cambio) (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2008; Hopkins, 2008). Por otra parte, esta insistencia en la incorporación de la normativa a los documentos de los centros, como si ello fuese garante de su desarrollo en las aulas, lleva a que estos centren gran parte de sus esfuerzos en dicha tarea. Se llega así, como muchos docentes expresan, a una burocratización del proceso de cambio.

Surgen de esta investigación algunos interrogantes que pueden orientar las acciones y contribuir a buscar una lógica de acción más apropiada desde el punto de vista de la promoción de cambios educativos, tal como se viene constatando en la literatura especializada en políticas, reformas y cambio educativo (Almandoz, 2010; Buenfil, 2006; Curcic et ál., 2011; Escudero y Martínez, 2012; Fullan, 2002; Hargreaves et ál., 2001; Hopkins, 2008; Sarason, 2003; Viñao, 2006; Wiseman, 2012). En primer lugar, es preciso contemplar los procesos de cambio de forma sistémica, es decir, en relación con todos los componentes y prácticas que lo atraviesan (Gimeno, 1988); en este mismo sentido, el proceso de cambio se debe tener en cuenta desde diversos niveles del sistema educativo. En segundo lugar, se deben contemplar las diversas fases y momentos que la investigación ha revelado como imprescindibles para que los cambios tengan éxito. De la misma manera, es clave contemplar el factor tiempo en varias dimensiones contextuales e institucionales. En tercer lugar, hay que destacar la necesidad de establecer mecanismos de diseño de la normativa basados en evidencias y procesos participativos. Con respecto a la normativa, es imprescindible esclarecer su sentido en relación con el profesorado y su papel en relación con su trabajo; de esta manera se podrán evitar las lógicas ineficaces de mera aplicación. Finalmente, la implementación de políticas públicas debe tener en cuenta que, en cualquier caso, las prescripciones normativas se insertan en una red de significados previos desde un plano institucional y profesional, los cuales harán de filtros para su reinterpretación, su concreción, su obstaculización o su paralización.

Antes de terminar, es necesario tener en cuenta algunas limitaciones que permitirán enmarcar con mayor precisión el conocimiento aquí reflejado. En este sentido, aunque lo aportado por esta investigación puede ser muy útil para comprender los procesos de cambio, el estudio de casos no pretende producir generalizaciones, sino una comprensión profunda de lo abordado. Por otra parte, hay que tener en cuenta que en este artículo solo se han contemplado institutos de Educación Secundaria. Por último, hay que mencionar también que no se han estudiado centros concertados ni privados. Estos tres aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Referencias Bibliográficas

- Adelman, N. y Walking-Eagle, K. (2003). Los docentes, el tiempo y la reforma escolar. En A. Hargreaves (comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, 138-162. Buenos Aires: Amorrortu.
- Almendoz, M. (2010). Las lógicas de las decisiones políticas en educación. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (53-61). Paraná (Argentina): La Hendija.
- Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (206-233). Madrid: Morata.
- Anderson, G. (2010). Nuevas 'grandes preguntas' sobre el cambio educativo en la siguiente década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1117-1123.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Berstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Buenfil, R. (2006). Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación. En A. Vitar (coord.), *Políticas de educación. Razones de una pasión* (53-88). Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Cantón, I. y Vásquez, J. (2010). Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084004>
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Curcic, S., Gabel, S., Zeitlin, V., Cribaro-DiFatta, S. y Glarner, C. (2011). Policy and Challenges of Building Schools as Inclusive Communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 117-133.
- Day, C. (2010). El futuro de la investigación en contextos de cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1131-1138.
- Díaz, V. y Carrasco, V. (2011). La inspección de educación: ¿parte de la educación o parte del problema? *Avances en Supervisión Educativa*.

- Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=362&Itemid=71
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoramiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.
- Fenwick, T. y Edwards, R. (2011). Considering Materiality in Educational Policy: Messy Objects and Multiple Reals. *Educational Theory*, 61 (6), 709-726.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1100-1106.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (23-42). Madrid: Morata.
- (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (15-58). Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1998). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (2010). Teorías del cambio educativo y los contextos históricos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1139-1145.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- Heller, A. (2001). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

- Hopkins, D. (2008). *Cada escuela, una gran escuela. El potencial del liderazgo sistémico*. Buenos Aires: Santillana.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lavié, J. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis de la cultura colaborativa*. Sevilla: Comunicación Social.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Martínez, J. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (103-142). Madrid: Morata.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar el debate teleológico*. Madrid: Narcea, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2011). El pensamiento didáctico. *Tendencias pedagógicas*, 17, 103-115.
- Moya, J. y Luengo, F. (coord.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Madrid: Grao.
- Nicastro, S. (2010). La cotidianidad de lo escolar como expresión política. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (211-224). Paraná (Argentina): La Hazienda.
- OCDE (2010). Política de educación y formación. Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264046276-es>
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (59-102). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Puelles, M. (2006). Los hitos reformistas: la viabilidad de las reformas y la perversión de las leyes. En J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (61-80). Madrid: Morata.
- Ramírez, M. (2010). La antropología de la política pública. *Antípoda*, 10, 13-17.

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 diciembre 2006, 293, 43053-43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, 5, 677-773.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Secadura, T. (2011). El referente de la inspección educativa: el centro docente versus el sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=267&Itemid=71
- Simón, C. y Echeíta, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (43-60). Madrid: Morata.
- Wiseman, D. (2012). The Intersection of Policy, Reform, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63 (2), 87-91.

Dirección de contacto: Héctor Monarca. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Ciudad Universitaria de Cantoblanco; 28019 Madrid, España. E-mail: hector.monarca@uam.es

El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA¹

External advice as an enabler of skill development. The case of IQEA

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-254

Ignacio González López

Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación, Córdoba, España.

Isabel López Cobo

Universidad Loyola Andalucía, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Sevilla, España.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo poner en marcha en tres centros escolares de la ciudad de Córdoba un proyecto de mejora de la eficacia escolar bajo el paradigma del programa IQEA (Improving the Quality of Education for All) para identificar las condiciones para el desarrollo de las competencias de los alumnos. Este programa adopta un enfoque basado en la perspectiva de cómo el cambio puede ser comprendido y facilitado en las escuelas implicando a todos los agentes de la comunidad educativa, partiendo de vivencias y circunstancias particulares y excluyendo la búsqueda de soluciones rápidas. Por ello, se ha comenzado con una evaluación de las condiciones de partida de los centros participantes en calidad de receptores de las políticas de cambio establecidas por IQEA. A continuación, se han identificado las necesidades de cada centro para realizar un proyecto contextualizado y de mejora real de cada uno (estos proyectos se centraron en la generación de una comunidad de aprendizaje, la programación por competencias y el desarrollo de la competencia matemática). Una vez valorada la viabilidad de la puesta en marcha de estas acciones, se ha implementado el programa adaptándolo

⁽¹⁾ Estudio financiado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa al amparo de la convocatoria de ayudas para proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo (convocatoria 2011).

a las circunstancias de cada caso; se ha evaluado la satisfacción del profesorado con la formación recibida sobre las necesidades detectadas mediante un análisis del nivel de transferencia a la práctica educativa; también se ha evaluado el proceso de cambio que han experimentado los centros, y se han descrito los elementos facilitadores y las barreras existentes en el proceso de implementación de IQEA. Tras la realización del trabajo, se ha hecho evidente que las escuelas de éxito no solo prestaron atención a los procesos de gestión interna, sino también a lo que estaba ocurriendo en sus aulas, principales escenarios en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: programa educativo, asesoramiento externo, eficacia escolar, desarrollo de competencias, comunidad educativa.

Abstract

A project to improve school effectiveness under the paradigm of the IQEA (Improving the Quality of Education for All) programme was put into effect at three schools in the city of Cordova, Spain. This report identifies the conditions under which students were found to develop skills. The programme's approach was to examine how change can be understood and facilitated at schools by involving all members of the educational community, on the basis of experiences and private circumstances, without seeking a quick fix. First the initial conditions of the participating schools as recipients of the change policies established by IQEA were evaluated. Each school's needs were identified so that a project could be tailored to their context for real improvement (The projects focused on generating a learning community, competency-based programming and the development of math skills). The feasibility of implementing the proposed actions was assessed, and the programme was adapted to each case's circumstances and implemented. Teacher satisfaction was evaluated, looking at the educational response to the identified needs, by analyzing the level of transfer to educational practice. Furthermore, the process of change as experienced by the schools was assessed, and the enablers and barriers in the process of deploying IQEA were described. In the wake of the study, it became clear that successful schools pay attention not only to internal management processes, but also to what is happening in their classrooms, the main settings of the teaching/learning process.

Key words: educational programme, external advice, school effectiveness, skill development, educational community.

Introducción

Durante los últimos veinte años se ha desarrollado en España un aumento del discurso de la calidad en la enseñanza, lo cual ha quedado plasmado en las diversas leyes educativas que han regido el sistema escolar. Así, no es de extrañar que en 1990 la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) marcara en su preámbulo «asegurar la calidad de la enseñanza» como uno de los retos fundamentales de la educación del futuro, ni que dedicara el cuarto título «de la calidad de la enseñanza» a enumerar cómo se iban a desarrollar los «factores favorecedores de la calidad y la enseñanza».

Este deseo de progresar en educación hacia un modelo basado en la *calidad educativa* se ha venido desarrollando de igual manera desde principios de los años noventa, cuando se propusieron modelos comprensivos de eficacia escolar que comparten una serie de características básicas. Entre ellas destaca que parten de una visión general del centro educativo, que pone de manifiesto la interacción entre los elementos del sistema y su contribución al logro de los alumnos.

Creemers, Stoll, Reezigt y ESI-Team (2007) llevaron a cabo el proyecto denominado Capacity for Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement, Framework Program, cuyo objetivo era investigar la relación entre la eficacia y la mejora para incrementar las posibilidades de que las escuelas mejoren la calidad de su educación. Para ello, el proyecto aportaba un modelo que sintetizaba las teorías útiles para la mejora de la eficacia de la escuela, a la vez que exponía el sistema que regía los programas exitosos de diferentes países europeos.

Este marco comprensivo de mejora no tardó en hacerse eco en España. En 2008 se elaboró en nuestro país un modelo que partía del análisis de los datos que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación recabó en la Evaluación de la Educación Primaria realizada en el año 1995 (INCE, 1997), de un conjunto de pruebas de rendimiento. Este modelo ofreció una imagen completa acerca de cuáles son los factores de proceso tanto de la escuela como del aula que inciden en el rendimiento de los alumnos. También expresó el modo en que se genera esta relación centrándose en las variables de proceso y distinguiendo claramente los factores que pertenecen al nivel de aula, los que pertenecen al nivel del centro y los que están en ambos niveles. Los resultados revelaron que lo que acontece en el aula tiene una mayor repercusión en el estudiante que lo que ocurre

fuera. Por lo tanto, la calidad del currículo y el clima de aula –y también, aunque con menos fuerza, el desarrollo profesional de los docentes– inciden directamente en el alumnado, a la vez que se encuentran fuertemente relacionados entre sí y con el factor de aula relativo al seguimiento y la evaluación.

Desde esta perspectiva y tras la incorporación en 2006 de las competencias básicas al currículo, Sierra, Méndez y Mañana (2013) exponen que el reto que se le plantea a la actual enseñanza mediante competencias es desarrollar una estructura del centro escolar que esté al servicio de un planteamiento didáctico realmente sistémico que fomente una mayor comunicación profesional docente, y en el que la interdisciplinariedad sea el medio idóneo para el equilibrio del sistema escolar.

En esta línea de organización de centros para la mejora de la eficacia escolar, se desarrolló a finales de 1980 el programa IQEA (Improving the Quality of Education for All) como un proyecto colaborativo de mejora de la escuela en el que participaba un equipo de investigación del Instituto de Educación de Cambridge, las escuelas y los representantes de sus autoridades educativas locales (LEA) o de otro organismo de apoyo local (Wikeley, Stoll y Lodge, 2002).

El programa IQEA adoptó un enfoque basado en la perspectiva de cómo el cambio puede ser comprendido y facilitado en las escuelas implicando a todos los agentes de la comunidad educativa. Dicho programa, lejos de imponer la validación externa de modelos de mejora, optó por apoyar a los centros a que crearan sus propios modelos, partiendo de sus vivencias y circunstancias particulares. Esta estrategia innovadora va asociada a un proceso largo que excluye la búsqueda de soluciones rápidas. Como resultado del compromiso con las escuelas que participan en IQEA, se desarrolló un estilo de colaboración que permite que cada proyecto disponga de una considerable autonomía para que las escuelas determinen sus propias prioridades de desarrollo y los métodos que quieren utilizar para alcanzarlas (Ainscow, 2012).

Harris y Young (2000) afirman que en IQEA se hace hincapié en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien hay un reconocimiento de la relación entre el nivel de la escuela y las condiciones del aula, se anima a las escuelas a que se alejen de objetivos generales tales como mejorar los resultados del examen. Por ello, uno de los objetivos prioritarios de IQEA es ayudar a los profesores a seleccionar los modelos o métodos de

enseñanza que han demostrado tener un impacto positivo en el rendimiento estudiantil así como las técnicas de trabajo que permitan incluir aquellos dentro de su repertorio de enseñanza (Hopkins, West, Ainscow, Harris y Beresford, 1997). Podríamos decir, por tanto, que una de las mayores prioridades de este programa de mejora es el desarrollo profesional del profesorado como elemento primordial para el cambio escolar.

Escamilla (2008) expone que las competencias básicas llevan implícitas una toma de decisiones conjunta y compartida por toda la comunidad educativa. Estos procesos de decisión suponen para el centro educativo trabajar en equipo, identificar las características del centro y del entorno, establecer las finalidades que se persiguen con la enseñanza, organizar el centro y la programación de aula para alcanzar las finalidades establecidas, comprometerse con los principios y valores que rigen la vida del centro; también conlleva a que los diferentes agentes que conforman el centro colaboren, participen y convivan, y que el alumnado sea el protagonista. Por tanto, se plantea un nuevo enfoque de acuerdo con el cual los profesores reflexionan sobre su práctica, trabajan de manera conjunta y evalúan en términos de competencias. Desde el punto de vista práctico, esta toma de decisiones supone un proceso similar al desarrollado por el programa IQEA. Cuando las escuelas comienzan a aplicar el modelo IQEA, inician el proceso realizando un análisis detallado de sus fortalezas y debilidades relativas a las prioridades que se han marcado en el proceso de mejora del centro. Este análisis implica la recogida y tratamiento de un conjunto de datos que ayudan a evidenciar la experiencia de aprendizaje y el nivel de adquisición competencial de los alumnos (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012). Las intervenciones realizadas con IQEA generan preguntas importantes y desafían a los profesores y al equipo directivo a que reconsideren sus formas actuales de trabajar.

Método

Este estudio se ubica dentro del paradigma que defiende la utilización del estudio de casos, al buscar la particularidad y la complejidad de entornos singulares y llegar a una comprensión de sus circunstancias (Stake, 1998).

En nuestro caso, el estudio se ocupa de tres centros de Córdoba capital a lo largo de los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012, y se define según los criterios establecidos por Tójar (2006) y Neiman y Quaranta (2006): objeto, época, uso y número. En lo referente al *objeto*, el estudio examina los resultados obtenidos por los tres centros a partir del análisis de estos y de su contexto. En lo que se refiere a la *época* de desarrollo, el estudio se cataloga como contemporáneo. En cuanto a su *uso*, podemos considerarlo descriptivo –explicamos cómo se ha llevado a cabo el proceso de implantación de IQEA– y *exploratorio* –analizamos minuciosamente los resultados de los tres centros para atender a su evolución–; finalmente, respecto al *número*, lo consideramos multicaso en la modalidad de inducción analítica modificada (Albert, 2006), ya que se abordan tres casos que consideramos disimilares y se interpretan las peculiaridades de cada contexto a partir del estudio individual de cada uno de los centros –que fueron seleccionados según criterios de relevancia para el tema de investigación: accesibilidad (Córdoba capital), carácter (público), facilidad en el planteamiento y disponibilidad de los actores participantes.

Desde esta perspectiva, los objetivos perseguidos y su instrumentación se presentan atendiendo a las etapas de la investigación:

- **Recogida de la información.** Identificar las necesidades de cada centro de Educación Primaria participante en la implementación de IQEA para realizar un proyecto contextualizado y de mejora real. Para ello, se proporcionaron al profesorado tres instrumentos diferentes: una escala de evaluación inicial sobre las condiciones de la escuela (adaptada de Hopkins, 2002), una matriz DAFO (análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) y una matriz CAME (estrategias de corrección, afrontamiento, mantenimiento y explotación).
- **Puesta en marcha de la intervención.** Implementar el programa IQEA en tres centros de Educación Primaria públicos de Córdoba capital adaptándolo a sus circunstancias particulares; evaluar la satisfacción del profesorado con la formación recibida por parte de IQEA; analizar el nivel de transferencia a la práctica educativa ordinaria de la formación recibida por los profesores participantes. El instrumento utilizado en esta fase fue una escala de evaluación de las acciones formativas (elaboración propia con un valor de alfa de Cronbach de 0,964).

- **Valoración y retroalimentación.** Analizar el proceso de cambio que han experimentado los centros participantes durante el período de implementación del programa de mejora; describir los elementos facilitadores y las barreras existentes en el proceso de implementación de IQEA. Se utilizó para ello una escala de valoración (adaptada de Hopkins, 2002).

Una vez formulados los objetivos, especificamos las variables de estudio. Para su selección hemos considerado los factores de eficacia escolar que han quedado validados y estudiados por diferentes investigaciones tales como las de Sammons, Hillman y Mortimore (1998); Teddlie y Reynolds (2000) y Murillo (2007) y los hemos agrupado de la siguiente forma: centro educativo, dirección del centro, profesorado, enseñanza-aprendizaje, opinión de los alumnos, entorno familiar y escolar. También se incluyeron las características principales del programa IQEA y la intención de participación en su desarrollo.

Descripción de los casos objeto de estudio

El caso 1 está reconocido por las administraciones educativas desde 1988 como de especial dificultad, debido fundamentalmente a las características de la zona donde está ubicado, que destaca por la pobreza, los problemas relacionados con la vivienda, la salud, el desempleo, el empleo precario, los elevados índices de violencia, los problemas educativos, etc. En este sentido, se están llevando a cabo diversas actuaciones que han iniciado mejoras urbanísticas y en las viviendas que, sin duda, cambiarán la fisonomía del entorno e influirán en el alumnado, que asciende a 63 alumnas y 43 alumnos, en su mayoría de etnia gitana.

El caso 2 cuenta con 164 alumnos y se encuentra situado en un barrio obrero de Córdoba capital, en un edificio antiguo que no cuenta con las infraestructuras necesarias para desarrollar la práctica diaria de clase, motivo por el que el próximo curso (2012-2013) sería trasladado a otra zona. Ello hará que cambien las infraestructuras y parte de los alumnos y profesores, hecho que ha marcado y marcará considerablemente la implicación de la comunidad educativa en el proyecto de mejora. Por otro lado, conviene señalar que las familias del centro se han visto afectadas por la crisis económica; muchas de ellas se han quedado en situación de

paro laboral, lo cual ha provocado una precariedad económica que limita su participación en determinadas actividades y ha incidido en el ambiente familiar de los alumnos.

El caso 3, situado en un barrio que disfruta de una indiscutible calidad de vida pese a su condición obrera –la institución está rodeada de numerosas dependencias sociales, culturales y deportivas–, se aloja en un edificio bien equipado en cuanto a material y estructura. El centro cuenta con 228 alumnos distribuidos en aulas de 25; el grado de absentismo es prácticamente nulo y las faltas de asistencia suelen estar justificadas. El comportamiento no es excesivamente problemático, aunque en general se vienen observando conductas propias de modelos educativos basados en la permisividad. Las familias están implicadas con el centro y en la educación de los hijos, que señalan como el mejor vehículo de ascenso social y, sobre todo, como un elemento de consolidación del nivel social que disfrutan actualmente.

Resultados

Para describir el proceso de cambio que ha experimentado cada uno de los centros tras la implementación de IQEA, se ha optado por presentar los resultados atendiendo a las diferentes etapas del proceso de investigación.

Evaluación inicial de las condiciones del centro

Las respuestas al cuestionario dirigido a evaluar las condiciones de la escuela fueron remitidas por un total de 13 docentes en el caso 1, 5 en el caso 2 y 11 en el caso 3.

Las aportaciones ofrecidas arrojan resultados en los que se aprecia que la mayoría de los elementos tienen una valoración alta. Destaca que los profesores consideraban encontrarse informados de las decisiones importantes que se toman en el centro (media c1 = 4,62; media c3 = 4,64), que la escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad (media c1 = 4,54; media c2 = 4,50; media c3 = 4,50), que se hace un seguimiento de los progresos y los cambios que introducen

en su práctica diaria, y que revisan y modifican la planificación (media $c1 = 4,46$). Asimismo, los profesores que ejercen funciones de coordinación tienen plena capacidad para ello (media $c2 = 4,20$) y los proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar (media $c3 = 4,18$). Por otro lado, aquellos aspectos que son susceptibles de mejora son los relativos a la consideración de las opiniones de los alumnos (media $c1 = 2,50$; media $c2 = 1,50$; media $c3 = 2,64$) y las familias (media $c1 = 2,77$; media $c2 = 2,40$) y dificultad para dedicarle tiempo a la formación permanente (media $c3 = 2,36$).

TABLA I. Condiciones previas al desarrollo de IQEA

Dimensión	Afirmaciones	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
		Med	S _x	Med	S _x	Med	S _x
Formulación de preguntas y reflexión	En esta escuela dialogamos acerca de la calidad de nuestra enseñanza	4,31	0,751	3,80	0,447	3,73	0,467
	Hacemos el seguimiento de los progresos y los cambios que introducimos	4,46	0,660	4,00	0,707	3,91	0,944
	Los profesores dedicamos tiempo a revisar nuestras clases	4,31	0,630	4,00	0,707	4,40	0,699
	La escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad	4,54	0,660	4,50	1,000	4,50	0,527
Planificación	Nuestros proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar	4,46	0,519	3,80	0,447	4,18	0,751
	En nuestra escuela se considera más importante el proceso de planificar que el plan escrito	3,60	0,516	3,80	0,837	3,55	0,522
	Cada persona conoce perfectamente el desarrollo de las prioridades en la escuela	3,92	0,760	3,60	0,548	4,09	0,701
	En la escuela revisamos y modificamos nuestra planificación	4,46	0,660	4,00	1,225	4,10	0,876
Participación	En esta escuela pedimos su opinión a los estudiantes antes de introducir cambios	2,50	0,905	1,50	1,000	2,64	0,505
	Tenemos en cuenta el parecer de las familias cuando introducimos cambios en el currículo	2,77	1,092	2,40	1,342	3,00	0,775
	Toda la comunidad educativa trabaja conjuntamente para decidir el futuro de la escuela	3,62	0,870	3,60	0,548	3,36	1,027
	En nuestro trabajo, utilizamos los servicios externos de apoyo, las asesorías, etc.	4,46	0,776	4,00	0,707	3,91	0,701

Formación permanente	En esta escuela se valora la formación permanente del profesorado	4,15	1,144	3,60	0,548	3,91	0,302
	Al concebir el proyecto educativo se pone énfasis en esta formación	4,00	0,894	3,60	0,894	3,82	0,751
	En esta escuela, la formación permanente de su profesorado está centrada en el aula	4,00	0,913	3,60	0,548	3,82	0,874
	La organización de la escuela permite dedicar tiempo a la formación permanente	3,23	0,832	3,00	0,707	2,36	1,206
Coordinación	Los profesores que ejercen funciones de coordinación tienen plena capacidad para hacerlo	4,31	0,947	4,20	0,837	3,55	0,934
	Normalmente trabajamos en equipo	4,31	0,947	3,20	0,837	3,73	0,905
	El claustro está informado de las decisiones importantes	4,62	0,506	4,20	0,837	4,64	0,505
	Compartimos experiencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula	4,31	0,855	3,20	1,095	3,64	0,924
Liderazgo	El claustro tiene una visión clara de hacia dónde nos dirigimos	4,23	0,725	3,40	0,548	3,55	0,522
	Los miembros con un mayor rango y responsabilidad delegan tareas difíciles que suponen un reto	3,23	1,363	3,75	0,500	2,91	0,302
	La dirección lidera las prioridades de mejora	3,92	0,641	4,00	0,816	3,73	0,647
	El profesorado tiene oportunidades de ejercer funciones de liderazgo	3,92	1,038	3,75	1,258	3,64	0,505

Detección de necesidades

Para consensuar el foco central del proyecto de mejora, se introdujo una última dimensión en la escala de evaluación inicial. En ella, el profesorado debía elegir cinco temas que considerara prioritarios para trabajar con IQEA e indicar el orden: de 1 (más prioritario) a 5 (menos prioritario). Los resultados de la Tabla II muestran que, en el caso 1, el tema considerado prioritario fue la mejora de la convivencia escolar, seguido del desarrollo de la expresión escrita (en frecuencia de aparición; en lo relativo a prioridad, el segundo tema más votado fue el de las comunidades de aprendizaje). En el caso 2 se seleccionó el trabajo por competencias seguido de la evaluación por competencias. En el caso 3 se decidió trabajar el desarrollo de la competencia matemática en el alumnado.

TABLA II. Temas prioritarios para trabajar con IQEA

Elemento	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
	Med	S _x	Med	S _x	Med	S _x
Trabajo por competencias	3,83	0,983	1,80	0,447	3,33	1,155
Evaluación por competencias	3,67	0,577	2,40	0,894	4,00	1,414
Incorporación de las tic en el aula	3,75	1,500	2,75	2,062	3,67	2,309
Comunidades de aprendizaje	1,00	0,000	-	-	2,50	2,121
Desarrollo de la comprensión oral del alumnado	3,60	1,517	-	-	1,83	1,602
Motivación a la lectura	3,00	1,000	3,60	1,673	2,33	1,033
Integración de temáticas transversales en el currículo	3,00	-	-	-	3,50	1,000
Mejora de la convivencia	1,73	0,786	-	-	4,00	1,414
Atención educativa al alumnado inmigrante	3,00	0,000	4,50	0,707	3	-
Atención al alumnado con neae	2,00	0,000	3,00	-	3,33	0,577
Fomento del plurilingüismo	-	-	-	-	5	-
Desarrollo de la expresión escrita	4,00	1,195	4,33	0,577	3,50	1,000
Didáctica de las Matemáticas	3,50	0,707	-	-	3,17	1,329
Otros	5,00	-	-	-	1	-

Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades iniciales

Una vez que los centros identificaron sus necesidades, se pasó a valorar la viabilidad de la puesta en marcha de un proyecto de mejora que diera respuesta a esas demandas. Para ello se implementó una matriz DAFO en cada centro.

En el caso 1 se observó que los profesores participantes ($n = 14$) destacaron debilidades como el desconocimiento de la parte práctica del tema de comunidades y la necesidad de formación, pero también identificaron como fortaleza el interés, la motivación y las ganas de aprender sobre este tema. Por otro lado, expusieron una serie de amenazas tales como la poca implicación por parte de las familias en el proceso educativo de sus hijos, la inestabilidad de la plantilla docente –que dificulta

la continuidad del proyecto para próximos cursos escolares– o la desilusión por la poca expectativa de las familias hacia la educación y formación de sus hijos; en contrapartida, desatacaron como oportunidades la implicación del profesorado y del personal no docente, la participación de instituciones cercanas al centro o la posibilidad de recibir formación de centros que estén llevando a cabo experiencias similares.

Por su parte, 10 docentes del caso 2 destacaron que las principales debilidades eran el desconocimiento de la metodología y de los procedimientos necesarios para trabajar por competencias, la falta de tiempo y la dificultad para adaptarse a nuevas formas de trabajo; no obstante, por otro lado, señalaron como fortalezas la ilusión y el hecho de que el desarrollo de las competencias del alumnado implica que se enseñe y se aprenda tal y como suceden los hechos en la vida real. A su vez, destacaron como amenazas que los libros de texto no eran adecuados ni estaban adaptados al desarrollo de las competencias, y que en aquel momento se encontraban sometidos a una mayor demanda de horas de trabajo y a una reducción de salario. Por último, los profesores matizaron una serie de oportunidades, entre las que destacan la esperanza de que las editoriales desarrollen material que permita trabajar y programar por competencias, la mejora de la participación colectiva y la mejora del desarrollo profesional.

Por último, seis docentes del caso 3 destacaron como principal debilidad la escasez de tiempo disponible aunque, por otro lado, señalaron como fortalezas que no son un equipo muy numeroso, lo cual facilita los diálogos y acuerdos, la buena disposición del profesorado y el uso y dominio de los recursos TIC. A su vez, señalaron como amenazas la dificultad en la metodología para el desarrollo de las competencias matemáticas, la falta de tiempo y de continuidad de las experiencias pasadas, el hecho de que los grupos de alumnos fueran muy numerosos y la dificultad para evaluar las competencias. Por último, entre otras oportunidades, señalaron la implicación de las familias en el proyecto a través de actividades y talleres.

Estrategias de corrección, afrontamiento, mantenimiento y explotación

Seguidamente, se recabó la opinión de los profesores acerca de cómo se podían corregir las debilidades expuestas, afrontar las amenazas, mantener las fortalezas y explotar las oportunidades. Así, sus respuestas fueron las

que permitieron determinar las estrategias y directrices principales del proyecto de mejora del centro. Todo ello se llevó a cabo a través de una matriz CAME.

En el caso 1 se destacó como elemento corrector la formación del profesorado y las visitas a otros centros donde se estén desarrollando experiencias similares. Por otro lado, se señaló que debían mantenerse las fortalezas relativas a la motivación y el interés por trabajar en equipo como elementos que dan cohesión al centro. Para afrontar las principales amenazas, se propiciarían encuentros con las familias tomando conciencia de su realidad e intentando hacerlas participar en las actividades del centro a través del diseño de un plan de formación. Por último, el centro destacó la necesidad de explotar la implicación del profesorado y de la comunidad educativa, así como la posibilidad de recibir formación en este tema.

Los docentes del caso 2 expusieron como estrategias de corrección de las debilidades la necesidad de dedicar más tiempo y esfuerzo al desarrollo de la metodología y a la coordinación en el centro, así como la importancia de trabajar en equipo. Frente a las amenazas, indicaron la necesidad de elegir editoriales cuyo material didáctico facilite el desarrollo de esta metodología de trabajo y enunciaron la importancia de mentalizar de manera progresiva a las familias de que el cambio es positivo. En relación con los elementos expuestos como fortalezas y oportunidades, indicaron que era importante conservar la confianza en ellos mismos, aprovechar las reuniones para conocer y aprender a consensuar opiniones y explotar las oportunidades que ofrece el trabajo en equipo.

Los profesores del caso 3 expusieron como estrategias de corrección de las debilidades manifestadas, la necesidad de la elaboración o recopilación de materiales con la colaboración de IQEA y el aprovechamiento del profesorado de apoyo para ofrecer una atención personalizada. Para afrontar las amenazas señaladas, propusieron debatir los temas propuestos en el claustro, vinculando las decisiones que tome el grupo IQEA, y organizar y planificar qué contenidos se van a trabajar en cada ciclo y de qué modo. Como estrategias para mantener y explotar las fortalezas y oportunidades, destacaron la organización y planificación eficaz de actividades, la implicación de todo el profesorado y la anticipación de los acuerdos más importantes a que lleguen como grupo IQEA.

Evaluación de las acciones formativas

Una vez finalizado el análisis de las condiciones del centro y sus necesidades, IQEA implementó acciones formativas en cada caso concreto. Tras ello, se encuestó a los profesores para recabar información sobre su valoración de estas actividades. En este sentido, respondieron a la escala 13 docentes del caso 1, 7 del caso 2 y 5 del caso 3.

En el caso 1, los profesores destacaron que el personal que ha impartido la formación ha facilitado la adquisición de las competencias necesarias para comenzar a gestionar el cambio en el centro (media = 4,17) y que ya habían comenzado a aplicar en su aula aquello que habían aprendido en las actividades de formación (media = 4,08). Por otro lado, valoraron la actividad formativa, pues la consideraban útil (media = 4,17) y creían que se habían alcanzado de manera satisfactoria los objetivos pretendidos (media = 3,91). Por último resaltaron, al igual que en el caso 3, el hecho de que las acciones formativas estaban respondiendo a las necesidades detectadas con el programa IQEA (media c1 = 3,83; media c3 = 4,00) y subrayaron la importancia de seguir recibiendo formación para cubrir esas necesidades (media c1 = 4,25; media c3 = 3,80).

En el caso 2, los profesores se mostraron descontentos con la aplicación práctica de la formación recibida. Señalaron que los materiales recibidos presentaban un grado bajo de aplicabilidad (media = 2,00) y que el personal que impartió la formación no facilitó la adquisición de las competencias necesarias para comenzar a gestionar el cambio en el centro (media = 2,29). De esto se deriva que no hayan empezado a aplicar en su aula la formación recibida (media = 1,86). En cuanto a la actividad formativa, consideraron que no cubrió sus expectativas (media = 1,71), no la encontraron útil (media = 2,00) ni tampoco estimaron que se hayan alcanzado de manera satisfactoria los objetivos pretendidos (media = 2,00).

En el caso 3, los profesores señalaron que los contenidos y los materiales de la actividad formativa presentaban gran capacidad de aplicación (media = 4,60) y que la formación recibida era aplicable a su aula (media = 4,25), a pesar de que aún no habían comenzado a hacerlo (media = 2,60).

TABLA III. Valoración de las acciones formativas recibidas

Dimensión	Afirmaciones	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
		Med	S _x	Med	S _x	Med	S _x
Aplicación práctica	Los contenidos de la actividad formativa presentaban gran capacidad de aplicación práctica	3,83	0,718	2,29	0,488	4,60	0,548
	Los materiales que he recibido en mi formación presentan un alto grado de aplicabilidad práctica	3,55	0,934	2,00	0,000	4,60	0,548
	El personal que ha impartido la formación ha facilitado la adquisición de las competencias necesarias para comenzar a gestionar el cambio en mi centro	4,17	0,718	2,29	0,488	4,20	0,447
Actividad formativa	Considero aplicable a mi aula/centro la formación recibida	4,00	1,044	2,14	0,378	4,25	0,500
	He comenzado a aplicar en mi aula aquello que he aprendido en las actividades de formación en las que he participado	4,08	0,793	1,86	0,690	2,60	1,140
	Los contenidos eran claros y estaban bien estructurados	3,92	0,669	2,29	0,488	4,80	0,447
	Considero que se han alcanzado de manera satisfactoria los objetivos pretendidos con la actividad de formación	3,91	0,701	2,00	0,577	4,60	0,548
IQEA y la formación	Considero útil la formación recibida	4,17	0,718	2,00	0,577	4,60	0,548
	La formación recibida ha cubierto mis expectativas	3,67	0,492	1,71	0,488	3,40	0,548
	Las acciones formativas están respondiendo a las necesidades detectadas en mi centro por IQEA	3,83	0,718	2,14	0,378	4,00	1,155
	Considero necesario seguir recibiendo formación para cubrir las necesidades detectadas con el programa IQEA	4,25	0,754	3,57	1,134	3,80	0,837

Condiciones de la escuela tras la implementación de IQEA

Para comprobar los cambios que se produjeron en las condiciones de la escuela entre el inicio y el final del curso, se aplicó la escala final de evaluación, a la que dieron respuesta 14 docentes en el caso 1, 8 en el caso 2 y 7 en el caso 3.

Los resultados muestran que la valoración es buena para la mayoría de las afirmaciones. Destaca, por un lado, que la escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad (media c1 = 4,43; media c2 = 3,75; media c3 = 4,70), que los proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar (media c1 = 4,36; media c2 = 4,13; media c3 = 4,71), que los centros utilizan los servicios externos de apoyo, las asesorías, etc. (media c1 = 4,43; media c2 = 4,00; media c3 = 4,57) y que el claustro está informado de las decisiones importantes (media c1 = 4,43; media c3 = 3,17).

Por otro lado, en la valoración de la intervención realizada por IQEA, los profesores señalaron que esta ha favorecido la promoción de la mejora de la eficacia escolar del centro (media c1 = 4,14) y que se ha verificado la aplicación del proyecto de mejora (media c1 = 4,08; media c3 = 3,17); también indicaron que el proyecto se ha coordinado de manera adecuada (media c1 = 4,07).

Otro aspecto que se ha evaluado ha sido el trabajo realizado por cada uno de los componentes del grupo. En este sentido, se ha destacado la labor realizada por el equipo directivo y por el centro de Educación Primaria. Se señala que el primero ha promovido prácticas inclusivas dentro de la escuela (media c1 = 4,54; media c2 = 3,25), así como las conexiones necesarias entre todos los implicados en el proyecto (media c1 = 4,00; media c2 = 3,50; media c3 = 3,86). Por su parte, el segundo ha sido muy valorado como favorecedor del desarrollo del proyecto del centro a través de la formación que ha impartido (media c1 = 4,29).

Por último, conviene enumerar algunos aspectos que son susceptibles de mejora en este proyecto de cambio del centro, tales como la escasa solicitud de opinión a las familias (media c2 = 2,75) y a los alumnos antes de introducir cambios (media c2 = 2,29), la delegación de tareas difíciles que suponen un reto por parte de los miembros del claustro con un mayor rango y responsabilidad (media c2 = 2,88; media c3 = 2,71) y el hecho de que la organización del centro no permita dedicar tiempo a la formación permanente (media c3 = 2,14).

TABLA IV. Condiciones desglosadas tras la implementación de IQEA

Dimensión	Afirmaciones	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
		Med	S _x	Med	S _x	Med	S _x
Formulación de preguntas y reflexión	En esta escuela dialogamos acerca de la calidad de nuestra enseñanza	4,00	0,877	3,50	0,535	4,57	0,535
	Hacemos el seguimiento de los progresos y los cambios que introducimos	4,14	0,864	3,13	0,641	4,29	0,488
	Los profesores dedicamos tiempo a revisar nuestras clases	4,07	0,616	3,88	0,641	4,29	0,488
	La escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad	4,43	0,756	4,00	0,756	4,57	0,535
Planificación	Nuestros proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar	4,36	0,633	4,13	0,835	4,71	0,488
	En nuestra escuela se considera más importante el proceso de planificar que el plan escrito	4,15	0,801	3,75	0,707	4,14	1,069
	Cada persona conoce perfectamente el desarrollo de las prioridades en la escuela	3,93	0,616	4,00	0,756	4,29	0,488
Participación	En la escuela revisamos y modificamos nuestra planificación	4,07	0,616	4,00	0,756	4,29	0,488
	En esta escuela pedimos su opinión a los estudiantes antes de introducir cambios	3,15	0,689	2,29	0,756	3,14	1,215
	Tenemos en cuenta el parecer de las familias cuando introducimos cambios en el currículo	3,50	0,650	2,75	0,886	3,71	0,756
	Toda la comunidad educativa trabaja conjuntamente para decidir el futuro de la escuela	3,93	0,616	3,13	0,641	3,57	1,397
	En nuestro trabajo, utilizamos los servicios externos de apoyo, las asesorías, etc.	4,43	0,514	3,75	0,886	4,71	0,756
Formación permanente	En esta escuela se valora la formación permanente del profesorado	4,21	0,699	4,38	0,744	3,86	0,900
	Al concebir el proyecto educativo se pon énfasis en esta formación	4,29	0,726	4,13	0,835	4,00	1,155
	En esta escuela, la formación permanente de su profesorado está centrada en el aula	3,93	0,730	3,75	0,707	4,14	0,900
	La organización de la escuela permite dedicar tiempo a la formación permanente	3,43	0,756	3,50	1,195	2,14	1,069

Coordinación	Los profesores que ejercen funciones de coordinación tienen plena capacidad para hacerlo	3,79	0,699	4,75	0,463	3,43	1,512
	Normalmente trabajamos en equipo	3,85	0,555	4,25	0,463	4,14	0,690
	El claustro está informado de las decisiones importantes	4,43	0,646	4,63	0,518	4,71	0,488
	Compartimos experiencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula	4,14	0,535	3,88	0,991	4,57	0,535
Liderazgo	El claustro tiene una visión clara de hacia dónde nos dirigimos	4,07	0,616	4,00	0,535	4,00	0,000
	Los miembros con un mayor rango y responsabilidad del claustro delegan tareas difíciles que suponen un reto	3,07	1,385	2,88	1,553	2,71	1,254
	La dirección lidera las prioridades de mejora	4,14	0,770	4,13	0,835	4,14	0,900
	El profesorado tiene oportunidades de ejercer funciones de liderazgo	3,64	0,633	4,00	0,756	3,71	0,756
IQEA	IQEA ha favorecido la promoción de la mejora de la eficacia escolar de mi centro	4,14	0,663	3,00	1,195	2,86	0,690
	Considero que iqea ha coordinado el proyecto de mejora del centro de manera adecuada	4,07	0,616	2,75	0,886	2,86	0,690
	IQEA ha verificado la aplicación del proyecto del centro	4,08	0,641	3,25	1,035	3,17	0,983
	Considero que la labor de asesoramiento ha sido adecuada	3,93	0,616	3,38	1,188	2,86	0,690
	IQEA nos ha posibilitado identificar las necesidades de nuestro centro	3,86	0,663	3,38	1,188	3,14	1,069
	IQEA ha posibilitado desarrollar un plan de intervención para la mejora del centro adecuado a las necesidades detectadas	3,86	0,770	3,13	0,991	3,29	1,113
	IQEA ha contribuido a la formación del profesorado y al desarrollo de materiales	3,93	0,829	2,13	0,835	3,43	0,976
	IQEA ha favorecido la inclusión de nuevas prácticas docentes en el centro	4,00	0,679	3,38	1,061	3,14	1,069
IQEA y los agentes implicados en el centro	IQEA ha permitido que el profesorado se encuentre más informado sobre las innovaciones que se llevan a cabo en el centro	3,86	0,663	3,25	0,886	3,29	0,756
	Considero que los cursos recibidos por el cep han favorecido que el proyecto del centro se lleve a cabo de manera eficaz	4,29	0,726	3,25	1,282	3,43	0,976

El equipo directivo ha promovido durante el desarrollo del proyecto prácticas inclusivas dentro de la escuela	4,54	0,660	3,25	0,886	3,43	1,134
El equipo directivo ha promovido conexiones entre todos los implicados en el proyecto	4,00	0,577	3,50	0,926	3,86	1,069
Considero que el profesorado del centro está desarrollando de manera eficaz el proyecto del centro	3,86	0,770	3,13	0,835	3,57	0,976
Considero que el profesorado del centro está involucrado activamente en el proyecto	3,86	0,770	3,00	1,069	3,00	0,816
Los profesores se han coordinado con otros compañeros para desarrollar el proyecto de manera eficaz	4,00	0,679	3,25	1,165	2,86	0,690

Conclusiones

Las conclusiones que presentamos tratan de transmitir al lector la complejidad y riqueza de la investigación, teniendo en cuenta que su abanico puede llegar a ser muy amplio y que no es nuestra intención reflejar todas las aportaciones del presente estudio, sino aquellas nociones y argumentos que aportan una visión global de la investigación. Por ello, remarcamos las que consideramos de mayor interés y hacemos propuestas que contribuyan a aportar conocimiento al campo científico. De acuerdo con lo expuesto, se muestran las principales conclusiones empleando como referentes las diferentes etapas constitutivas del estudio.

- *Recogida de información.* Conviene señalar que IQEA se plantea como un programa de asesoramiento externo cuya función es ayudar a las escuelas a adoptar la visión de que la investigación y la reflexión sobre las prácticas escolares son responsabilidad de todos los miembros y de que, por tanto, quien crea y mantiene las condiciones para la mejora es la propia escuela. Así, IQEA se presenta como un programa de apoyo que trata de ayudar al centro a producir y evaluar un modelo de desarrollo escolar basado en competencias que permita ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos, con independencia de su condición personal, emocional, social o cultural

(Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994; Hopkins, 2006; Hansen, 2007). Dicho esto, se puede apreciar que IQEA no debe dar respuesta a las necesidades identificadas, sino que esto debe hacerlo el propio centro con el asesoramiento de IQEA. El proyecto sugiere que las escuelas tienen más posibilidades de fortalecer su capacidad de proporcionar resultados de aprendizaje para todos los alumnos cuando adoptan formas de trabajo que se ajustan tanto al programa de reforma en curso como a sus propias aspiraciones como comunidad escolar. La labor de IQEA, una vez que se identifican las necesidades de cada centro, consiste, en un primer momento, en proporcionar la formación necesaria para llevar a cabo el proyecto de mejora que el propio centro ha diseñado y planificado y, tras esto, realizar un seguimiento del proceso de cambio realizando a su vez labores de asesoramiento ante cuestiones específicas de dicho proceso.

- ***Puesta en marcha de la intervención.*** En cada escuela, los principales implicados en el proceso educativo realizaron un autodiagnóstico antes del inicio del proyecto; posteriormente, se evaluaron aquellos aspectos que se habían identificado como deficientes y mejorables (Hargreaves y Fink, 2006). Esto no solo permite a las escuelas juzgar su crecimiento y desarrollo, sino que también es un medio importante para analizar el impacto del proyecto en general en cada una de ellas. La formación del profesorado y la mejora de la educación son temas recurrentes en la investigación educativa, en las políticas y en las prácticas escolares. Así, el desarrollo de esta investigación ha dejado de manifiesto que el conocimiento previo del profesorado sobre el tema de trabajo elegido y las experiencias realizadas en cada caso ofrecen, al lado de aportaciones valiosas, elementos que todavía deben considerarse y estudiarse. En definitiva, podemos señalar que las carencias formativas manifestadas por el profesorado no han sido las responsables de determinar la evolución del programa IQEA en los centros. Más determinantes han sido los momentos en los que se ha impartido la formación, así como la reacción de los profesores ante esta. Se ha observado que avanzan con mayor rapidez aquellos centros que comienzan a poner inmediatamente en práctica lo aprendido.
- ***Valoración y retroalimentación.*** La implementación de IQEA en los tres casos estudiados ha tenido una duración de dos cursos

académicos. Durante estos, no se ha conseguido alcanzar los mismos niveles de desarrollo en cada centro. Así, encontramos que en los casos 2 y 3 no se ha llevado a cabo el proyecto que tenían planteado, mientras que en el caso 1 se ha desarrollado durante el segundo curso. Esta duración limita y hace que sea muy osado afirmar que el centro ha experimentado mejora en los aspectos detectados como carencias. Por otro lado, podemos aventurar –haciendo uso del estudio realizado por Slavin, Madden, Dolan y Wasik (1996)– que poner en práctica en toda la escuela un proceso de cambio basado en aquello que la investigación revela sobre los factores de eficacia, incrementa la calidad y la equidad del centro. Por eso, aunque en la actualidad no podemos afirmar que las carencias detectadas hayan sido paliadas por el proyecto en marcha, sí podemos constatar que si la escuela genera finalmente una visión de cambio, terminará mejorando sus propias prácticas y esas carencias disminuirán.

Tras la puesta en práctica de IQEA, se ha hecho evidente que las escuelas de éxito no solo prestaron atención a los procesos de gestión interna, sino también a lo que estaba ocurriendo en sus aulas, principales escenarios de desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se conceptualizó el conjunto de las condiciones de las aulas a partir de una combinación de resultados de la investigación empírica dentro del proyecto IQEA. Al mismo tiempo, se exploraron las formas en que los profesores pueden desarrollar su repertorio de enseñanza (Beresford, Stokes y Morris, 2003), su capacidad y sus habilidades en la generación de estrategias de enseñanza en el aula y cómo pueden alentar a sus estudiantes a adoptar habilidades complementarias en la mejora de su aprendizaje. Por otro lado, se analizó cómo se puede incrementar la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Beresford, 2003) y se estableció cómo se organiza un proyecto de escuelas eficaces (Hopkins, 2002). El proyecto ha puesto de manifiesto que existe una serie de competencias de carácter transversal que los alumnos deben desarrollar, como el pensamiento crítico, la capacidad de autoaprendizaje y la participación en la toma de decisiones. Así pues, el proyecto deja margen para la mejora del desarrollo de las competencias básicas del alumnado.

Conviene destacar que el hecho de haber asumido el compromiso de mejora con tres centros ha implicado, por un lado, que no se pudiera desarrollar un seguimiento en profundidad de los mismos, pero por otro,

ha permitido apreciar el modo en que IQEA se adapta a las necesidades, limitaciones, tiempos y espacios de cada uno y proporciona a su vez un asesoramiento externo que revierte directamente en la mejora del centro.

Por último, hay que señalar que este estudio es partícipe de lo que puede ser un avance en la investigación sobre eficacia escolar para la realidad española. Además, plantea nuevas necesidades de investigación sobre la temática, como pueden ser investigaciones sobre estilos de aprendizaje, estudios sobre las creencias de lo que constituye un aprendizaje eficaz para el alumnado y las familias o sobre en qué condiciones el centro escolar fomenta un mejor aprendizaje y enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Moving Knowledge Around: Strategies for Fostering Equity within Educational Systems. *Journal of Educational Change*, 13, 1-22.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making Schools Effective for All: Rethinking the Task. *School Leadership & Management*, 32 (3), 1-17.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (1994). *Creating Conditions for School Improvement. A Handbook for Staff Development Activities*. Londres: David Fulton Publishers.
- Albert, M. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Beresford, J. (2003). *Creating the Conditions to Involve Pupils in their Learning*. Londres: David Fulton Publishers.
- Beresford, J., Stokes, H. y Morris, J. (2003). IQEA and Special School. *British Journal of Special Education*, 30 (4), 207-212.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, R. y ESI-Team (2007). Effective School Improvement. Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (825-838). Nueva York: Springer.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

- Hansen, B. (2007). Issues in Implementing: a School Improvement Project in Iceland. Recuperado de <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-07-Hansen>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Harris, A. y Young, J. (2000). Comparing School Improvement Programmes in England and Canada. *School Leadership & Management*, 20 (1), 31-42.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All: a Handbook of Staff Development Activities*. Londres: David Fulton.
- (2006). *Cada escuela una gran escuela*. Barcelona: Specialist Schools and Academies Trust.
- Hopkins, D., West, M., Ainscow, M., Harris, A. y Beresford, J. (1997). *Creating the Conditions for Classroom Improvement*. Londres: David Fulton.
- INCE (1997). *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, INCE.
- Murillo, F. (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (213-237). Barcelona: Gedisa.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 165-184.
- Slavin, R., Madden, N., Dolan, L. y Wasik, B. (1996). Success for All: a Summary of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1 (1), 41-76.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Málaga: La Muralla.

Wikeley, F., Stoll, L. y Lodge, C. (2002). Effective School Improvement: English Case Studies. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 363-385.

Dirección de contacto: Ignacio González López. Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n; 14071 Córdoba, España. E-mail: ignacio.gonzalez@ico.es



Investigaciones

Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario

The relationship between motivation and dispositional optimism in learners of English as a foreign language in a university context

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-243

Félix Guillén

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Psicología y Sociología. Las Palmas de Gran Canaria, España.

Jessica Pérez-Luzardo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Traducción. Departamento de Filología Moderna. Las Palmas de Gran Canaria, España.

Patricia Arnaiz

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Didácticas Especiales. Las Palmas de Gran Canaria, España.

Resumen

El propósito de este estudio ha sido investigar la relación que tienen la motivación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (LE) y el optimismo disposicional con el rendimiento académico en un contexto universitario. Los participantes en este estudio fueron 213 alumnos de las titulaciones de Traducción e Interpretación y de Maestro Especialista en Lengua Extranjera (inglés). Se emplearon la Escala de Motivación en Educación (EME) y el Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R). Además, se incluyó un cuestionario demográfico para recabar información acerca del sexo, la edad, la titulación y última calificación alcanzada en la LE. Los datos obtenidos se sometieron a análisis descriptivos e inferenciales. Los resultados revelan que no hay diferencia significativa entre las medias en función del sexo en ninguna de las subescalas de motivación y de optimismo. Tan solo se aprecia una diferencia entre titulaciones en el caso de la motivación

intrínseca a experiencias estimulantes: es superior en el caso de los futuros traductores e intérpretes e inferior en el de los futuros maestros. En cuanto a las calificaciones, se pone de manifiesto que los estudiantes con calificaciones más altas obtienen puntuaciones más bajas en la subescala de pesimismo. Además, los estudiantes con mejores calificaciones obtienen puntuaciones significativamente más altas en motivación intrínseca que los que habían alcanzado calificaciones más bajas. Por otro lado, los datos indican que la desmotivación es significativamente mayor en los estudiantes con notas más bajas. El hallazgo más importante de este trabajo surge de haber combinado estos dos instrumentos en el ámbito de la educación, pues así se pone de manifiesto que existe una relación entre la motivación intrínseca y el optimismo y, al mismo tiempo, entre estos dos elementos y las buenas calificaciones.

Palabras clave: aprendizaje de una segunda lengua, motivación, optimismo disposicional, pesimismo, calificación.

Abstract

This study explores the relationship between motivation in the learning of English as a foreign language (EFL) and dispositional optimism, on the one hand, and academic performance in a university context, on the other hand. The study sample consisted of 213 students enrolled in either the translation and interpreting degree or the EFL primary teaching degree. The Academic Motivation Scale (AMS) and the revised Life Orientation Test (LOT-R) were administered. A demographic questionnaire was also used to obtain information about gender, age, degree type and most recent EFL marks. Descriptive and inferential analyses of the data were performed. The results revealed no significant gender differences among the students on any of the motivation or optimism subscales. Only one difference was detected between the two degree profiles: future translators and interpreters showed a higher level of intrinsic motivation to experience stimulation than future teachers. The results revealed that students with higher marks scored lower on the pessimism subscale and higher in intrinsic motivation than students with lower marks. Moreover, participants with lower marks experienced a higher level of demotivation. The most important outcome of this research comes from having combined these two instruments in the education area, because the combination shows that there is a relationship between intrinsic motivation and optimism, and also between these two aspects and good marks.

Key words: second language learning, motivation, dispositional optimism, pessimism, marks.

Introducción

El aprendizaje de una segunda lengua¹ es un proceso complejo, que requiere esfuerzo, años de práctica y capacidad para superar cada una de las etapas por las que ha de pasar el aprendiz. Son múltiples y de muy diversa índole los factores que pueden determinar el proceso de aprendizaje y que pueden obstaculizar o facilitar la producción, la interacción y la comprensión de la lengua extranjera. La investigación centrada en esta área de estudio no ha cesado de dedicar esfuerzos en encontrar la manera de aumentar el éxito de los estudiantes en su aprendizaje. Dado que las variables afectivas son un componente esencial en la mentalidad y la sociabilidad de un individuo y, por ende, en su vida académica, la investigación dedicada al aprendizaje de una lengua extranjera debe prestar atención al papel que estas desempeñan. Este estudio ha seleccionado dos: la motivación y el optimismo disposicional.

Motivación

La motivación ha sido uno de los conceptos más relevantes en el contexto educativo. Son muchos los estudios que han encontrado cierta relación entre la motivación y el rendimiento académico (Bernaus y Gardner, 2008; Gardner, 2007; Lozano, García-Cueto y Gallo, 2000). Una de las perspectivas más recientes desde la que se aborda el concepto de motivación es la teoría de la autodeterminación o TAD (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2008); también es interesante la ampliación de dicha teoría llevada a cabo por Vallerand (1997), quien propone un modelo jerárquico de la motivación intrínseca (MI) y extrínseca (ME). La TAD trata de explicar el desarrollo y el funcionamiento de la motivación humana. Para ello, los autores clasifican la motivación conforme al grado de voluntariedad con que las personas realizan sus acciones y defienden la existencia de un continuo que abarca desde la conducta no autodeterminada hasta la autodeterminada.

⁽¹⁾ Aunque somos conscientes de la diferencia que existe entre 'segunda lengua' y 'lengua extranjera', en este trabajo, emplearemos la expresión 'segunda lengua' para referirnos de manera general al área centrada en el estudio de una lengua adicional, en consonancia con la literatura revisada. Sin embargo, al presentar los diferentes estudios, especificaremos si los sujetos estudiaban esa lengua 'adicional' en un contexto de lengua extranjera o de segunda lengua.

Se distinguen tres tipos fundamentales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. A su vez, cada uno de ellos tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa. Vallerand y sus colaboradores (Brière, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995; Vallerand, 1997) distinguen tres tipos de motivación intrínseca según su orientación. La motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento puede definirse como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que la persona experimenta mientras aprende, explora o intenta comprender algo nuevo; se relaciona con el intelecto del sujeto, con la curiosidad y con la exploración. La motivación intrínseca orientada hacia el logro puede definirse como el compromiso en una actividad por el placer y la satisfacción que la persona siente mientras está intentando crear algo o superarse a sí mismo con respecto a alguna meta. En este caso, el centro de atención está en el proceso y no en el resultado final. Por último, la motivación intrínseca hacia la estimulación se da cuando la persona se compromete en una actividad para experimentar sensaciones placenteras asociadas a sus propios sentidos.

Dentro de la motivación extrínseca, se distinguen tres dimensiones clasificadas de menor a mayor según el nivel de autodeterminación (Vallerand et ál., 1992, 1993): la regulación externa, la introyectada y la identificada. La regulación externa supone la conducta más controlada y alienada, en este caso, las acciones de las personas están impulsadas por premios o castigos controlados externamente. La regulación introyectada implica que el individuo acepta la regulación, pero no llega a sentirla como propia. Las personas pueden participar en una actividad dada también para obtener algún tipo de reconocimiento social. Este tipo de regulación de la motivación se considera más relevante para el mantenimiento de una conducta determinada que la anterior, en la que lo que determina el comportamiento viene de fuera. Por último, la regulación identificada supone un mayor grado de interiorización y, por tanto, mayor sensación de autonomía. Las personas son capaces de identificar la importancia que tiene la actividad para sí mismas y la valoran conscientemente como beneficiosa para su desarrollo personal. Los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar viene dada por los beneficios externos y no por el placer o satisfacción de la propia actividad.

El último tipo de motivación es la desmotivación, que se relaciona con una falta de motivación. Se da cuando el individuo no ve la razón de ser de una acción o cuando siente que la solución en una situación

determinada no depende de él, sino de factores externos (Deci y Ryan, 1985). De los individuos sin motivación no se espera que hagan un esfuerzo para llevar a cabo una actividad concreta; de hecho, estos suelen querer abandonar la actividad tan pronto como es posible (Noels, 2001b).

Aunque parece lógico pensar que la motivación en el aprendizaje de lenguas se puede explicar desde las teorías generales de la motivación en el aprendizaje, lo cierto es que su estudio ha supuesto un campo de investigación independiente que ha querido abarcar desde un principio la complejidad social, psicológica y cultural que la adquisición de un nuevo código comunicativo implica (Dörnyei y Ushioda, 2011).

Motivación en el aprendizaje de una LE

La motivación conduce a un individuo a iniciar su aprendizaje de LE y es la responsable de que continúe con su estudio cuando el proceso de aprendizaje se complica (Baker y MacIntyre, 2000). Muchos han sido los trabajos que han investigado la relación entre la motivación y el rendimiento académico en una LE (Bernaus y Gardner, 2008; Gardner, 2007; Lozano et ál., 2000; Noels, 2001a). Lozano et ál. (2000) detectaron, en un estudio con alumnos españoles de entre 14 y 18 años, que efectivamente existe una relación de relevancia entre los niveles de motivación para el aprendizaje de inglés y de francés como LE y las notas obtenidas en las pruebas de lengua administradas a los alumnos de distintos niveles. Los autores detectan, no obstante, que esta relación es más evidente cuando no se tienen en cuenta los datos correspondientes a los estudiantes con motivación intermedia, cuyas puntuaciones pueden ser tanto buenas como malas. Según estos autores, la variación dentro del grupo con motivación intermedia se explica por el hecho de que la motivación no es suficiente para lograr un buen rendimiento; son necesarias también otras variables: los conocimientos previos, las capacidades intelectuales, los estilos de aprendizaje (Sternberg, 1999), el autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) o las habilidades sociales (García-Fernández, 1994).

Optimismo

El optimismo es uno de los constructos que –junto a la creatividad, la inteligencia emocional, la autoeficacia, la esperanza o la capacidad para la resolución de problemas– componen el campo de la psicología positiva (Snyder y López, 2002). Se podría considerar que el constructo optimismo es uno de los recién llegados a la investigación sistemática de la psicología positiva, con especial desarrollo en la psicología clínica (Anadón, 2006; Ferrando, Chico y Tous, 2002). Con anterioridad, los profesionales de la medicina, de la psicología y de la psiquiatría no le habían prestado mucha atención a los rasgos positivos y saludables de la naturaleza humana, centrados como estaban en curar, mitigar síntomas y salvar vidas y mentes. Sin embargo, junto con los constructos autoestima y satisfacción, el optimismo ha demostrado ser uno de los componentes más importantes para indicar el bienestar de los individuos (Carver y Scheier, 2002; Diener, Nickerson, Lucas y Sandvik, 2002; Harter, 2006).

El estudio de este constructo parte de la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida de Abramson, Seligman y Teasdale (1978). Los autores calificaron como ‘indefensión’ la reacción pasiva fruto de una situación anterior que, por mucho que se hiciese, no se podía superar o remediar. Como resultado de esta experiencia, en situaciones posteriores de adversidad los individuos no consideran posible controlar su suerte. Desde entonces, numerosos autores se han esforzado en modelar y medir el optimismo y el pesimismo (Dember, Martin, Hummer, Howe y Melton, 1989; Chang, Asakawa y Sanna, 2001). Se distinguen dos perspectivas teóricas diferentes, aunque no excluyentes, que han prevalecido. En primer lugar, la del estilo explicativo pesimista-optimista (Peterson y Seligman, 1984) y, en segundo, la perspectiva del optimismo disposicional de Scheier y Carver (1987). Según Seligman (1991), la forma habitual empleada para explicar las diferentes situaciones cotidianas, tanto adversas como favorables, refleja si nuestro talante es optimista o pesimista. Seligman (1991) analizó las explicaciones conforme a tres factores: la permanencia o duración que atribuimos al impacto de los sucesos que nos afectan; la penetrabilidad o la extensión que asignamos a los efectos de estos acontecimientos sobre nosotros; y la personalización o el grado de responsabilidad personal que hacemos recaer sobre nosotros por lo ocurrido. Siguiendo este paradigma, ante un hecho negativo, el estilo explicativo pesimista tiende a atribuir lo sucedido a causas internas a uno

mismo, que resultan estables en el tiempo y que tienen un efecto global, que se extiende a todos los ámbitos de la vida. Sin embargo, ante el mismo hecho negativo, el estilo explicativo optimista tiende a considerar que aquel se debe a causas externas a uno mismo, de carácter ocasional y, además, específicas de la situación. Por otro lado, destaca el enfoque teórico de optimismo disposicional desarrollado por Scheier y Carver (1987; Carver y Scheier, 2002, 2005) y su instrumento de medida LOT-R (*Life Orientation Test Revised*) (Scheier, Carver y Bridges, 1994), que, en la actualidad, es el instrumento más usado en la investigación psicológica para evaluar el optimismo (Vera-Villarroel, Córdova-Rubio y Celis-Atenas, 2009).

Según esta teoría, el optimismo es una creencia o expectativa habitual de las personas, de acuerdo con la cual esperan resultados positivos de la realidad en distintas situaciones (Maruta, Colligan, Malinchoc y Offord, 2000; Scheier y Carver, 1987, 2001), y se asocia con una manera de actuar que se centra en el problema por resolver. Se adoptan estrategias de afrontamiento efectivas en situaciones complejas (Taylor y Armor, 1996; Nes y Segerstrom, 2006) y se buscan soluciones racionales a los problemas (Vera-Villarroel y Guerrero, 2003). Además, las personas optimistas son persuadidas más fácilmente por mensajes positivos que por los negativos y, a diferencia de las pesimistas, suelen estar más dispuestas a los cambios de actitud (Geers, Handley y McLarney, 2003). Esta aproximación se enmarca en el modelo de autorregulación de conducta de Carver y Scheier (1981). Si bien entra dentro de lo normal que al pretender alcanzar algún objetivo surjan dificultades, las personas optimistas tienden a incrementar sus esfuerzos. Por su parte, los pesimistas, llevados por expectativas desfavorables, ante las mismas dificultades reducen sus esfuerzos e incluso abandonan (Carver et ál., 1993; Carver y Scheier, 1998; Taylor y Armor, 1996). Tales expectativas se entienden como disposiciones que permanecen estables, esto es, rasgos. Por ello, Scheier y Carver (1987) hablan de optimismo disposicional. Se dispone de gran número de evidencias científicas que revelan que aquellos pacientes que afrontan con una actitud optimista diferentes patologías tienen mayores probabilidades de vivir más tiempo y de experimentar menos angustia que aquellas otras que sufren de pesimismo crónico (Cristea, Sucala, Stefan, Igua, David y Tatar, 2011; Scheier et ál., 1999).

Se han realizado varios estudios que combinan el optimismo con otro parámetro para estudiar las distintas competencias personales y

sociales de los estudiantes. Véanse los estudios sobre la relación entre el optimismo y la inteligencia emocional de Extremera, Durán y Rey (2007), o sobre el papel de la autoestima como promotor del optimismo llevado a cabo a largo plazo por Heinonen, Rääkkönen y Keltikangas-Järvinen (2005), así como el estudio de Kam y Meyer (2011) sobre la relación entre el optimismo y la extraversión.

El presente estudio

La variable ‘motivación’ ha sido ampliamente estudiada en el ámbito educativo y también en el área del aprendizaje de una LE, pero no en un contexto con las características del que aquí presentamos: el de aprendizaje de inglés como LE en una universidad española. Por consiguiente, los resultados obtenidos en la mayoría de los estudios previos sobre motivación en el aprendizaje de una LE (Bernaus y Gardner, 2008; Bernaus, Moore y Cordeiro Azevedo, 2007; Tremblay y Gardner, 1995), aunque lógicamente sirven de referencia, no son fácilmente extrapolables a este contexto. Sobre el optimismo, sin embargo, son escasos los estudios llevados a cabo en el ámbito de la educación e inexistentes los realizados en un ámbito tan característico como el del aprendizaje de una LE.

Actualmente no existe constancia de ninguna investigación que haya incluido ambos constructos. Dada la evidencia proporcionada por los estudios anteriores sobre el papel fundamental de la motivación en el aprendizaje y el efecto determinante del optimismo en el individuo, los autores se propusieron diseñar un estudio que considerara ambos constructos y explorara hasta qué punto el grado de optimismo puede estar asociado con el nivel de motivación de un aprendiz de inglés como LE y con su rendimiento académico.

El objetivo del presente estudio ha sido analizar la relación entre optimismo y motivación en una muestra de estudiantes universitarios. Nuestra hipótesis de trabajo consiste en que los sujetos optimistas deben contar, de manera general, con un nivel de motivación intrínseca o extrínseca mayor que los pesimistas. Otro objetivo ha sido intentar averiguar si los alumnos más optimistas o los más motivados obtienen mejores calificaciones.

Método

Muestra

Se ha utilizado una muestra de 213 alumnos de dos titulaciones diferentes: 154 corresponden a la titulación de Traducción e Interpretación y 59, a la titulación de Maestro Especialista en Lengua Extranjera (inglés). El rango de edad de la muestra va desde los 17 hasta los 45 años. La edad media es de 21,33 años y presenta una desviación típica de 3,77. El 73,23% de la muestra son mujeres y el 26,76%, hombres.

Instrumentos

Dos fueron las escalas de medida empleadas: para medir la motivación de los estudiantes se empleó la denominada Escala de Motivación en Educación (EME, Vallerand et ál., 1989), traducida al español y validada por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005); para calcular el nivel de optimismo disposicional se utilizó el Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R) de Scheier et ál. (1994) en la versión española de Otero, Luengo, Romero, Gómez-Fraguela y Castro (1998).

La Escala de Motivación en Educación se adaptó a las titulaciones de la Facultad de Traducción e Interpretación y la Facultad de Formación del Profesorado de una universidad española. El instrumento invitaba a los estudiantes a reflexionar sobre el motivo por el que estaban cursando una u otra titulación. La escala, de 28 ítems en total, consta de siete subescalas de cuatro ítems cada una que miden los tres tipos de motivación intrínseca (MI orientada al conocimiento, MI orientada al logro y MI orientada a las experiencias estimulantes), los tres tipos de motivación externa o extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la desmotivación. Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta: «¿Por qué estás estudiando Traducción e Interpretación / Maestro en Lengua Extranjera?», y se puntúan de acuerdo con una escala tipo Likert de siete puntos desde 1 ('No se corresponde en absoluto') hasta 7 ('Se corresponde totalmente').

El Test de Orientación Vital Revisado de Scheier et ál. (1994) se emplea para medir el optimismo disposicional. Esta prueba está formada por 10 ítems, seis de ellos miden teóricamente el optimismo disposicional y cuatro

son de relleno. De los seis ítems de contenido, tres están redactados en sentido positivo (dirección optimismo) y tres, en sentido negativo (dirección pesimismo). Estos últimos se revierten y se obtiene una puntuación total orientada hacia el polo de optimismo. Según la teoría presentada por Scheier y Carver (1985), el constructo es unidimensional y bipolar o, lo que es lo mismo, es un rasgo único con dos extremos. Sin embargo, algunos estudios defienden la existencia de dos factores: uno de ellos constituido por los ítems de optimismo y otro formado por los de pesimismo (Chang, 2001; Ferrando et ál., 2002; Herzberg, Glaesmer y Hoyer, 2006). En nuestro trabajo se han tenido en cuenta los resultados de estos dos factores: optimismo y pesimismo. El cuestionario evalúa las expectativas de los estudiantes hacia resultados positivos o negativos. Se pide a los sujetos que indiquen el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones como: «En tiempos difíciles, generalmente espero lo mejor» mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 0 ('Muy en desacuerdo') hasta 4 ('Muy de acuerdo').

Además, se incluyó un cuestionario sociodemográfico para recoger información sobre el sexo, la edad y la última calificación en la LE de los participantes. La variable 'calificación' hace referencia a la nota obtenida por los participantes en una prueba de inglés diseñada según los criterios establecidos para cada nivel por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Dicha prueba evalúa el desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva, audiovisual y de lectura; de interacción oral y escrita; y de expresión oral y escrita de acuerdo con el nivel correspondiente.

Procedimiento

Los estudiantes cumplieron los cuestionarios en el aula y dentro del horario académico. Previamente, se dieron las directrices oportunas para que las dos escalas y el cuestionario sociodemográfico se pudieran cumplimentar adecuadamente. En todo momento se señaló la voluntariedad, la finalidad y el anonimato de los resultados de la investigación.

Análisis estadísticos

Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows. Se llevó a cabo un análisis descriptivo y un análisis inferencial de los datos. En el primero, se examinaron las medias y desviaciones típicas; en el segundo, se compararon las medias obtenidas por los estudiantes en la Escala de Motivación en el Aprendizaje y en el Test de Orientación Vital Revisado a través de la prueba t de Student, para comprobar si existían diferencias significativas. Por último, se efectuó un análisis correlacional de Pearson para conocer si existía relación, por un lado, entre las dos escalas y entre las dimensiones de cada escala y, por otro, entre todas las dimensiones y la calificación, y en qué grado y dirección.

Resultados

Consistencia interna y fiabilidad

Se calculó la consistencia interna de cada instrumento. Para la Escala de Motivación en el Aprendizaje, la alfa de Cronbach fue de ,88, superior a la obtenida por Vallerand et ál. (1989), que era de ,80. Para cada una de las escalas, también se halló la consistencia interna: para la MI fue de ,90 y para la ME fue de ,87. A su vez, se halló la consistencia interna para cada una de las dimensiones o subescalas, con los siguientes resultados: ,81 para la MI orientada al conocimiento; ,86 para la MI orientada al logro; ,79 para la MI orientada a las experiencias estimulantes; ,81 para la regulación externa; ,78 para la regulación introyectada; ,71 para la regulación identificada; y ,78 para la desmotivación. Estos valores se acercan a los obtenidos en la investigación llevada a cabo con estudiantes universitarios por Núñez et ál. (2006), que se situaron entre ,72 (desmotivación) y ,79 (regulación introyectada). Se exceptúa la subescala de regulación identificada, que arrojó un valor de ,68.

Para el Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R), la alfa de Cronbach fue de ,62, cifra que está muy por debajo de la obtenida en el trabajo de Scheier et ál. (1994) –que era de ,78– y de las alcanzadas en los estudios de Segerstrom, Evans y Eisenlohr-Moul (2011) –de ,79– y de Martínez-

Correa et ál. (2006) –de ,75–. Sin embargo, la consistencia interna de nuestro estudio se acerca a la del llevado a cabo por Grimaldo (2004) con estudiantes universitarios, que fue de ,61. El hecho de que la magnitud del coeficiente alfa esté por debajo de ,70 puede deberse a que el constructo evaluado por el LOT-R mantiene un nivel bajo de especificidad y la consistencia para un constructo de esta naturaleza tiende a no ser elevada (Bagozzi y Edwards, 1998; Bagozzi y Heatherton, 1994).

También se calculó la fiabilidad de cada una de las subescalas que integran el LOT-R. Así, para la dimensión de optimismo, la alfa de Cronbach fue de ,62, y para el pesimismo, de ,44. La cifra obtenida para el optimismo se acerca a la de Segerstrom et ál. (2011) en su investigación ($\alpha = ,66$), pero no sucede lo mismo con la correspondiente al pesimismo ($\alpha = ,76$). Sin embargo, con los resultados encontrados en el trabajo de Anadón (2006) sucede lo contrario, ya que en pesimismo se obtuvo $\alpha = ,50$ y en optimismo, $\alpha = ,72$.

Análisis descriptivo y diferencias según sexo, titulación y calificación

Para el análisis de las diferencias de medias en las distintas subescalas, tanto de la motivación como del optimismo, en función del sexo, la titulación y las calificaciones, se utilizó la t de Student teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas.

Los resultados revelan que no existe diferencia significativa entre las medias obtenidas por hombres y mujeres en ninguna de las subescalas. Respecto a los niveles de motivación y optimismo por titulación (véase Tabla 1), los resultados muestran que solo en uno de los casos la diferencia es significativa: la MI orientada a experiencias estimulantes de los futuros traductores e intérpretes es mayor que la de los futuros maestros.

TABLA I. Diferencias de medias y desviación típica en las variables de eme y en las variables de LOT-R. Estudiantes agrupados por titulación

	TRADUCCIÓN (N = 161)	MAESTRO (N = 58)		
	m y sd	m y sd	f	p
Optimismo	3,74 (.78)	3,73 (.73)	0,930	,926
Pesimismo	2,48 (.73)	2,39 (.73)	0,842	,401
Motivación externa	4,40 (1,17)	4,31 (1,19)	0,539	,591
Regulación externa	4,51 (1,48)	4,42 (1,53)	0,376	,708
Regulación introyectada	3,50 (1,47)	3,31 (1,63)	0,794	,429
Regulación identificada	5,21 (1,18)	5,19 (1,25)	0,087	,929
Motivación intrínseca	4,57 (1,13)	4,42 (1,23)	0,820	,433
Intrínseca al conocimiento	5,16 (1,25)	4,99 (1,26)	0,875	,384
Intrínseca al logro	4,61 (1,39)	4,80 (1,41)	-0,902	,372
Experiencia estimulante	3,93 (1,30)	3,47 (1,54)	2,051	,028*
Desmotivación	1,63 (.99)	1,44 (.89)	1,326	,188

(*) $p < ,05$

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la comparación de medias con muestras independientes entre el grupo con una calificación de entre 5 y 7 puntos y el grupo con una nota de entre 8 y 10, revelan que los estudiantes con calificaciones más bajas obtienen puntuaciones significativamente mayores en la subescala de pesimismo ($p = ,013$). En cuanto a la EME, se aprecia que en el factor que agrupa los tres tipos de motivación intrínseca, los estudiantes de notas más altas obtuvieron una puntuación significativamente mayor que aquellos con notas más bajas ($p = ,023$), diferencia que no se da en la motivación externa. Concretamente, dentro de la motivación intrínseca, son las subescalas de MI orientada al logro ($p = ,050$) y de MI orientada a experiencias estimulantes las que alcanzan puntuaciones más altas ($p = ,042$). Por último, se aprecia que el nivel de desmotivación de los estudiantes con mejores notas es significativamente menor que el de aquellos con notas inferiores ($p = ,005$).

TABLA II. Diferencias de medias y desviación típica en las variables de la eme y en las variables de LOT-R. Estudiantes agrupados según calificaciones obtenidas

	5-7 (N = 90)	8-10 (N = 108)	f	p
	m y sd	m y sd		
Optimismo	3,65 (.73)	3,78 (.80)	-1,210	,228
Pesimismo	2,57 (.68)	2,32 (.75)	-2,501	,013*
Motivación externa	4,26 (1,20)	4,46 (1,22)	-1,091	,277
Regulación externa	4,38 (1,57)	4,50 (1,49)	-0,517	,606
Regulación introyectada	3,38 (1,44)	3,54 (1,66)	-0,701	,484
Regulación identificada	5,03 (1,29)	5,33 (1,13)	-1,722	,087
Motivación intrínseca	4,35 (1,15)	4,73 (1,16)	-2,284	,023*
Intrínseca conocimiento	4,96 (1,25)	5,29 (1,25)	-1,839	,067
Intrínseca al logro	4,46 (1,35)	4,86 (1,45)	-1,972	,050*
Experiencia estimulantes	3,62 (1,35)	4,03 (1,39)	-2,046	,042*
Desmotivación	1,79 (1,03)	1,39 (.87)	2,863	,005**

(*) $p < ,05$; (**) $p < ,01$

Fuente: Elaboración propia.

Correlaciones entre las subescalas de eme, las subescalas de lot-r y la calificación

El análisis de las correlaciones muestra tanto la relación entre las escalas como la relación entre las subescalas, así como la asociación que se da entre cada una de las subescalas y las calificaciones de los estudiantes.

Las correlaciones entre las subescalas de la motivación deberían demostrar la existencia de un continuo (Deci y Ryan, 1985) desde la desmotivación hasta la MI. Así, las subescalas adyacentes deberían tener correlaciones altas y positivas que habrían de ir disminuyendo a medida que las escalas se encontraran más alejadas. Para demostrar la presencia de esas formas específicas de asociación basadas en la teoría de la autodeterminación, se examinaron las correlaciones entre las siete subescalas.

En la Tabla III podemos apreciar que las correlaciones entre los tres tipos de MI son fuertes y positivas. Lo mismo sucede con las correlaciones entre

los tres tipos de ME. Además, en la ME se puede apreciar que el grado de correlación es mayor entre las subescalas más adyacentes.

La correlación entre las subescalas de la ME y la MI son también fuertes y positivas en todos los casos, salvo entre las dos subescalas más opuestas en el continuo de las escalas de ME y la MI: la regulación externa y la MI orientada a experiencias estimulantes, en donde no existe correlación.

En cuanto a la correlación entre la desmotivación y las demás las subescalas, se puede apreciar que con las subescalas más opuestas en el continuo se establecen correlaciones fuertes y negativas. Así, con la MI orientada al logro y la MI orientada al conocimiento la correlación es de $r = -,409$ ($p < ,000$); y con la MI a experiencias estimulantes, de $r = -,194$ ($p < ,004$), ligeramente menor. Sin embargo, entre esta y dos de las subescalas intermedias (regulación externa y regulación introyectada), la correlación es inexistente.

El análisis de las relaciones entre las calificaciones de los estudiantes y las diferentes subescalas de la motivación, indica que las correlaciones son significativas y positivas en el caso de las tres subescalas de MI. La correlación más alta es la establecida con la MI orientada a experiencias estimulantes ($r = ,205$), inexistente en el caso de las subescalas de ME y significativa y negativa en el caso de la desmotivación ($r = -,219$).

Por último, los resultados del análisis de correlaciones entre las subescalas de la EME y del LOT-R son los esperados. Partíamos de la hipótesis de que debía existir una relación lógica entre ambos constructos. Concretamente, el optimismo debía estar positiva y significativamente correlacionado con la MI y con la subescala de regulación identificada; y negativamente, con las subescalas de regulación introyectada, de regulación externa y con la desmotivación. Las puntuaciones obtenidas para la subescala del optimismo sí se ajustan a lo esperado: el optimismo correlacionó positivamente y de forma significativa con las tres subescalas de la MI y con la regulación identificada, aunque a un nivel significativamente menor. Asimismo, correlacionó de forma negativa con la desmotivación. El pesimismo, por su parte, podría no correlacionar con ninguna de las subescalas salvo con la desmotivación. Los datos indican que el pesimismo correlaciona negativamente con la MI orientada al conocimiento ($r = -,161$) y positivamente con la desmotivación ($r = ,228$).

Finalmente, se advierte una correlación negativa entre la calificación y el pesimismo de los estudiantes y la calificación y la desmotivación.

TABLA III. Correlación de Pearson entre las subescalas y las escalas de motivación y optimismo, y calificación y edad

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Calificación	1	-,231**	-,133	,052	-,204**	,018	,201**	-,219**	-,035	,024	,066	,168*	,143*	,205**
2 Edad		1	,207**	,171*	,060	-,012	,100	-,060	-,049	-,010	,036	,091	,091	,076
3 Orientación vida			1	,614***	,544***	,041	,175*	,014	-,017	,018	,121	,142*	,156*	,153*
4 Optimismo				1	-,325***	,052	,316***	-,197**	-,021	-,002	,182**	,315***	,246***	,257***
5 Pesimismo					1	,006	-,121	,228**	,005	,034	-,031	-,161*	-,073	-,080
6 Motivación ext.						1	,448***	-,104	,854**	,866**	,780***	,401**	,509***	,258***
7 Motivación intr.							1	-,390***	,219**	,437***	,491***	,883***	,889***	,820***
8 Desmotivación								1	-,026	-,058	-,200**	-,409***	-,409***	-,194**
9 me regulación ext.									1	,604***	,501***	,251***	,254***	,073
10 me regulación intr.										1	,525***	,329***	,511***	,289***
11 me regulación ident.											1	,449***	,529***	,301***
12 mi conocimiento												1	,749***	,561***
13 mi logro													1	,551**
14 mi experiencia														1

Nota: (*) $p < ,05$; (**) $p < ,01$; (***) $p < ,001$

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El interés de esta investigación se encuentra en que se ha analizado el nivel de motivación que sienten los estudiantes hacia sus estudios universitarios de Traducción e Interpretación y de Maestro, y se ha relacionado con su grado de optimismo y de pesimismo hacia la vida. Asimismo, ha examinado la relación que existe entre el grado de motivación, de optimismo y de pesimismo, por un lado, y las calificaciones obtenidas en la asignatura de LE. El hallazgo más importante de este trabajo viene dado por los resultados que se derivan de la combinación de los dos instrumentos utilizados, la EME y el LOT-R, que no se habían empleado anteriormente en un mismo estudio, como se ha podido constatar tras una exhaustiva revisión bibliográfica.

En cuanto a los niveles de motivación de los participantes, se puede observar que no existen diferencias significativas determinadas por el sexo. Estos resultados coinciden con los encontrados por Cokley, Bernard, Cunningham y Motoike (2001) y por Jegede (1994). Sin embargo, la mayoría de los estudios en este ámbito han señalado que las mujeres tienen generalmente niveles más altos de motivación interna que los hombres (Núñez et ál., 2005; Semmar, 2006).

Por otro lado, tampoco se detectaron diferencias de sexo en los niveles de optimismo y de pesimismo de los participantes, como sí sucedió en los estudios de Vera-Villarroel et ál. (2009) y de Coll y Draves (2008).

De todas maneras, es preciso tener en cuenta el alto porcentaje de mujeres que participó en nuestro estudio, que no es sino un claro reflejo del alto porcentaje de mujeres que generalmente escoge las titulaciones relacionadas con la lengua extranjera, la traducción y la interpretación, y la docencia.

Con respecto a las diferencias en los niveles de motivación, optimismo/pesimismo determinadas por la variable 'titulación', los resultados revelan que los futuros traductores e intérpretes destacan frente a los maestros en la motivación intrínseca orientada a experiencias estimulantes. En el resto de las subescalas, ambos grupos obtienen resultados similares. Para saber a qué se debe dicha diferencia cabe realizar otros estudios complementarios con otros instrumentos que permitan indagar en el tema.

Sin embargo, atendiendo a las calificaciones de los estudiantes, sí encontramos más diferencias entre los distintos aspectos examinados. Como señalan Guay et ál. (2008), una de las hipótesis centrales de la teoría de la autodeterminación es que el hecho de que los estudiantes experimenten un alto grado de motivación autónoma (es decir, altos niveles de motivación intrínseca e identificada) tendrá consecuencias positivas en el contexto académico. Tales consecuencias pueden ser relativas al comportamiento o de carácter cognitivo o afectivo. En nuestro estudio, encontramos evidencia parcial de las consecuencias de tipo cognitivo, ya que los estudiantes con calificaciones superiores experimentan niveles más altos de motivación intrínseca orientada al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes. Sin embargo, no hay niveles más altos de motivación identificada. Asimismo, estos estudiantes se muestran más optimistas. En este sentido, Palomero, Teruel y Fernández (2009) señalaron que el rendimiento académico podría estar

más relacionado con una actitud positiva y optimista ante la vida que con el cociente intelectual de los estudiantes.

Por el contrario, los estudiantes con calificaciones inferiores se muestran más desmotivados. La desmotivación es un constructo al que no se le ha prestado mucha atención (Dörnyei, 2001). Se ha investigado poco sobre los factores que tienen un efecto negativo en la motivación, es decir, en lugar de invitar a la acción, desaniman. Esta laguna resulta especialmente llamativa, dado que en el contexto educativo la desmotivación es un fenómeno frecuente (Dörnyei, 2001; Guilloteaux y Dörnyei, 2008; Oxford, 1998; Ushioda, 1998).

En cuanto a las relaciones establecidas entre los distintos tipos de motivación, por un lado, y el optimismo y el pesimismo, por otro, los resultados revelan que cuanto mayor es el grado de motivación identificada, de motivación intrínseca orientada al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes, mayor es el nivel de optimismo de los alumnos. Sin embargo, es preciso destacar que cuanto mayor es el pesimismo de los estudiantes más afectada se ve la motivación intrínseca orientada al conocimiento.

En lo que respecta a la desmotivación, los datos revelan que los alumnos más desmotivados muestran niveles más altos de pesimismo.

De estos resultados se desprende que existe una estrecha vinculación entre los constructos elegidos para este estudio: el optimismo disposicional y la motivación. No obstante, y dado que este es un estudio correlacional, no se pueden hacer inferencias causales. Por consiguiente, sería incorrecto inferir que la motivación es un efecto del optimismo o viceversa. Por otro lado, y debido a la inexistencia de estudios que hayan examinado la relación entre estos dos constructos, se hace imposible comparar nuestros resultados con estudios previos. Lo que sí resulta posible, a la luz de estos resultados, es subrayar que para que el aprendizaje de una LE tenga éxito es necesario dedicar esfuerzos a mantener o aumentar no solo el nivel de motivación –lo cual ya ha sido señalado por autores como Mas y Medinas (2007)–, sino también el nivel de optimismo. Siguiendo a Lozano et ál. (2000), consideramos que las intervenciones para fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje son tan necesarias como cualquier otro tipo de medida que se tome para ayudar al alumnado a incrementar su rendimiento académico. Puesto que el optimismo es algo que se puede moldear (Seligman, 1991), nuestros resultados tienen relevancia en el contexto de formación del profesorado

universitario. Al fin y al cabo, se pueden desarrollar acciones encaminadas a que los futuros profesionales sean más optimistas, es decir, a que tengan como rasgo de personalidad expectativas de control sobre los resultados de sus actos, así como expectativas sobre la posibilidad de alcanzar resultados positivos en el futuro (Gillham, Hazte, Reivich y Seligman, 2001).

Mediante programas de formación, los profesores universitarios pueden tomar conciencia del importante papel que desempeñan las variables afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, se podrían organizar talleres en los que se presentara a los docentes diferentes técnicas para motivar a los alumnos. Asimismo, los docentes podrían reflexionar sobre el papel que desempeña el optimismo en la vida diaria y, en consecuencia, en un aula. Estamos convencidos de que un acercamiento a estos dos constructos supondría un gran cambio en la vida del aula. Si bien es cierto que es importante que el docente cuente con un buen dominio de su disciplina, no cabe duda de que sin un conocimiento correcto del efecto que los factores emocionales pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje resultará más difícil alcanzar el éxito. Además, la pertinencia de esta propuesta está sobradamente justificada en el actual contexto universitario español, donde se está llevando a cabo la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Esta adaptación implica un nuevo concepto de la docencia universitaria, en el que el papel del profesor se modifica y el aprendizaje autónomo adquiere mayor protagonismo. Indudablemente, un alumno con perfil motivado y optimista conseguirá un aprendizaje autónomo óptimo más fácilmente que un alumno que carezca de él.

Al establecer una vinculación entre la motivación y el optimismo disposicional, nuestro estudio constituye un primer paso hacia la incorporación de este último en las investigaciones sobre aprendizaje de la LE. Además, consideramos que sería interesante seguir analizando los niveles de motivación y vincularlos con el optimismo con una muestra constituida por estudiantes con otros perfiles.

Referencias bibliográficas

- Abramson, L., Seligman, M. y Teasdale, J. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Anadón Revuelta, Ó. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-13.
- Bagozzi, R. y Edwards, J. (1998). A General Approach of Representing Constructs in Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 1, 45-87.
- Bagozzi, R. y Heratherton, T. (1994). A General Approach of Representing Multifaceted Personality Constructs: Application to State Self-Esteem. *Structural Equation Modeling*, 1, 35-67.
- Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50 (2), 311-341.
- Bernaus, M. y Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92 (3), 387-401.
- Bernaus, M., Moore, E. y Cordeiro, A. (2007). Affective Factors Influencing Plurilingual Students' Acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish Bilingual Context. *The Modern Language Journal*, 91 (2), 235-246.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque. extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1981). *Attention and Self-Regulation: A Control Therapy Approach to Human Behaviour*. Nueva York: Springer Press.
- (1998). *On the Self-Regulation of Behaviour*. Nueva York: Cambridge University Press.
- (2002). Optimism, Pessimism and Self-Regulation. En E. C. Chang (ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for Theory, Research and Practice*, 31-51. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- (2005). Optimism. En C. R. Snyder y S. J. López (eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 231-243. Nueva York: Oxford University Press.

- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S. y Clark, K. C. (1993). How Coping Mediates the Effects of Optimism and Distress: A Study of Women with Early Stage Breast Cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 375-390.
- Chang, E. C. (2001). Introduction: Optimism and Pessimism and Moving Beyond the most Fundamental Question. En E. C. Chang (ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for Theory, Research and Practice*, 4-12. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Chang, E. C., Asakawa, K. y Sanna, L. J. (2001). Cultural Variations in Optimistic and Pessimistic Bias: Do Easterners really Expect the Worst and Westerners really Expect the Best when Predicting Future Life Events? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 476-491.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D. y Motoike, J. (2001). A Psychometric Investigation of the Academic Motivation Scale using a United States Sample. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 34, 109-119.
- Coll, J. y Draves, P. (2008). An Examination of the Relationship between Optimism and Worldview among University Students. *College Student Journal*, 42 (2), 395-401.
- Cristea, I. A., Sucala, M., Stefan, S., Iguá, R., David, D. y Tatar, A. (2011). Positive and Negative Emotions in Cardiac Patients: the Contributions of Trait Optimism, Expectancies and Hopes. *Cognition, Brain, Behaviour*, 15 (3), 317-329.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- (2000). The ‘What’ and ‘Why’ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- (2008). Self-Determination Theory: A Macro-theory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.
- Dember, W. N., Martin, S. H., Hummer, M. K., Howe, S. R. y Melton, R. S. (1989). The Measurement of Optimism and Pessimism. *Current Psychology: Research and Reviews*, 8, 102-119.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R. E. y Sandvik, E. (2002). Dispositional Affect and Job Outcomes. *Social Indicators Research*, 59, 229-259.
- Dörnyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.

- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2.^a ed.). Harlow (Reino Unido): Longman.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived Emotional Intelligence and Dispositional Optimism-Pessimism: Analyzing their Role in Predicting Psychological Adjustment Among Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Ferrando, P., Chico, E. y Tous, J. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14 (3), 673-680.
- García-Fernández, J. A. (1994). *Competencia social y currículo*. Madrid: Alhambra.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Geers, A. L., Handley, M. I. y McLarney, A. R. (2003). Discerning the Role of Optimism in Persuasion: The Valence-Enhancement Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 554-565.
- Gillham, J., Hazte, A., Reivich, K. y Seligman, M. (2001). Optimism, Pessimism, and Exploratory Style. En E. C. Chang (ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for Theory, Research, and Practice*, 53-75. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Grimaldo, M. (2004). Niveles de optimismo en un grupo de estudiantes de una universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit. Revista de Psicología*, 10, 96-106.
- Guay, F., Ratelle, C. y Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49 (3), 233-240.
- Guilloteaux, M. J. y Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: a Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42 (1), 55-77.
- Harter, S. (2006). The self. En N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development*, 505-570. (6.^a ed.). Hoboken (Nueva Jersey): Wiley.
- Heinonen, K., Räikkönen, K. y Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Self-Esteem in Early and Late Adolescence Predicts Dispositional Optimism-Pessimism in Adulthood: A 21-Year Longitudinal Study. *Personality and Individual Differences*, 39, 511-521.
- Herzberg, P. Y., Glaesmer, H. y Hoyer, J. (2006). Separating Optimism and Pessimism: A Robust Psychometric Analysis of the Revised Life

- Orientation Test (LOT-R). *Psychological Assessment*, 18, 433-438.
- Jegede, J. O. (1994). Influence of Motivation and Gender on Secondary School Students' Academic Performance in Nigeria. *Journal of Social Psychology*, 134, 695-697.
- Kam, C. y Meyer, J. P. (2012). Do Optimism and Pessimism Have Different Relationships with Personality Dimensions? A re-Examination. *Personality and Individual Differences*, 52, 123-127.
- Lozano Fernández, L. M., García-Cueto, E. y Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12, 344-347.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G. A., García-León, A. y González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18, 66-72.
- Maruta, T., Colligan, R. C., Malinchoc, M. y Offord, K. P. (2000). Optimists vs. Pessimist: Survival Rate Medical 904 Patients over a 30-Year Period. *Mayo Clinic Proceedings*, 75, 140-143.
- Mas Tous, C. y Medinas Amorós, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23 (1), 17-24.
- Nes, L. S. y Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional Optimism and Coping: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 10 (3), 235-251.
- Noels, K. A. (2001a). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51, 107-144.
- (2001b). New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic Orientations and Motivation. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Learning*, 43-69. Honolulu (Hawái): University of Hawai'i.
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J. y Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17, 344-349.
- (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40, 391-398.
- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. y Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Oxford, R. L. (1998). *The Unravelling Tapestry: Teacher and Course Characteristics Associated with Demotivation in the Language*

- Classroom*. TESOL 98 Conference, Seattle, Washington, Estados Unidos, marzo.
- Palomero, J. E., Teruel, M. P. y Fernández-Domínguez, M. R. (2009). El poder del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 15-22.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (1994). Casual Explanations as a Risk Factor for Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1985). The Self-Consciousness Scale: A Revised Version for Use with General Populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 687-699.
- (1987). Dispositional Optimism and Physical Well-Being: The Influence of Generalized Outcome Expectancies on Health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.
- (2001). Adapting to Cancer: The Importance of Hope and Purpose. En A. Baum y B. L. Andersen (eds.), *Psychosocial Interventions for Cancer*, 15-36. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Scheier, M., Carver, C. y Bridges, M. (1994). Distinguishing Optimism from Neuroticism (and Trait anxiety, Self-Mastery and Self-Steem): a Reevaluation of Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Schulz, R., Bridges, M. W., Magovern, G. J. y Carver, C. S. (1999). Optimism and Rehospitalization following Coronary Artery Bypass Graft Surgery. *Archives of Internal Medicine*, 159, 829-835.
- Segerstrom, S. C., Evans, D. R. y Eisenlohr-Moul, T. A. (2011). Optimism and Pessimism Dimensions in the Life Orientation Test-Revised: Method and Meaning. *Journal of Research in Personality*, 45, 126-129.
- Seligman, M. (1991). *Learned Optimism*. Nueva York: Knopf.
- Semmar, Y. (2006). An Exploratory Study of Motivational Variables in a Foreign Language Learning Context. *Journal of Language and Learning*, 5, 118-32.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Snyder, C. R. y López, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

- Sternberg, R. J. (ed.) (1999). *Handbook of Creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Taylor, S. E. y Armor, D. A. (1996). Positive Illusions and Coping with Adversity. *Journal of Personality*, 64, 873-899.
- Tremblay, P. F. y Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Ushioda, E. (1998). Effective Motivational Thinking: A Cognitive Theoretical Approach to the Study of Language Learning Motivation. En E. A. Soler y V. C. Espurz (eds.), *Current Issues in English Language Methodology*, 77-89. Castellón de la Plana (Castellón): Universitat Jaume I.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 271-360. Nueva York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vera-Villarroel, P. y Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psychologica*, 2, 21-26.
- Vera-Villarroel, P., Córdova-Rubio, N. y Celis-Atenas, K. (2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del *Life Orientation Test* versión revisada (LOT-R) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 8 (1), 61-68.

Dirección de contacto: Jessica Pérez-Luzardo. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Traducción. Departamento de Filología Moderna. C/ Pérez del Toro, s/n; 35004, Las Palmas de Gran Canaria, España. E-mail: jperezluzardo@dfm.ulpgc.es

La representación de las personas mayores en los libros de texto de Educación Física

Representation of the elderly in Spanish Physical Education textbooks

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-244

Ana Rey-Cao

Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Departamento de Didácticas Especiales. Vigo, España.

M.^a Inés Táboas-Pais

Universidad Católica San Antonio de Murcia. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Murcia, España.

Inma Canales Lacruz

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Zaragoza, España.

Resumen

El propósito de este estudio es analizar las imágenes fotográficas de los libros de texto de Educación Física para determinar cómo son representadas las personas mayores, y conocer si estos materiales curriculares favorecen visiones plurales de las personas mayores o, por el contrario, perpetúan representaciones sesgadas que dificultan las relaciones intergeneracionales. Se estudió la representación de este colectivo en términos de sexo, raza, apariencia y actividades físicas practicadas. Para el estudio de la apariencia se manejaron las variables 'enfoque de la cámara', 'somatotipo' y 'vestimenta'. Con respecto a la actividad física se tuvo en cuenta el tipo de actividad, el ámbito, el espacio y el nivel de práctica. La muestra estuvo compuesta por 3.316 imágenes publicadas en 36 libros de texto de Educación Física de 10 editoriales españolas, todos destinados al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Se realizó un análisis de contenido mediante la elaboración de un sistema de codificación ad hoc. Durante la elaboración del conjunto

categorial –y para confirmar la validez y fiabilidad de la herramienta de medición–, se realizaron dos pruebas piloto, dos consultas a expertos y dos triangulaciones con observadores, con cálculo del coeficiente kappa de Cohen. Para el tratamiento de la información se utilizó el paquete estadístico spss 15.0. Se realizó un análisis descriptivo univariante y bivariante y se solicitó el test chi-cuadrado de Pearson. Los resultados mostraron que las personas mayores están poco representadas en los libros de Educación Física y que tanto las características corporales presentadas como las actividades que realizan responden a una visión sesgada de la vejez. El sesgo se manifiesta de dos maneras: por un lado, se ofrece una representación tradicional de la vejez, caracterizada por la consideración negativa; por otro, aparece una representación propia de la modernidad tardía, caracterizada por la adecuación a los parámetros de consumo de la sociedad de mercado.

Palabras clave: sesgos en los libros de texto, estereotipos, personas mayores, análisis de contenido, contenido de los libros de texto, Educación Física.

Abstract

This study is based on an analysis of the photographs of elderly people in school physical education textbooks, with the objective of determining if the manner in which this social group is portrayed fosters the development of a plural societal vision or perpetuates prejudiced stereotypes that could be detrimental to intergenerational relationships. Depictions were examined for sex, race, appearance and the type of physical activity being shown. The variables of camera angle, somatotype and clothing were included in the analysis of appearance. In the analysis of the type of physical activity shown, the traits examined were the type of activity, the environment, the physical space and the level of proficiency. The sample comprised 3,316 pictures from 36 physical education textbooks produced by ten Spanish publishing houses for Spanish compulsory secondary school students. A content analysis was undertaken by means of an ad-hoc coding system. To confirm the validity and reliability of the measurement instrument, during the process of preparing the category group, the researchers conducted two pilot projects, two consultations with experts and two triangulations with observers using Cohen's kappa coefficient. The spss15.0 statistical package was utilised for data analysis. There were further univariate and bivariate descriptive analyses, and Pearson's chi-squared was also applied. Results demonstrated that few elderly people are depicted in physical education textbooks and that both the portrayal of their bodily characteristics and the activities in which they are shown to be involved correspond to a stereotyped, prejudiced vision of old age. The bias is embodied in two ways: there is the traditional negative depiction of old age, and there is a depiction in line with later modern ideas adapted to the consumption parameters of the market society.

Keywords: textbook bias, stereotypes, older adults, content analysis, textbook content, physical education.

Introducción

El libro de texto desempeña un papel fundamental dentro del sistema educativo. Es un importante elemento socializador y transmisor de valores que puede ejercer como mecanismo de control cultural al servicio de las clases sociales privilegiadas y reproducir la ideología dominante (Martínez, 2002; Moeglin, 2005). Los imaginarios sociales presentes en los textos escolares reducen la complejidad propia de la realidad social, pues proporcionan un esquema de distinción que ordena, explica y permite intervenir en lo que se configura como real (Jorquera, 2011).

La vejez es una construcción social, influida por variables como el sexo, la clase social y la educación (Gázquez et ál., 2009; Santamarina, López, López y Mendiguren, 2002; Twigg, 2004). Los libros de texto, por su parte, la construyen de un modo determinado, que se caracteriza por la coexistencia de ámbitos de inclusión y exclusión (Jorquera, 2011). Esta coexistencia está impregnada simultáneamente de una visión tradicional, basada en planteamientos del modelo del déficit y del deterioro (Martín, 2000); y una visión que parte de la modernidad líquida (Bauman, 2005), de acuerdo con la cual la persona mayor se transforma en consumidora de mercado y en responsable del control de su cuerpo, y debe buscar patrones ideales que no susciten problemas sociales (Magaly, 2011).

Las imágenes de los libros de texto tienen gran capacidad para trasladar ideas, conceptos y sentimientos de unos sujetos a otros (Pereira y González, 2011). El efecto que un mensaje icónico causa en el receptor se ve incrementado porque dicho mensaje se percibe como un reflejo objetivo de la realidad. Las percepciones varían según las edades; especialmente, entre los 12 y 15 años existe una tendencia a legitimar la identidad a través de la imagen, pues esta se percibe como 'realidad innegable' (Revuelta, 2008). Las imágenes transmiten valores por sí solas porque se constituyen en atractivos modelos de identificación que se basan en la fascinación y no en la argumentación (Medrano, 2005, p. 248).

El estudio dirigido por Cristina Santamarina (Santamarina et ál., 2002) indica que el segmento de jóvenes preadolescentes y adolescentes es el

que más conflicto presenta respecto a las personas mayores. Señalan el deterioro físico como un síntoma poco agradable para la convivencia y la relación, circunstancia que les molesta sobre todo en los espacios públicos. Existen evidencias de que, ante las imágenes de los libros de texto de Educación Física, este colectivo reproduce ideas negativas sobre la vejez (Táboas y Rey, 2011). La escuela debería introducir el proceso de envejecimiento como un contenido para informar ampliamente a los jóvenes de los cambios que se experimentan a lo largo de la vida. De este modo, se puede ayudar a mejorar las relaciones intergeneracionales y facilitar la comprensión de cómo son las personas mayores (Melero, 2007; Zapico, 2007).

Representación de las personas mayores: entre la tradición y la modernidad líquida

En el panorama mundial, predominan las representaciones tradicionales negativas de la vejez (Jorquera, 2011). La vejez es considerada como algo ‘caducado’ e ineficaz (Duch y Mèlich, 2005) que destruye los valores centrales de la modernidad y aleja a este colectivo del ideal físico contemporáneo: juventud, seducción, vitalidad y trabajo (Le Breton, 1995).

Multitud de tópicos caracterizan a las personas mayores como pasivas, inactivas, faltas de energía, físicamente feas, cansadas, enfermas, carentes de interés sexual y con baja capacidad para participar en actividades (Gázquez et ál., 2009; Martín, 1994).

Muchos jóvenes asimilan estos estereotipos y acaban considerando que las personas mayores son menos capaces que ellos de participar en las mismas actividades (Robinson, Callister, Magoffin y Moore, 2007, p. 204). La escuela no es la única responsable. Los preadolescentes y adolescentes pasan más tiempo en contacto con la denominada ‘escuela paralela’ (Aparici, 2005) y los medios pueden estar reforzando una representación sesgada de las personas mayores –por ejemplo, al emplear enfoques picados para reflejar un aspecto de debilidad y fragilidad (Alonso y Matilla, 1990)–.

Diversos estudios han constatado que en la publicidad televisiva se produce un ocultamiento y se ofrece una visión estereotipada de la vejez, tanto en el ámbito español (Durbà, 2006; Ramos-Soler y Carretón-Ballester, 2012; Sánchez y Bódalo, 1999, 2000) como en el internacional (Borland y

Akram, 2007; Lee, Carpenter y Meyers, 2007; Williams, Ylänne y Wadleigh, 2007).

En cuanto al sexo, en la publicidad se representan más personas mayores de sexo masculino (Lee et ál., 2007; Ramos-Soler y Carretón-Ballester, 2012; Rohr-Sendlmeier y Ueing, 2004). Un dato similar se obtuvo al analizar las películas de animación de Disney (Robinson et ál., 2007), que fijó en un 33% el porcentaje de personajes mayores femeninos.

Pero simultáneamente, en la modernidad tardía, inmersos en una crisis generada por la propia eficiencia del capitalismo, las personas mayores pasan a ser percibidas y tratadas de forma estratégica por algunos segmentos del mercado. Surge la demanda de nuevos estilos de vida para la población en envejecimiento y la promesa de una vida larga se apoya en el cambio del valor 'salud' por el de 'buena forma' (Magaly, 2011).

Las revistas dirigidas a personas mayores estimulan y alientan un cambio en el estilo de vida, para hacerlo más afín a una vida saludable moderna (Lumme-Sandt, 2011). El análisis realizado por Raquel Becerril (2011) de la publicación *60 y Más*, editada por el IMSERSO, resulta muy revelador de esta representación 'moderna'. La publicación recrea una cultura corporal de la vejez cuyos principales protagonistas no son los sujetos frágiles, sino los 'jóvenes héroes' (p. 161). Esta cultura corporal hegemónica deja muy poco espacio para la diversidad porque recrea una imagen idealizada de esta etapa vital: persona de entre 60 y 75 años; buena apariencia física; de pelo corto blanco, rubios en su juventud; de piel bronceada; europeos de etnia blanca; muy sonrientes, con dientes blancos alineados; de un entorno urbano; sin disfunciones motoras; con la constante vital de la cultura del ocio en la que grupos de iguales o parejas envejecen de forma activa gracias al ejercicio físico y las vacaciones.

Esta visión 'moderna' coexiste con la 'tradicional'. En los anuncios examinados por Lee et ál. (2007), las personas mayores responden más al patrón tradicional porque se vinculan, sobre todo, con productos alimenticios, medicamentos y servicios médicos; y en ningún caso con deportes o material deportivo. Sin embargo, Rohr-Sendlmeier y Ueing (2004) constataron que en los anuncios impresos se ofrece una imagen positiva de las personas mayores. El deterioro cognitivo y físico derivado de la edad se expresan únicamente con elementos verbales –evitando su representación visual–. Cuando se comparan estos datos con los extraídos en los años 1970-1980, se observa que en la actualidad la imagen de las personas mayores es más atractiva y activa.

El estudio de las características físicas de los personajes mayores en las películas de animación de Disney (Robinson et ál., 2007) mostró que el 29% eran delgados o muy delgados; el 38,7% padecían sobrepeso u obesidad; y el 31,8% tenían un peso corporal adecuado. La mayoría de los personajes –89%– mostraban un estado de salud que les permitía ser físicamente activos o muy activos.

Julia Twigg (2007) analiza la vestimenta como otro aspecto empleado por los discursos disciplinarios para incidir en las vidas de las personas mayores. Si bien predomina una forma de vestir tradicional –ropas holgadas de colores pálidos y grises–, esta coexiste con otra manera que busca mantener a las personas mayores en la cultura dominante a través de la imagería del deporte. Lejos de ser inclusiva, esa acomodación puede ser una imposición de formas de consumo nuevas y más sutiles para las personas mayores.

Las personas mayores ante la educación física y el deporte: ¿tradición o modernidad?

La idea de biopolítica de Foucault (2009) proporcionó un marco de interpretación de la educación física y el deporte como prácticas insertas en dispositivos de control y regulación de la población como parte del proceso de consolidación del capitalismo. El término de ‘biopoderes’ designa el conjunto de técnicas orientadas a multiplicar, controlar y alargar la vida (Cayuela, 2009). El ‘capital cuerpo’ arraigado en la educación física se apoya en la ejercitación para el mantenimiento de una figura sana y atractiva, que es expresión de un estilo de vida y prueba de responsabilidad individual, porque «la apariencia externa pone de manifiesto el código moral del individuo» (Barbero, 2005, p. 47).

La sociedad moderna considera que el ejercicio físico y el deporte son estrategias anti envejecimiento (Tulle, 2008). Esta idea es perversa cuando legitima exclusivamente que la actividad física sirve como una ‘defensa’ para evitar una temida ‘vejez’. Cassandra Phoenix (2010) muestra este vínculo en una investigación centrada en la percepción de la identidad corporal a través de la autofotografía de culturistas maduros. Estos conciben que la debilidad física que aparece con la edad puede contrarrestarse con la práctica de actividad física.

Phoenix y Sparkes (2008) corroboraron esta consideración tradicional y negativa del envejecimiento en el ámbito del deporte y el ejercicio físico

cuando examinaron las expectativas de jóvenes atletas hacia el envejecimiento. Su vínculo deportivo les proporciona una autopercepción corporal vinculada al modelo social establecido y manifiestan que la edad está ligada al deterioro del organismo y, por lo tanto, consideran que la edad repercutirá negativamente en su rendimiento físico y solo les causará perjuicios a su bienestar.

La opresión, la discriminación y el estereotipo que sufren las personas mayores en los ámbitos del ejercicio físico y el deporte podrían venir determinados porque ambos son espacios en los que se expresan las lógicas de sujeción de los cuerpos a la disciplina sistemática regulada por los mecanismos normalizadores del sistema capitalista. Este subordina a los sujetos y sus cuerpos a los fines de una aviesa salud orgánica creada por la ciencia médica. Este ideal corporal aparece cada vez más sometido a la apariencia saludable y juvenil, con el consecuente efecto discriminatorio sobre todos los 'sujetos frágiles', entre los que se encuentran las personas mayores (Pedraz, 2007).

Las personas mayores de hoy se encuentran desposeídas de todo proceso de socialización en los valores deportivos, en parte porque ni siquiera sus propios progenitores lo practicaron en ningún momento de su vida (Moscoso y Moyano, 2009). También puede deberse a que las funciones latentes de la eficacia motriz propias del deporte moderno, la ideología del éxito deportivo, el concepto de estética corporal (Ruiz, Chinchilla y Ruiz, 2010) o la mercantilización del deporte en la sociedad neoliberal (Latorre, 2004) no responden a las pautas marcadas para las personas mayores. La lógica del deporte en la sociedad contemporánea excluye a las personas mayores, excepto cuando se transforman en 'jóvenes héroes' (Becerril, 2011).

Pero no debemos confundir la práctica de deporte con la de otro tipo de expresiones motrices saludables que la educación física incorpora entre sus contenidos, como son los juegos, la danza, la gimnasia o las actividades físicas en el entorno natural. Según el estudio de Moscoso y Moyano (2009), tan solo dos de cada 10 personas mayores de 65 años practican deporte, pero al menos seis de cada 10 pasean habitualmente. Este fenómeno, conocido en muchos lugares con el nombre de 'rutas del colesterol', responde, entre otras cosas, al hecho de que pasear no plantea las mismas exigencias que practicar un deporte y puede responder al surgimiento de valores que enfatizan la necesidad de que las personas mayores mantengan un cuidado personal, tengan hábitos saludables de

vida y disfruten del tiempo libre. Las encuestas sobre hábitos deportivos demuestran el progresivo interés y participación de las personas mayores en una vida más activa y en la actividad física (García, 2004).

La población mayor necesita que se diversifique el espectro de prácticas motrices más allá de la lógica de la eficacia, la competición y la meritocracia deportiva. Tulle (2008) cuestiona las pretensiones de las ciencias del deporte cuando trata al colectivo de personas mayores, y propone que la práctica de ejercicio físico sea un medio para recuperar la competencia física con un sentido creativo y de bienestar integral. El ejercicio físico no puede ser un instrumento para ocultar la vejez, sino para generar equilibrio y felicidad a la persona mayor que lo practique.

Las personas mayores en los libros de texto

Mientras que la presencia de estereotipos de sexo y raza en los libros de texto han sido los más estudiados, la variable edad lo ha sido poco.

Como señala Helena Zapico (2007), la ya mencionada dualidad tradición/modernidad en la representación de las personas mayores es extensible al material curricular. En el avance de su estudio sobre 21 libros de texto de sexto de Primaria en lengua gallega, encontró que la imagen de un anciano activo, dinámico, comprometido e integrado social, familiar y laboralmente se contraponen con la invisibilidad y caracterización sesgada y peyorativa, vinculada con un papel familiar y secundario y generalmente se lo sitúa en espacios privados y cerrados.

Pamela Jorquera (2011) identificó la coexistencia de ámbitos de inclusión y exclusión en las personas mayores representadas en 63 textos escolares oficiales del Ministerio de Educación chileno del año 2009. Las alusiones a la actividad física expresaban vulnerabilidad y fomentaban la exclusión del sistema funcional del deporte. «Cuando aparecen realizando actividades o movimientos físicos, estos deben ser asistidos por un tercero o por un bastón que les facilita el movimiento alejándolos de situaciones riesgosas» (Jorquera, 2011).

Otras investigaciones desarrolladas por Blanco (2000), Cerezal (1991), Garreta y Careaga (1987) y Torres (2008) mostraron que los libros enseñan a los alumnos un modelo de referencia adulto o joven, en el que las personas mayores prácticamente no aparecen. Las personas adultas son siempre las más representadas, seguidas de las jóvenes –60 y 37%, respectivamente–. En cambio, los niños y, sobre todo, las personas mayores

apenas aparecen –solamente el 0,3% de las representaciones son de personas mayores– (Blanco, 2000). El análisis realizado por Cerezal (1991) sobre la transmisión de valores discriminatorios en los libros de texto de inglés reveló que los jóvenes –hombres y mujeres– aparecen en el 55,9% de los casos y las personas mayores, en un 4,2%.

Stolley y Hill (1996) comparten estos resultados y especifican que las fotografías de las personas mayores siempre están desvinculadas de los asuntos familiares e invariablemente se emplean para tratar temas exclusivos de la ancianidad. Las actividades en las que aparecen son muy variadas, pero muestran poca diversidad de raza, clase o sexo.

La minoritaria presencia de la mujer y su caracterización sesgada y peyorativa ha sido también expuesta por el citado estudio de Zapico (2007). La mujer está exclusivamente vinculada a un papel familiar y secundario y generalmente se la sitúa en espacios privados y cerrados.

Este trabajo pretende averiguar si la representación que se ofrece de las personas mayores en los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria en España favorece visiones plurales de las personas mayores o, por el contrario, perpetúa representaciones sesgadas que dificultan la inclusión social.

Esta pregunta de investigación se materializó en las siguientes hipótesis: 1. Las personas mayores están escasamente representadas en los libros de texto; cuando se las muestra, aparecen de forma segregada participando en actividades sin que figuren con ellas personas de otras edades. 2. Las personas mayores representadas responden mayoritariamente al patrón ‘hombre de raza blanca’. 3. Las personas mayores representadas tienen una apariencia vital, con un somatotipo mesoectomórfico y visten indumentaria deportiva. 4. Las personas mayores representadas participan en un número limitado de actividades físicas, fundamentalmente destinadas al mantenimiento de la condición física o al juego tradicional.

Método

Se realizó un estudio empírico, descriptivo y seccional mediante el análisis de contenido de las imágenes fotográficas de los libros de texto. Esta técnica permitió la recogida sistemática y la interpretación de los contenidos de estos mensajes (Krippendorff, 1990).

Muestra

Se analizaron 3.316 fotografías pertenecientes a los 36 libros de texto de Educación Física en lengua castellana dirigidos a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Dichos libros fueron publicados por 10 editoriales españolas entre los años 2000 y 2006, de acuerdo con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo –LOGSE–.

Variables

Las variables analizadas fueron las siguientes: edad de los protagonistas – período de tiempo que una persona ha vivido, determinado por la apariencia–, sexo –condiciones biológicas que establecen la diferencia entre hombres y mujeres–, raza –grupos en los que está biológicamente subdividida la raza humana–, somatotipo –la forma o estructura corporal: ectomorfa o delgada/muy delgada; mesomorfa o muscular/atlética; endomorfa o con sobrepeso/obesidad, y la combinación de somatotipos–, indumentaria, tipo de enfoque –relación entre la cámara y el elemento fotografiado, es decir, el ángulo–, tipo de actividad física –nombre de las diferentes actividades físicas o disciplinas deportivas–, ámbito –contexto en el que se practica la actividad: competitivo, educativo formal, utilitario y otros–, espacio –entorno físico donde se practica: exterior deportivo, medio natural, exterior, interior deportivo e interior– y nivel –grado de dedicación o profesionalidad que determina diferencias entre élite y no élite–.

Procedimiento

El proceso de elaboración del sistema de categorías se dividió en seis fases: dos pruebas piloto, dos consultas a expertos y dos triangulaciones con observadores.

El sistema de categorías estuvo basado en una compilación de categorías tomadas de López (2005). Durante la primera prueba piloto, este conjunto de categorías se aplicó a un grupo de imágenes extraídas de diferentes libros de texto de Educación Física, lo cual permitió adaptar el sistema al corpus de documentos objeto de análisis. El sistema resultante se puso a prueba en una segunda prueba piloto que confirmó la validez del instrumento.

Tres especialistas en análisis de contenido colaboraron durante las dos consultas a expertos. Para validar el instrumento de análisis de imágenes por juicio de expertas, se confeccionó una ficha-cuestionario en la que se preguntaba sobre cinco ítems del sistema de categorías: adecuación al objeto de estudio, exhaustividad, mutua exclusividad, claridad en la redacción de las definiciones y minimización de la subjetividad del codificador. Las opiniones de las expertas se recogieron de forma cualitativa y también mediante una escala Likert, con valores que oscilaron del 1 al 5: 1 equivalía a 'Muy en desacuerdo' y 5 a 'Muy de acuerdo'. En todos los ítems se obtuvieron puntuaciones superiores a 4, lo que acreditó la validez del instrumento.

Para determinar la fiabilidad se optó por dos procedimientos. El primero fue la triangulación entre tres codificadores. Se los entrenó en el sistema de categorías y en el libro de códigos en una sesión, durante la cual se familiarizaron con las imágenes y la tarea de registro. Posteriormente, analizaron de forma individual 74 imágenes de los libros de texto. Las imágenes se seleccionaron de acuerdo con el siguiente criterio: debían emplearse todos los indicadores del sistema de codificación. 30 de ellas fueron extraídas a través de un muestreo aleatorio simple mediante una tabla de números aleatorios; las otras 44 se escogieron mediante un muestreo no aleatorio. El cálculo estadístico de confiabilidad kappa de Cohen para evaluar el acuerdo mostró una alta fiabilidad para todas las categorías ($> 0,80$). El segundo procedimiento fue un análisis de fiabilidad entre codificadores con un nuevo cálculo del estadístico kappa de Cohen a partir de una muestra representativa de la muestra final del estudio. De acuerdo con las indicaciones de Lacy y Riffe (1996), se utilizaron 273 fotografías –10% de la muestra total–, seleccionadas mediante un muestreo aleatorio simple. El cálculo del coeficiente kappa de Cohen dio lugar a una alta fiabilidad ($> 0,80$).

Análisis estadísticos

Se empleó el programa SPSS 15.0 para realizar un análisis descriptivo univariante y medidas asociativas entre las diferentes variables –análisis bivariante–. Se utilizaron tablas de contingencia para comparar las frecuencias observadas y los porcentajes. El análisis de los residuos supuso una excelente opción para interpretar las tablas de contingencia (Díaz, 1999). Se utilizaron los residuos tipificados corregidos para poder

compararlos, ya que de otro modo los valores marginales, el tamaño muestral y el número de casos en los que se fundamentaba cada residuo impedirían dicha comparación.

Para el nivel de confianza fijado en este estudio –95%–, los residuos tipificados corregidos indican que la diferencia entre la frecuencia observada y la esperada es alta cuando su valor es superior a 1,96 en valor absoluto. De este modo, un residuo tipificado corregido superior a 1,96 en valor absoluto en una casilla indica que hay más casos –si es positivo, o menos casos si es negativo– de los que debería haber en esa casilla si las variables fueran independientes. A su vez, un valor comprendido entre $\pm 1,96$ indica que la diferencia entre la frecuencia observada y la esperada es pequeña, por lo que las variables de esa casilla se comportan de manera independiente.

La prueba chi-cuadrado de Pearson (χ^2) se aplicó para contrastar las hipótesis nulas (H_0), en las que se establece que las dos variables cruzadas son independientes. En este trabajo, el estadístico chi-cuadrado para contrastar la significatividad de cada una de las correlaciones propuestas se obtuvo tomando un nivel de significación $\alpha = 0,05$.

Resultados

El primer problema planteado en esta investigación fue conocer la representación que se hace de las personas mayores a través de las imágenes de los libros de texto de Educación Física.

En la categorización de la variable ‘edad’ existen 955 casos perdidos, que se corresponden con aquellas imágenes en las que no es posible distinguir la franja etaria de los sujetos fotografiados. Por lo tanto, para la descripción de dicha variable se tienen en cuenta 2.361 imágenes o casos ($n = 2.361$).

Del total de 2.361 fotografías, publicadas en los 36 libros de texto analizados, 33 representan a personas mayores. Este dato supone el 1,4% del total de la muestra. En 9 de las 33 imágenes, las personas mayores aparecen acompañadas de otras personas más jóvenes. En 5 de estas 9 imágenes, las personas mayores pierden protagonismo y forman parte de una multitud que se muestra a través de un plano general del escenario

fotografiado. Las 24 imágenes restantes representan únicamente personas mayores, que se convierten en las protagonistas de la actividad que realizan.

Solo 4 de las 10 editoriales superan el 1,4% de imágenes, y solo 2 sobrepasan el 5%. Además, hay 4 editoriales que no incluyen a las personas mayores en las imágenes de sus libros (véase Tabla I).

TABLA I. Imágenes de personas mayores en libros de texto de Educación Física

EDITORIAL		EDAD					TOTAL
		Niño/ adolescente	Joven	Adulto	Persona mayor	Varios	
Almadraba	Recuento	54	93	8	0	11	166
	%	32,5%	56,0%	4,8%	0%	6,6%	100,0%
Anaya	Recuento	15	35	3	5	17	75
	%	20,0%	46,7%	4,0%	6,7%	22,7%	100,0%
Bruño-Pila Teleña	Recuento	66	61	8	0	19	154
	%	42,9%	39,6%	5,2%	0%	12,3%	100,0%
Edelvives	Recuento	588	127	20	8	35	778
	%	75,6%	16,3%	2,6%	1,0%	4,5%	100,0%
Laberinto	Recuento	46	89	12	2	19	168
	%	27,4%	53,0%	7,1%	1,2%	11,3%	100,0%
Octaedro, Pila Teleña	Recuento	66	70	11	0	12	159
	%	41,5%	44,0%	6,9%	0%	7,5%	100,0%
Paidotribo	Recuento	15	62	1	0	2	80
	%	18,8%	77,5%	1,3%	0%	2,5%	100,0%
Santillana	Recuento	10	58	8	5	11	92
	%	10,9%	63,0%	8,7%	5,4%	12,0%	100,0%
Serbal	Recuento	256	134	12	7	28	437
	%	58,6%	30,7%	2,7%	1,6%	6,4%	100,0%
Teide	Recuento	36	186	10	6	14	252
	%	14,3%	73,8%	4,0%	2,4%	5,6%	100,0%
Total	Recuento	1.152	915	93	33	168	2.361
	%	48,8%	38,8%	3,9%	1,4%	7,1%	100,0%

El segundo problema se centraba en la representación de sexo y raza entre las personas mayores fotografiadas. Cuando se analizó el sexo de las personas mayores fotografiadas se obtuvieron los siguientes resultados. De las 30 fotografías en las que aparecen personas mayores y en las que es posible identificar su sexo, el 63,3% muestran hombres ($n = 19$); el 10%, mujeres ($n = 3$); y el 26,7% muestran hombres y mujeres juntos ($n = 8$). El cálculo de los residuos tipificados corregidos confirmó que la relación entre las variables 'sexo' y 'edad' es estadísticamente significativa. La probabilidad de que las personas mayores sean mujeres fue significativamente menor de lo que cabría esperar si las variables fueran independientes (residuo tipificado de $-2,5$).

En cuanto a la variable 'raza', de las 31 fotografías en las que aparecen personas mayores y en las que es posible identificar el grupo racial al que pertenecen, el 93,5% representan personas mayores de raza blanca ($n = 29$). En el 6,5% ($n = 2$) de los casos, las personas mayores fotografiadas son asiáticas. Estos porcentajes no mostraron diferencias entre la representación de las personas mayores y la de personas de otras franjas etarias. La escasa representación de la diversidad racial es una constante independientemente de la variable 'edad'.

La tercera cuestión se centraba en conocer las características físicas de las personas mayores y la forma en que se las presenta en las fotografías. En relación con la variable 'somatotipo', todas las personas mayores fotografiadas presentan una combinación de somatotipos. No se encontraron personas mayores ectomórficas –muy delgadas–, endomórficas –con sobrepeso u obesidad– o mesomórficas –musculadas–.

El análisis de la variable 'indumentaria' mostró dependencia entre las variables 'edad' e 'indumentaria'. Las personas mayores visten ropa de calle en el 66,7% de las imágenes, mientras que en el 20% de los casos usan ropa de deporte. En cambio, cuando las personas fotografiadas son niños, adolescentes o jóvenes, la ropa de deporte aparece en más del 90% de las imágenes. Tanto el test chi-cuadrado de Pearson como los residuos tipificados corroboraron la dependencia estadísticamente significativa entre estas variables. La probabilidad de que las personas mayores vistan ropa de deporte fue significativamente menor de lo que cabría esperar si las variables fueran independientes –residuos tipificados de $-7,1$ y $-12,2$ respectivamente–.

El 60,6% de las fotografías codificadas respondieron a un tipo de enfoque medio, lo que se puede considerar como una utilización neutra.

De las 13 imágenes restantes, 10 se tomaron desde un enfoque picado, en el que la persona adquiere un aspecto más disminuido, más débil y menos importante. Por el contrario, 3 imágenes –7%– presentaron un enfoque contrapicado, que da a las personas mayores un aire de importancia, poder y confianza.

El cuarto problema planteado en este estudio era conocer qué características de la participación de las personas mayores en actividades físicas muestran los libros de texto. De las fotografías con personas mayores, en el 27,3% las personas mayores no aparecen realizando ningún tipo de actividad deportiva. En el 15,2% de los casos, las personas mayores aparecen desempeñando actividades de la vida diaria –como caminar, conversar o comprar–. Las actividades físicas más representadas fueron los juegos tradicionales –39,4%– y los deportes individuales –27,3%– (véase Tabla II). Dentro de las actividades categorizadas como deportes individuales, en cuatro fotografías figuran carreras populares, en una natación, en otra golf, en otra piragüismo y en otra patinaje. Las actividades de mejora de la condición física y las prácticas de interiorización –taichí– figuran en una imagen. Las personas mayores no aparecen en ningún caso realizando otras actividades como los deportes colectivos, las actividades artísticas o las actividades físicas en el medio natural. El test chi-cuadrado de Pearson –que arrojó un valor p de ,000 para un nivel de significación de ,05– y los residuos tipificados vincularon de forma estadísticamente significativa a las personas mayores con los juegos y las actividades de la vida diaria –residuos tipificados de 5, 4 y 5 respectivamente–, y no con otro tipo de actividades deportivas.

TABLA II. Actividad física practicada por las personas mayores

Tipo de actividad física	Total imágenes	Porcentaje
Deportes colectivos	0	0%
Deportes individuales	9	27,3%
Actividades artísticas	0	0%
Fitness y condición física	1	3%
Actividades complementarias	0	0%
Higiene postural	0	0%
Actividades en el medio natural	0	0%
Prácticas de interiorización	1	3%
Juegos	13	39,4%
Actividades de la vida diaria	5	15,2%
Otras	4	12,1%
Total	33	100%

En cuanto a las características de las actividades que realizan, se obtuvieron los siguientes resultados. Con respecto al ámbito de práctica, el 13,4% de las imágenes se ubicaron en competiciones deportivas ($n = 3$); el 13,4% en ámbitos utilitarios ($n = 3$), como una casa o un mercado; y el 73,91% en otros ámbitos de carácter recreativo ($n = 17$). Los espacios que utilizan las personas mayores (véase Tabla III) son espacios no deportivos en el 73,3% de los casos. En el otro 26,7%, las personas mayores utilizaron espacios deportivos tales como una piscina o una pista de patinaje.

TABLA III. Espacios utilizados por las personas mayores en las imágenes de los libros de texto

Espacio	Total imágenes	Porcentaje
Exterior deportivo	6	20%
Medio natural	2	6,7%
Exterior	16	53,3%
Interior deportivo	2	6,7%
Interior	4	13,3%
Total	30	100%

Durante la codificación de la variable 'nivel' se obtuvo que el 81,8% de las imágenes ($n = 27$) representaban actividades no elitistas. El 18,2% ($n = 6$) se codificaron como actividades de élite. No obstante, ninguna de las seis imágenes representaba eventos deportivos de élite en los que participaran personas mayores. Estas imágenes se categorizaron así por retratar a personajes de reconocido prestigio en el mundo del deporte ($n = 3$) o porque la participación masiva sirve como indicador de la repercusión social de la actividad ($n = 3$). Pero se trata de fotografías que representan una práctica alejada de la búsqueda del máximo logro deportivo, en favor de la propia participación.

Los resultados obtenidos del análisis bivariable entre las variables 'sexo' y 'tipo de actividad física' no mostraron resultados estadísticamente significativos como consecuencia de la baja frecuencia de aparición de mujeres mayores en las fotografías. No obstante, aunque en la muestra las actividades más practicadas por las personas mayores fueron los deportes individuales y los juegos, las tres imágenes en las que aparecían únicamente mujeres no pertenecen a ninguna de estas categorías. Una de ellas mostraba a una mujer haciendo taichí y las otras dos mostraban una conversación entre dos mujeres.

Discusión

La representación de la vejez en los libros de texto de Educación Física combina rasgos tradicionales y de la modernidad tardía (Zapico, 2007).

La representación tradicional tiene una presencia escasa en los manuales escolares de Educación Física, puesto que no constituye un modelo para los parámetros de eficiencia motriz y mercantilización en los que se desarrollan actualmente la educación física y el deporte (Latorre, 2004; Ruiz et ál., 2010). Los resultados confirmaron los hallazgos alcanzados por otras investigaciones (Blanco, 2000; Cerezal, 1991; Garreta y Careaga, 1987; Stolley y Hill, 1996; Torres, 2008) y corroboran que las personas mayores apenas si aparecen en los libros de texto, independientemente de la materia o de la editorial que los publica. Al igual que en la publicidad, la inexistencia de protagonistas de esta franja etaria confirma la supremacía del cuerpo joven propia de una construcción social tradicional de la vejez (Borland y Akram, 2007; Durbà, 2006; Lee et ál., 2007; Ramos-Soler y Carretón-Ballester, 2012; Sánchez y Bódalo, 1999, 2000; Williams et ál., 2007). Las personas mayores, con mayor frecuencia que otros colectivos, adquieren un aspecto más disminuido, más débil y menos importante mediante la utilización de enfoques picados en las fotografías (Alonso y Matilla, 1990).

Esta invisibilización es preocupante. De hecho, autores como Moscoso y Moyano (2009) apuntan en sus trabajos que la transmisión de valores de cultura deportiva relacionados con la edad es un factor determinante en la práctica de actividad física. La participación de los diferentes grupos de edad en la actividad física estará influida por las creencias que se transmiten sobre ellos y que se instalan en el pensamiento de la sociedad. A este respecto, la exclusión de las personas mayores de los manuales de Educación Física es patente, si tenemos en cuenta el escaso número de imágenes en que comparten actividad con otras personas más jóvenes. Además, la ausencia de las personas mayores en ámbitos referenciales reproduce ideas negativas sobre la vejez (Phoenix y Sparkes, 2008; Táboas y Rey, 2011); por ejemplo, que son menos capaces de participar en algunas actividades (Robinson et ál., 2007). La percepción iconográfica constituye un atractivo modelo de identificación (Medrano, 2005), sobre todo para los jóvenes entre 12 y 15 años (Revuelta, 2008). En consecuencia, los niños y los adolescentes, cuando ven sus libros de texto, pueden estar percibiendo que las personas mayores no forman parte de su mundo, patrón que refuerza la 'escuela paralela' (Aparici, 2005).

La distribución por sexo y raza de los personajes mayores confirmó la invisibilidad de las mujeres mayores y la ausencia de diversidad racial apuntada en otros trabajos (Lee et ál., 2007; Robinson et ál., 2007; Rohr-Sendlmeier y Uering, 2004; Zapico, 2007). Hay más estereotipos sobre la vinculación entre las mujeres mayores y la actividad física y el deporte. Apenas aparecen en los manuales de Educación Física y, cuando lo hacen, se las muestra participando en actividades introspectivas como el taichí o simplemente manteniendo una conversación. No se las representa practicando deporte ni otro tipo de actividades físicas. Esta investigación también ratifica la escasa representación de la diversidad racial, independientemente de la edad.

Cuando se analiza la vestimenta existen diferencias claras. Aunque en más del 90% de las 3.316 fotografías analizadas los personajes vestían ropa de deporte, las personas mayores aparecen más frecuentemente vestidas con ropa de calle. La ropa de deporte no se vinculó con este colectivo. Excluir a las personas mayores de la vestimenta deportiva puede ser un recurso para constituir un modelo tradicional de vejez alejado de la práctica deportiva propuesta por el paradigma de la eficiencia. La ropa es un recurso para construir el envejecimiento (Twigg, 2007).

Al examinar el tipo de actividad física que practican, los libros de texto enseñan que las personas mayores practican juegos populares –petanca– o se dedican a actividades de la vida diaria –comprar, andar o conversar–. La representación que se hace de las personas mayores en los libros de texto las aleja de la participación en competiciones deportivas y de la utilización de espacios deportivos. Estas evidencias están íntimamente vinculadas con la idea de biopolítica de Foucault (2009), que designa a la educación física y el deporte como un conjunto de técnicas que ejercen control social (Cayuela, 2009).

En contraste, las encuestas sobre hábitos deportivos señalan que las personas mayores muestran cada vez más interés y participan más en una vida físicamente activa (García, 2004). También los resultados de Lumme-Sandt (2011) revelan que las personas mayores practican diariamente actividad física. A pesar de ello, los tópicos tradicionales siguen vigentes.

La representación moderna de la vejez puede observarse en la apariencia física de las personas mayores que son fotografiadas. Esta investigación no ha observado una atribución de características negativas al cuerpo de las personas mayores frente a otros cuerpos más jóvenes. Las personas mayores que figuran tienen un somatotipo combinado que

indica un peso corporal medio, el mismo que para las personas de otras franjas de edad. Al igual que en investigaciones previas (Becerril, 2011; Robinson et ál., 2007), la representación positiva de la vejez se vincula a un modelo corporal de 'viejo joven', que satisface las necesidades de mercado en la modernidad tardía. Además, las imágenes de personas mayores se utilizan para transmitir valores positivos (Rohr-Sendlmeier y Ueing, 2004) asociados a una vida de ocio activa y saludable. Este fenómeno se incardina con la modernidad líquida (Bauman, 2005), de acuerdo con la cual la persona mayor se transforma en consumidora de mercado y se responsabiliza de su cuerpo. El ideal corporal vinculado con la salud-juventud (Pedraz, 2007) se sirve del ejercicio físico y del deporte como estrategias de antienvjecimiento (Phoenix, 2010; Tulle, 2008). En esta línea, las imágenes de los libros de texto mostraban a personas mayores practicando deportes individuales y de mejora de la condición física o la salud.

Conclusiones

En España, los libros de texto de Educación Física presentan mayoritariamente un modelo de cuerpo masculino, blanco y joven, que oculta la vejez. Esta escasa visibilidad de las personas mayores se hace más evidente cuando se trata de mujeres mayores o de personas de razas diferentes a la blanca.

La representación del somatotipo combinado de las personas mayores y su participación en actividades de ocio contribuye a una visión positiva e idílica del envejecimiento. En cambio, la imagen de su indumentaria aleja a las personas mayores de la práctica deportiva basada en la eficacia motriz.

Las actividades físicas en las que participan son limitadas: principalmente juegos tradicionales y deportes individuales.

Limitaciones del estudio y prospectiva

Este estudio analizó los libros de texto de Educación Física publicados en español, dirigidos a la etapa de Secundaria Obligatoria y editados durante la vigencia de la LOGSE. Para aumentar el conocimiento sobre la representación de las personas mayores en los libros de texto se hace necesario indagar en otras asignaturas, en otras etapas educativas y, sobre todo, extender los análisis a los libros publicados tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación –LOE–.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. y Matilla, L. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación*, 338, 85-99. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_07.pdf
- Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital ‘cuerpo’ en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie39a01.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Becerril, R. (2011). Cuerpo, cultura y envejecimiento. Análisis de la imagen corporal en la publicación *60 y Más* (IMSERSO). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13 (2), 139-164. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/13_2/agora13_2a_becerril
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Borland, H. y Akram, S. (2007). Age is no Barrier to Wanting to Look Good: Women on Body Image, Age and Advertising. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 10 (3), 310-333.
- Cayuela, S. (2009). El nacimiento de la biopolítica franquista. La invención del «homo patiens». Isegoría. *Revista de Filosofía Moral y Política*, 40, 273-288. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewArticle/660>

- Cerezal, F. (1991). *Gender Discrimination and ELT Textbooks*. 25th International Association of Teachers of English as a Foreign Language Conference, Exeter, Reino Unido, del 3 al 6 de abril.
- Díaz, V. (1999). *Técnicas de análisis de datos para investigaciones sociales*. Madrid: Ra-ma.
- Duch, L. y Mèlich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Durbà, V. (2006). El deporte y la televisión. Una propuesta de investigación. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 20, 89-100.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal Universitaria.
- García, M. (2004). Las encuestas sobre los hábitos deportivos de los españoles. *Revista de Estadística y Sociedad*, 5, 9-12.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer y Ministerio de Cultura.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M.^a C., Fernández, M., González, L. Ruiz, I. y Díaz, A. (2009). Old-Age Stereotypes related to the Gerontology Education: an Intergenerational Study. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 263-273. Recuperado de <http://www.ejep.es/>
- Jorquera, P. (2011). Vejez y envejecimiento: imaginarios sociales presentes en los textos escolares oficiales del Ministerio de Educación chileno. *Revista MAD*, 22, 132-165. Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewArticle/13642/13921>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Latorre, P. (2004). *Globalización, capitalismo y deporte. Las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea*. III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, del 11 al 13 de marzo. Recuperado de: <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/C113.pdf>
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lee, M. M., Carpenter, B. y Meyers, L. S. (2007). Representations of Older Adults in Television Advertisements. *Journal of Aging Studies*, 21 (1), 23-30. doi: 10.1016/j.jaging.2006.04.001.
- López, C. (2005). *Las imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. Análisis de su uso en la publicidad de revistas* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Vigo, España.

- Lumme-Sandt, K. (2011). Images of Ageing in a 50+ Magazine. *Journal of Aging Studies*, 25 (1), 45-51. doi: 10.1016/j.jaging.2010.08.013.
- Magaly, R. (2011). *La vejez en tiempos de modernidad líquida. Incertidumbres y el temor al envejecimiento*. Florianópolis (Brasil): AG Book. Recuperado de http://es.scribd.com/rosane_martins_1/d/63013566-Libro-La-Vejez-en-Tiempos-de-Modern-Id-Ad-Liquida-GBook
- Martín, A. V. (1994). Relaciones intergeneracionales y educación: el concepto de generaciones. *Bordón*, 46, 273-281.
- (2000). Diez visiones sobre la vejez: del enfoque deficitario y del deterioro al enfoque positivo. *Revista de Educación*, 323, 161-182.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 245-270.
- Melero, L. (2007). Modificaciones de los estereotipos sobre los mayores. Análisis de las variables evolutivas del cambio de actitudes en adolescentes y jóvenes. En L. Álvarez, J. Evans y B. Kristensen (eds.), *Comunicación e persoas maiores. Actas do foro internacional*, 29-46. Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia e Observatorio Galego dos Medios. Recuperado de <http://www.observatoriodosmedios.org/mediateca/observatorio/xornadas/200702/artigo10.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Moeglin, P. (2005). The Textbook and after... En E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen y M. Horsley (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media* (15-33). Caen (Francia): Iartem. Recuperado de: http://www.iartem.no/documents/caught_in_the_web.pdf
- Moscoso, D. y Moyano, E. (2009). *Deporte, salud y calidad de vida* (vol. 26). Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales. Recuperado de: http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol26_es.html
- Pedraz, M. (2007). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud Pública de México*, 49 (1), 71-78. Recuperado de: http://bvs.insp.mx/rsp/_files/File/2007/Enero%20Febrero/9-construc.pdf

- Pereira, F. y González, G. (2011). Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación. *Literatura y Lingüística*, 24, 161-182.
- Phoenix, C. y Sparkes, A. C. (2008). Athletic Bodies and Aging in Context: the Narrative Construction of Experienced and Anticipated Selves in Time. *Journal of Aging Studies*, 22 (3), 211-221.
- Phoenix, C. (2010). Auto-Photography in Aging Studies: Exploring Issues of Identity Construction in Mature Bodybuilders. *Journal of Aging Studies*, 24 (3), 167-180.
- Ramos-Soler, I. y Carretón-Ballester, M. C. (2012). Presencia y representación de las personas mayores en la publicidad televisiva: el caso español. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 47 (2), 55-61.
- Revuelta, J. (2008). Pedagogía de la imagen: lectura crítica de publicidad televisiva. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 31 (16), 613-621.
- Robinson, T., Callister, M., Magoffin, D. y Moore, J. (2007). The Portrayal of Older Characters in Disney Animated Films. *Journal of Aging Studies*, 21 (3), 203-213. doi: 10.1016/j.jaging.2006.10.001.
- Rohr-Sendlmeier, U. M. y Ueing, S. (2004). Images of the Elderly in Printed Advertisements in a Time Change Perspective. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 37 (1), 56-62.
- Ruiz, L. J., Chinchilla, J. L. y Ruiz, M. (2010). La vejez y el deporte como objeto de representaciones sociales. The Old Age and the Sport Like Object of Social Representations. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 118-121.
- Sánchez, P. y Bódalo, E. (1999). Los mayores en publicidad televisiva. Un análisis de contenido. *RS. Cuadernos de Realidades Sociales*, 53-54, 177-203.
- Santamarina, C., López de Miguel, P., López Ugarte, P. y Mendiguren, V. (2002). Percepciones sociales sobre las personas mayores. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IMSERSO. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentacion/biblioteca/registro.htm?id=50772>
- Stolley, D. S. y Hill, A. E. (1996). Presentations of the Elderly in Textbooks on Marriage and Family. *Teaching Sociology*, 24 (1), 34-39.
- Táboas, M. I. y Rey, A. (2011). Las imágenes de los libros de texto de Educación Física: percepción y opinión del alumnado. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 36, 103-111.

- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Tulle, E. (2008). Acting your Age? Sports Science and the Ageing Body. *Journal of Aging Studies*, 22, 340-347.
- Twigg, J. (2004). The Body, Gender and Age: Feminist Insights in Social Gerontology. *Journal of Aging Studies*, 18, 59-73.
- Twigg, J. (2007). Clothing, Age and the Body: a Critical Review. *Ageing & Society*, 27, 285-305.
- Williams, A., Yläne, V. y Wadleigh, P. M. (2007). Selling the 'Elixir of Life': Images of the Elderly in an Olivio Advertising Campaign. *Journal of Aging Studies*, 21 (1), 1-21. doi: 10.1016/j.jaging.2006.09.001.
- Zapico Barbeito, H. (2007). O binomio persoas maiores e libros de texto. A imaxe e concepto de vellez no curriculum escolar, Comunicación e Persoas Maiores. En L. Álvarez, J. Evans y B. Kristensen (eds.), *Comunicación e persoas maiores. Actas do foro internacional*, 257-265. Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia e Observatorio Galego dos Medios. Recuperado de <http://www.observatoriodosmedios.org/mediateca/observatorio/xornadas/200702/artigo23.pdf>

Dirección de contacto: Ana Rey Cao. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Departamento de Didácticas Especiales. Campus A Xunqueira, s/n; 36005 Pontevedra, España. E-mail: anacao@uvigo.es

Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares

Word selection criteria in teaching Spanish as a Second Language in Schools

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-245

M.^aVictoria López Pérez

Universidad Pública de Navarra. Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua. Pamplona, España.

Resumen

Quienes estudian en un sistema educativo que se desarrolla en una lengua distinta a la suya, y de la cual tienen nulo o escaso dominio, se enfrentan a una doble tarea. Por un lado, han de adquirir una competencia comunicativa básica en la nueva lengua que les permita relacionarse con los miembros de la comunidad educativa. Por otro, deben hacerse con una competencia en los usos comunicativos propios del ámbito escolar, que son los que se relacionan con la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. Cada competencia se realiza lingüísticamente en una variedad funcional diferente –la lengua básica y la lengua escolar o lengua de instrucción–. Estas variedades funcionales presentan diferencias a todos los niveles, incluido el léxico. Sus respectivos vocabularios, además, reúnen un vasto número de voces que obliga a priorizar el aprendizaje de unas respecto a otras. Este trabajo ofrece un repaso por los distintos criterios de selección y ordenamiento de voces que puede servir de marco teórico en el que basar las decisiones sobre en qué voces debe incidir la acción didáctica a la hora de enseñar las variedades mencionadas. Además, incluye un comentario sobre vocabularios acotados según criterios expuestos en dos muestras de lengua académica pertenecientes a los registros oral y escrito. Dos son las principales conclusiones que se extraen. En primer lugar, se observa la operatividad de los grupos de voces seleccionados para la descripción y enseñanza del léxico de las dos modalidades lingüísticas como L2 en contextos escolares. En segundo lugar, se argumenta la necesidad de confeccionar repertorios de palabras disponibles, técnicas y académicas a partir de muestras representativas y actualizadas de lengua

básica y lengua de instrucción en español. Así se puede ayudar a planificar el aprendizaje del léxico de forma rigurosa y por niveles escolares y sentar una base sobre la que elaborar los materiales didácticos.

Palabras clave: enseñanza del léxico, lengua básica, lengua de instrucción, lengua escolar, currículo escolar, español como L2, selección léxica, vocabulario disponible, vocabulario académico, vocabulario técnico.

Abstract

Students taught in an educational system that uses a language of which the students know nothing or in which they have very little proficiency are faced with a double task. Students have to acquire basic communicative competence in the new language to enable them to interact with the members of the educational community; and they have to acquire specific competence in the communicative uses pertaining to the school setting, which have to do with the learning and teaching of the curriculum. These two competences are implemented in two different functional varieties of language: the basic interpersonal communicative language and the academic language. The two varieties differ at every level of expression, including the lexical level. In addition, their respective vocabularies contain a vast number of words. Therefore, instructors and curriculum developers alike need to carefully select the word range used in teaching. This paper reviews the different criteria used in the selection and ordering of words and offers a theoretical framework. Instructors and curriculum developers could utilize this framework as a basis when deciding which words to take into consideration when the two functional varieties (the basic language and the academic language) are taught in the classroom. The paper also includes a critique of a selection of words based on a set of criteria advanced in two samples of academic language from the oral register and the written register. The study confirms the operability of the two functional varieties as second languages in school settings. It argues for the necessity of creating repertoires of available words, technical words and academic words from current representative sets of basic language and academic language in Spanish. These repertoires could help in the rigorous planning of vocabulary learning by grade and thus serve as a springboard for the preparation of teaching materials.

Key words: vocabulary teaching, basic language, teaching language, school language, school curriculum, L2 Spanish, word selection, available vocabulary, academic vocabulary, technical vocabulary.

Introducción: la enseñanza de una segunda lengua en contextos escolares

Los objetivos de la enseñanza de una segunda lengua (L2), cuando esta constituye la lengua en la que se desarrolla parcial o totalmente la enseñanza de un sistema educativo –caso al que se enfrentan los estudiantes extranjeros en las aulas de nuestro país–, se encaminan a responder a las necesidades de los educandos en los ámbitos en que se han de desenvolver: el personal, el escolar y el social. Entre estos objetivos destacan dos que consideramos complementarios: el de la comunicación interpersonal, que persigue que los alumnos manejen el lenguaje en los usos sociales; y el de la asimilación de los usos propios de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares (López Pérez, 2007b; Villalba, 2004b). Cummins (2002) relaciona unos y otros usos con distintos dominios del lenguaje en los que participan diferentes destrezas: las ‘destrezas comunicativas interpersonales básicas’ (DCIB) y las ‘destrezas del dominio cognitivo del lenguaje académico’ (DCLA)¹. Estas destrezas forman parte de un esquema conceptual en el que las tareas comunicativas de los escolares adoptan distintas posiciones en la intersección de dos ejes: tareas en contexto reducido / tarea vinculada en el contexto, por una parte, y tarea cognitivamente poco exigente / tarea cognitivamente exigente, por otra. Las DCIB están relacionadas con las habilidades sociales y suelen estar vinculadas al contexto que aporta las claves para la interpretación del mensaje. Por el contrario, las DCLA operan en un contexto reducido que se basa, sobre todo, en claves lingüísticas de significado. Por ello, implican un desarrollo cognitivo-lingüístico superior que va evolucionando en complejidad a medida que aumenta la edad de los alumnos y progresan los contenidos de la enseñanza escolar. Son, por ejemplo, las destrezas que se ponen en juego al realizar tareas de una disciplina escolar cualquiera que implique manipular conceptos o resolver problemas.

Si contemplamos las destrezas enunciadas por Cummins desde su realización lingüística, las DCIB se corresponden en esencia con la lengua básica, de tipo conversacional, que se emplea en situaciones de la vida cotidiana. Las DCLA se corresponden con la lengua escolar o lengua de instrucción (también llamada ‘lengua académica’ en el ámbito investigador

⁽¹⁾ Las abreviaturas inglesas correspondientes son *BICS* (*basic interpersonal communicative skills*) y *CALP* (*cognitive academic language proficiency*).

español, aunque en algunos de sus usos este término se refiere exclusivamente a la misma variedad en niveles universitarios). En este trabajo emplearemos las tres denominaciones indistintamente como variantes estilísticas.

La importancia de la lengua de instrucción radica en que su aprendizaje posibilita en gran medida la competencia académica, entendida esta como el conjunto de capacidades y conocimientos necesarios para participar en el proceso formativo que la educación obligatoria impone a los niños y a los adolescentes. En otras palabras, del desarrollo de la competencia académica depende en parte el éxito o fracaso de los escolares, y uno de los medios para conseguirla es el dominio de la lengua escolar. Esto es así no solo porque la lengua sirve de vehículo a los contenidos de las materias curriculares, sino también porque de ella depende que los educandos adquieran dichos contenidos y puedan, además, demostrarlo (Bailey y Butler, 2003).

Para la consideración didáctica de las dos modalidades lingüísticas (la básica y la académica), hay que tener en cuenta sus características lingüístico-discursivas, pues cada una presenta unos rasgos propios que se manifiestan en los diferentes niveles –lexicosemántico, morfosintáctico, discursivo– y que se derivan de los temas que tratan, de sus fines comunicativos y de las funciones que normalmente realizan. La especialización temática en las áreas del saber es una de las características distintivas de la lengua académica, como lo son también el fin comunicativo que se persigue –transmisión y construcción de conocimientos– y las funciones que realiza, a saber, operaciones cognitivas propias del trabajo intelectual (comparar, secuenciar, categorizar, etc.) (López Pérez, 2007a). Ambas modalidades, además, se actualizan en formas expresivas distintas según los elementos de la situación en que tenga lugar el acto comunicativo (Schleppegrell, 2004). Los intercambios comunicativos orales entre profesores y discentes, ya sea en usos de la lengua básica o en los de la instrucción, pueden desarrollarse de manera más o menos formal, con el consiguiente reflejo en la expresión, según el grado de familiaridad que adopten. En manifestaciones de la lengua académica, encontraremos diferencias formales entre una exposición en un examen y una conversación entre profesor y alumno –aun cuando ambas versen sobre un mismo tema de una determinada materia–. Estas diferencias se deben al canal: escrito y oral, respectivamente. Por último, en dos exámenes de materias distintas, como Matemáticas e Historia, se

darán estructuras gramaticales, bases textuales y tipos de vocabulario distintos, atribuibles al tema tratado.

Por otro lado, cuando hablamos de las variantes con las que se actualiza la L1, no se debe olvidar que aparece en distintos grados de complejidad conceptual y verbal a lo largo de toda la escolarización. En virtud de lo que se conoce como 'transposición didáctica', los discursos científicos se reformulan para ajustarse a la capacidad cognitiva de los estudiantes, que va evolucionando por su propio proceso de maduración intelectual a lo largo de los años de escolarización (Gutiérrez, 1998). Todo ello no hace sino evidenciar lo que representa el aprendizaje de las dos modalidades lingüísticas para los aprendices y, en especial, el de la lengua de instrucción, cuya adquisición presenta mayor complejidad, pues depende más del conocimiento que se tenga del propio lenguaje (que no es demasiado en el caso de los estudiantes que no lo han aprendido o no lo dominaban previamente).

Objetivo del estudio

La importancia que adquiere el plano de la lengua en el que se centra este trabajo está refrendada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Instituto Cervantes, 2002) –en adelante MCERL–, cuando insiste en el papel que el vocabulario tiene en la adquisición y en la evaluación de la competencia lingüística de los aprendices de segundas lenguas. En la lengua académica, el léxico cobra relevancia como portador de conceptos o nociones específicas de los diferentes saberes que se presentan en las distintas materias escolares (Pérez Basanta, 1996). No es necesario insistir, por último, en lo que suponen los conocimientos léxicos para el dominio de la lengua escolar (Blázquez et ál., 1986; Cummins, 2002).

El proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico suele presentar dificultades por el elevado número de unidades que contiene y por su resistencia a la sistematización, frente a lo limitado de otros planos de la lengua, como el sintáctico o el fonético. Y si la lengua básica exige un gran esfuerzo en el aprendizaje de voces (Gómez, 2004), la lengua de instrucción incluye tan gran número de voces que, como señala Quilis

(1987), su dominio constituye la mayor aportación a la competencia lingüística general de una persona. A modo de ejemplos, un manual de Ciencias Sociales de 3.º de ESO analizado contenía casi 9.000 voces, agrupadas en 5.496 lemas (López Pérez, 2008a). Un estudio sobre el léxico de discursos orales generados en cuatro horas de grabación de cuatro asignaturas distintas de 2.º de ESO arrojó las siguientes cifras: 666 palabras en Ciencias Naturales (reunidas en 439 lemas), 788 en Ciencias Sociales (566 lemas), 785 en Lengua Castellana y Literatura (566 lemas) y 468 en Matemáticas (291 lemas) (López Pérez, 2010).

Ante tal cantidad de voces no cabe sino priorizar el aprendizaje de unas sobre otras. Comoquiera que toda selección es el resultado de haber aplicado unos criterios previos, lo que nos proponemos en este trabajo es ofrecer un repaso de los diferentes criterios de ordenamiento y selección que se han venido utilizando en la enseñanza del léxico de una L2 o LE, y observar su conveniencia para las dos modalidades de lengua implicadas –lengua básica y lengua de instrucción, ambas como segundas lenguas– en un contexto determinado: el escolar. Esta revisión puede servir a los implicados en este tipo de docencia (diseñadores de currículo, profesores y creadores de materiales) como marco teórico al que remitirse a la hora de tomar decisiones sobre en qué vocabulario incidir, ya sea en acciones concretas de aula o en otras actuaciones didácticas de un mayor alcance, como la planificación del léxico por cursos y niveles.

Criterios para la selección léxica

Un primer acercamiento a los criterios de selección nos lo proporcionan Grève y Van Passel (1971) con sus tres formas de delimitar el vocabulario²:

- Limitación subjetiva: basada exclusivamente en el azar y la intuición del profesor.
- Limitación estrictamente objetiva: vocabulario más útil basado en los diccionarios de frecuencia.
- Limitación objetiva corregida: a la frecuencia se le añaden otros criterios como la eficacia y la productividad. Se considera eficaz una

⁽²⁾ Citada también por Benítez (2003) y Martín Martín (1999) de forma esquemática. El breve desarrollo del punto tercero de esta exposición es original.

palabra si puede utilizarse en muchos contextos y productiva si puede dar lugar a otras siguiendo los dictados de la formación de palabras en una lengua. Varela (2003) cita, además de estos, la universalidad que, en el caso del español y según esta autora, implica las voces que son utilizadas en todos los países hispanos. Se podría optar en la misma línea por la variedad estándar de cada país y elegir las palabras menos marcadas diatópicamente.

La ya clásica categorización anterior es interesante porque nos habla de las formas en que se pueden establecer agrupamientos para el desarrollo de una competencia comunicativa general en la lengua meta. Como hemos dicho, esta competencia es necesaria en un primer contacto con el idioma por parte de los estudiantes que tienen una lengua distinta a la escolar. Sin embargo, no resulta adecuada para una competencia en temas especializados, como pueden ser los de las distintas asignaturas del currículo. Por otra parte, la anterior clasificación no entra en detalles sobre los factores que motivan la elección. Para dar cuenta de estos hemos desarrollado la que exponemos a continuación, basada, en líneas generales, en la de Bogaards (1994). Esta, inspirada a su vez en Scherfer (1985), ofrece, en nuestra opinión, una de las visiones críticas más completas sobre el tema.

Criterios dependientes de la situación de enseñanza

Son factores que están directamente relacionados con los objetivos del curso. Bogaards los denomina ‘criterios pedagógicos’. La elección de unas u otras voces dependerá de cuestiones como las siguientes:

- Los temas y las actuaciones comunicativas en que el aprendiz tiene que ser competente en la lengua extranjera (Gómez 2004). Distintos serán unos y otras –con sus correspondientes vocabularios– si se trata, por ejemplo, de un curso general de lengua o, por el contrario, de un curso con fines específicos.
- La instrucción de los alumnos en el desarrollo de las destrezas orales o escritas, teniendo en cuenta que la lengua hablada y los textos escritos presentan características lingüístico-discursivas diferentes, y que estas diferencias se reflejan también en el nivel léxico (Martín Peris, 2001).

- La ejercitación de los alumnos en textos de distinto registro: formal e informal. Los textos escritos presentan una mayor variedad y riqueza de vocabulario, que se manifiesta en el empleo de sinónimos, un alto grado de diversidad respecto al número de palabras empleadas, un mayor grado de densidad terminológica y el uso de sufijación culta y especializada (Cassany, 2004).
- El tipo de tarea que los alumnos van a hacer, desde el punto de vista del uso del lenguaje: productiva o receptiva. Tal como indica el MCERL, se diferencia «entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer uso expresivo de lo aprendido» (p. 145).
- El tiempo disponible en el curso y la metodología empleada. Como ejemplo de esta última, puede consultarse la propuesta de planificación del léxico que presenta Salazar (1994) para una unidad didáctica dentro de un enfoque metodológico por tareas. A cuestiones metodológicas se debe la conceptualización del vocabulario instrumental y del vocabulario metalingüístico. Izquierdo (2004) define el primero como «vocabulario compuesto fundamentalmente por unidades léxicas de significado muy general, que permiten explicar otras palabras más específicas, sustituirlas, parafrasearlas, definirlas, estructurarlas y organizar su significado» (p. 101). A este tipo de voces, de contenido más general y más frecuentes en recuentos de palabras, la tradición lexicológica española las ha denominado '*verba omnibus*'. En obras actuales de carácter didáctico se denominan 'palabras herramienta' (Cervero y Pichardo, 2000) o 'palabras comodín' (Santos, 2002). Se trata de palabras o expresiones de significado no específico (pero sí generalmente distintivo) que sirven para expresar términos o conceptos «cuyo nombre, en determinadas circunstancias, no acude puntualmente a la boca del hablante» (Vigara, 1992, p. 286). Finalmente, al vocabulario metalingüístico pertenecen «todas las estructuras o palabras que utilizamos para describir y hablar sobre la lengua» (Cervero y Pichardo, 2000, p. 41).

Otro grupo de factores también relacionados con la situación de enseñanza son los siguientes:

- La oportunidad de lo inmediato. Este concepto, acuñado por Becerra (1994) consiste en lo siguiente: «Existen palabras que por el hecho

de corresponder a objetos o acciones relacionados con la situación inmediata del aula pueden ser subjetivamente tanto o más necesarias que otras que figuran en las listas de frecuencia» (p. 313). La *Programación de español como segunda lengua* (Reyzábal, 2003), destinada a estudiantes extranjeros en aulas españolas en su primer contacto con el entorno escolar, tiene en cuenta este criterio cuando incluye, entre los contenidos conceptuales del nivel 1, las áreas temáticas *Las dependencias del centro y Objetos de la clase*.

- El componente cultural. Este lleva a poner la atención en el vocabulario como transmisor de los valores culturales de la comunidad de la lengua meta, y en ocasiones de las comunidades de origen de los estudiantes en un afán por desarrollar actitudes de interculturalidad. Las recomendaciones del MCERL al respecto son «elegir palabras y frases clave que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando» (p. 145). En estrecha relación con los factores culturales están las elecciones u omisiones léxicas por oportunidad o conveniencia, lo que hoy en día se denomina con el anglicismo ‘políticamente correcto’.

Criterios basados en la dificultad de las voces

Se trata de criterios de discriminación de voces que se derivan de la dificultad que estas presentan a los estudiantes de la L2 o LE. Bogaards los incluye entre los anteriores, pues también son fruto de valoraciones pedagógicas. Schmitt (2000) distingue dos tipos:

- Factores que se derivan de la relación entre la L2 y la L1 del estudiante (*crosslinguistic factors*).
- Factores intrínsecos a las propias palabras (*intralexical factors*). Pueden ser conceptuales, semánticos o formales. Reproducimos, traducida, la clasificación de Laufer (1997)³:

³ Pérez Basanta (1999) presenta una clasificación en español inspirada también en este autor, aunque los ejemplos que aporta están en inglés.

TABLA I. Factores que facilitan o dificultan el aprendizaje

Factores que facilitan el aprendizaje	Factores que dificultan el aprendizaje	Factores con un efecto no probado
<ul style="list-style-type: none"> • Fonemas semejantes • Combinaciones de letras semejantes • Acento de intensidad siempre en la misma sílaba • Coherencia en la relación entre sonido y grafía • Regularidad en la inflexión • Regularidad en la derivación • Transparencia de las partes de la palabra (prever = ‘ver con antelación’) • Palabras de uso general con registro neutro • Una forma y un significado 	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de fonemas extranjeros • Combinaciones de letras no existentes en la L1 • Acento de intensidad variable • Incongruencia entre sonidos y grafías • Complejidad en la inflexión • Complejidad en la derivación • Transparencia engañosa • Similitud entre las formas de las palabras (casar/cazar). • Palabras específicas con limitaciones de registro • Carácter idiomático • Una forma con muchos significados 	<ul style="list-style-type: none"> • Longitud de la palabra • Categoría gramatical • Palabras abstractas frente a • palabras concretas

Gómez y Bruton (1994) y Nation (2003) citan como factores de facilidad/dificultad los dos tipos de aprendizaje: receptivo y de producción. El primero, en términos generales, resulta más fácil. Por su parte Cervero y Pichardo (2000) hacen ver que hay factores subjetivos, de tipo emocional, relacionados con las vivencias personales de los alumnos, que determinan la facilidad o dificultad en la adquisición de una determinada palabra.

Criterios relacionados con la descripción y el uso de la lengua

Denominados por Bogaards (1994) criterios ‘lingüísticos’, derivan de las características lingüísticas de las voces y de las funciones que estas realizan en la lengua.

Una de estas características es la frecuencia que adquieren las unidades léxicas en un texto determinado. Esta, junto con otros conceptos también estadísticos –dispersión y alcance–, ha servido tradicionalmente para acotar

grupos de voces para la planificación del léxico. Como recoge el MCERL «[se pueden] seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en los recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas» (p. 145). Ordenamientos de voces por frecuencia se han llevado a cabo en *corpora* diferenciados, como sugiere el documento anterior: los representativos de la lengua general y los que reúnen textos especializados. Sin entrar en disquisiciones terminológicas y conceptuales, ofrecemos a continuación de forma esquemática los vocabularios confeccionados con criterios estadísticos. Para nuestro resumen sobre las características de sus respectivas voces, nos hemos basado en Alcaraz (2002), Baker (1988), Dudley-Evans y St. John (1998), López Pérez (2005) y Nation (2003). A diferencia de los restantes vocabularios, el resumen básico se realiza sobre textos no marcados temáticamente.

TABLA II. Tipos de vocabularios

	Rasgos característicos
Vocabulario técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras relacionadas con áreas del conocimiento. • Se encuentran con una frecuencia alta en textos especializados. • Tienen a ser unívocas.
Vocabulario subtécnico o semitécnico	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras de la lengua general que adquieren sentidos especializados dentro de las llamadas lengua de especialidad para designar conceptos propios de los campos del saber. • Aparecen en textos especializados. • Son polisémicas.
Vocabulario académico	<ul style="list-style-type: none"> • Expresan procesos mentales propios del aprendizaje y de las tareas con él relacionadas. • Pertenecen a la lengua general, en un registro formal. • Aparecen con una frecuencia alta en los textos generados en ámbitos académicos.
Vocabulario temático	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras clave que tienen relación directa con el tema tratado en el texto. • Bastantes frecuentes en el texto sobre un tema, pero poco frecuentes en recuentos de lengua general.
Vocabulario básico	<ul style="list-style-type: none"> • Voces de uso común utilizadas en situaciones de comunicación, orales y escritas, sobre temas cotidianos. • No vinculación a un área temática concreta. • Alta frecuencia en todo tipo de discursos.

En los casos del vocabulario temático y básico, se ha considerado necesario corregir las deficiencias que puedan presentar por el hecho de estar confeccionados por medios meramente objetivos. Por lo tanto, se han añadido a los criterios estadísticos otros de tipo subjetivo como la familiaridad, la disponibilidad y lo que Bogaards (1994) denomina 'estimaciones subjetivas de frecuencia'. Todos ellos parten de la idea de que los usuarios de la lengua tienen un conocimiento certero de cuáles son las palabras más útiles. Así, de la aplicación de los conceptos anteriores surge el vocabulario disponible, para cuya confección se registran las primeras palabras que acuden a la mente de un hablante al tratar de un tema determinado. López Morales (1984) lo define como «el caudal léxico utilizable en una situación de comunicación dada, es decir, el conjunto de unidades léxicas de contenido semántico concreto que solo se actualiza si lo permite el tema del discurso» (p. 62).

La conjunción del vocabulario disponible y del vocabulario básico dan lugar a lo que, en opinión de autores españoles como Sánchez (1995) y Carcedo (2000), es el vocabulario más frecuente y representativo de una lengua: el vocabulario fundamental. Una de las ventajas de este vocabulario es que refleja el vocabulario activo de los hablantes y no el receptivo, que es más patente en los recuentos basados exclusivamente en la frecuencia. Como indica Gómez (2004, p. 794): «Las palabras altamente disponibles pertenecen al vocabulario activo de los miembros de una comunidad lingüística, mientras que las de escaso grado de disponibilidad pertenecerán al vocabulario activo de algunos hablantes y al pasivo del resto». Resulta evidente la utilidad de los vocabularios disponible y fundamental en la planificación de la enseñanza del léxico para una competencia básica en una lengua y en particular para los escolares, para quienes la lengua de escolarización no constituye una L1. Las voces disponibles relacionadas con determinadas áreas temáticas (como la escuela, el ocio, etc.) les resultan de gran ayuda para ubicarse en el nuevo entorno social y educativo⁴.

⁽⁴⁾ Así lo han visto manuales como los de Candela y Benegas (2000), Muñoz (2005) y Villalba y Hernández (2004a), dirigidos a la iniciación en el español como L2 en la escuela. Desconocemos, sin embargo, los criterios con los que estos manuales han seleccionado las voces que presentan por centros de interés.

Grupos de voces en dos muestras de lengua de instrucción

Este trabajo quedaría incompleto si no comentásemos, siquiera brevemente, selecciones de voces en muestras de lengua según los criterios aludidos. Hemos elegido para ello dos muestras de la lengua propia del contexto escolar –la de instrucción–, pues esta variedad está más desatendida desde el punto de vista didáctico⁵. Nos centraremos en los criterios relacionados con la descripción y el uso de la lengua, que normalmente son los que se tienen en cuenta a la hora de planificar la enseñanza del vocabulario de textos académicos (Nation, 2003). La mayoría de los restantes, sin embargo, también son compatibles o complementarios. Nos fijamos entonces en qué medida aparecen los vocabularios académico, técnico, subtécnico en dos muestras de lengua de instrucción y reflexionamos sobre su operatividad a la hora de planear qué vocabulario enseñar. La muestra escrita la constituye un manual de Ciencias Sociales de 3.º de la ESO. La oral está compuesta por la grabación de cuatro asignaturas troncales de 2.º curso de la ESO obtenida en sesiones de aula de 50 minutos cada una. En ambos casos se ordenaron las respectivas unidades léxicas en índices de frecuencia lematizados. El comentario se basa en dicho ordenamiento (López Pérez, 2008a; López Pérez, 2010).

Un vocabulario que cobra especial importancia cuando se trata de la enseñanza del léxico es el que expresa las operaciones cognitivas para llegar a la aprehensión de los conceptos: el académico. Está conformado por voces no especializadas, que pertenecen al registro formal de la lengua y que aparecen con una frecuencia alta en los textos generados en contextos académicos. El hecho de ser comunes a un conjunto de materias las convierte en altamente rentables, y como forman un grupo no excesivamente numeroso resultan un objetivo accesible en términos de aprendizaje (López Pérez, 2005). Aun sin haberse realizado una delimitación objetiva de este tipo de vocabulario en la muestra oral que manejamos –tarea que en palabras de la autora de la muestra queda pendiente, junto con el comentario morfosintáctico y semántico de las

⁵ A diferencia de lo que ocurre en el ámbito investigador anglosajón, es difícil encontrar en las últimas décadas en España trabajos que se ocupen de la descripción de la lengua académica en español con fines didácticos o de la adquisición de esta por parte de los estudiantes en niveles de enseñanza obligatoria. Líneas de investigación fecundas, en lo que al léxico se refiere, fueron las décadas de 1970 y 1980 en nuestro país (López Pérez, 2007a).

voces (López Pérez, 2010)–, a primera vista se aprecia una clara diferencia en cuanto a su presencia en ambos *corpora*: en el escrito, como era de esperar, son más abundantes. Verbos como *constituir*, *corresponder*, *interpretar*, *permitir* (categoría que suele predominar entre las voces académicas) apenas aparecen en la muestra oral. Sí encontramos otros relacionados con las tareas realizadas para la adquisición de los conocimientos (*fíjate*, *entender*, *miramos*, *repetimos*, *decimos*). Estos pueden considerarse un subtipo de vocabulario académico, para el cual López Pérez (2008b) propone la denominación ‘vocabulario instruccional’, dada su función.

Las unidades léxicas relacionadas con áreas especializadas del conocimiento forman los vocabularios técnico y subtécnico. La diferencia entre ellos es que el primero designa palabras monosémicas –las propiamente denominadas ‘tecnicismos’–, mientras que al segundo pertenecen palabras de la lengua general que adquieren sentidos especializados dentro de las llamadas ‘lenguas de especialidad’. Ambos vocabularios se identifican con el vocabulario temático, pues en ellos se concentran las ideas de las que trata un texto, es decir, los conceptos clave de las lecciones. Los tecnicismos aparecen con más frecuencia en la muestra escrita y se erigen, como acabamos de decir, en las voces temáticas por las que identificamos el contenido del texto. Ejemplos de estos vocabularios en la muestra oral son: *autótrofo*, *beterótrofo*, *cloroplasto*, *ecuación*, *denominador*, *anáfora*, *polisíndeton*, *parónimas*, *Cortes*, *monarquía*, *burguesía*, *instituciones*, *leyes*, *ovina*, que hacen fácilmente adivinable los temas que se han tratado en las grabaciones de las muestras. Las voces subtécnicas, por su parte, apenas aparecen en la muestra oral (*feria*, *figuras*). Dos pueden ser las razones que explican las diferencias respecto al número de unidades en ambas muestras. Por un lado, los distintos niveles académicos examinados: 3.º de la ESO para la muestra escrita y 2.º de la ESO para la oral. En el nivel más bajo, es posible que los discursos científicos se hayan simplificado conceptual y lingüísticamente para adecuarse a las capacidades cognitivas de los alumnos. Por otro lado, las diferencias de registro –escrito u oral– también se dejan notar en la expresión lingüística: en la muestra escrita se observa una mayor variedad y densidad léxicas y el empleo de un mayor número de palabras del registro formal. Por otra parte, en la muestra oral encontramos las siguientes voces que se deben a factores del contexto en el que se produce el diálogo didáctico (la espontaneidad, la simultaneidad de la emisión y la

recepción, la expresividad, la participación afectiva, la presencia del emisor y receptor, etc.):

- Formas léxicas que indican la implicación afectiva por parte del profesor: dativos éticos y simpatéticos (*Estúdiate bien esa lección si quieres salir*), plurales inclusivos (*Esta expresión es nueva para nosotros; Las ecuaciones ya las tenemos más que dominadas*) y diminutivos (*¿Cómo pongo yo una división, sin tener que poner ni la caja ni dos puntitos?*).
- Voces y expresiones propias de la lengua oral, algunas de ellas próximas a las que se dan en la conversación coloquial: interjecciones (*¡No, hombre!; ¡Olé pa mí!; ¡Ojo!*), intensificadores y repeticiones (*Pero hay algunos que son tan buenos tan buenos tan buenos que son capaces de escribir igualmente bien; ¡Qué bonito! ¡Qué bien! ¡Qué asco!*).
- Elementos que obedecen a la función fática del lenguaje (*Claro; Pues venga; Dime, venga; No le entiendo; ¿Sí?; ¿Vale?; ¿Veis?*).
- Anecdóticamente, se encuentran juegos de palabras con intención irónica (*Ganado bovino, no de los bobos*), coloquialismos (*me lo cargo por lo elimino*) y palabras tabú (*mear y cagar*).

El estilo docente de cada profesor que participó en la grabación queda patente por el uso que hace de las formas anteriores, más propias de la variedad de lengua básica, de tipo conversacional, así como de la frecuencia con que emplea las voces académicas.

Se encuentran, por último, en la muestra oral y también en la escrita, suficientes ejemplos de voces que pertenecen a la misma familia léxica (*expresar-expresión, fuerte-fuerza, sonidos-sonoridad-sonoros, poesía-poética-poemas-poeta, iguales-igualdad*) como para que sea preciso aludir al vocabulario potencial. No se trata propiamente de un conjunto de voces, sino de la capacidad cognitiva del alumno para inferir palabras desconocidas a partir del contexto situacional o lingüístico en el que se producen, o a partir de otras ya conocidas con las que comparten algún elemento de su significante con las que los alumnos ya están familiarizados (Cervero y Pichardo, 2000). El entrenamiento de los discentes en este tipo de deducciones y relaciones entre voces es, por lo tanto, aconsejable cuando se trata del aprendizaje del vocabulario de las asignaturas.

Conclusiones

Este trabajo se ocupa del léxico de las variedades lingüísticas que los estudiantes han de aprender cuando entran a formar parte de un sistema académico que emplea una lengua distinta de la suya. Se reconoce la importancia de las dos variedades lingüísticas que deben dominar y, en especial, la de la lengua propia del ámbito escolar –la académica o de instrucción– porque se la relaciona con la adquisición de los conocimientos de las materias del currículo. Nuestro estudio considera también que es oportuno practicar una enseñanza intencional y explícita del vocabulario. Para llevarla a cabo, se hace imprescindible seleccionar voces a las que dirigir la acción didáctica ante la imposibilidad de abarcarlas todas.

El recorrido que hemos realizado por los diferentes criterios de selección quiere servir de andamiaje conceptual para tomar decisiones en la selección y planificación de la enseñanza del léxico en las dos variedades: lengua básica y lengua académica o de instrucción. Puede decirse, de una manera general, que la necesidad de adecuarse a unos fines concretos de enseñanza y el intento de racionalizar el aprendizaje son los dos pilares en los que se asientan los criterios expuestos. De ellos, algunos son de aplicación exclusiva a una u otra variedad. Otros, en cambio, resultan más adecuados para momentos distintos en la acción didáctica: para una enseñanza ocasional, por ejemplo, es adecuado detenerse en voces cuyos significados requieran aclaraciones de tipo cultural; para un contexto de enseñanza concreto, como el constituido por un grupo de estudiantes que tienen como L1 la misma lengua, sirven los criterios relacionados con la dificultad que las voces presentan. Los vocabularios basados en criterios cuantitativos como la frecuencia –por sí sola o corregida– resultan más apropiados para una planificación previa de todos los contenidos léxicos del curso o de una sucesión coordinada de estos. Los recuentos estadísticos están en la base de grupos de voces que reúnen un número significativo de estas, como los vocabularios básico, fundamental y disponible, que sirven para la organización del aprendizaje de la lengua básica para la comunicación; o los vocabularios académico, técnico y subtécnico, útiles para la lengua de instrucción. Ahora bien, para una planificación rigurosa y de alcance, así como para la creación de materiales didácticos, se necesita contar con trabajos que hayan acotado previamente los vocabularios mencionados en muestras representativas y actualizadas.

Ya están en marcha trabajos sobre léxico disponible en español⁶, algunos de los cuales –como el de Jiménez (2012) sobre el léxico disponible de los escolares– son muy oportunos para organizar el léxico de la lengua básica de los aprendices de español L2 en el contexto que tratamos. No tenemos noticias, sin embargo, de que se estén confeccionando vocabularios relacionados con la lengua de instrucción, más allá de meras listas de voces técnicas o subtécnicas que contienen los conceptos principales de las materias. Dichas listas, normalmente, están preparadas de forma particular por los profesores para sus clases o se ofrecen en los materiales didácticos. Por otra parte, no se encuentran referencias al vocabulario académico español en niveles preuniversitarios, vocabulario que consideramos de sumo interés por ser común a todas las asignaturas, formar un grupo abarcable de voces y no presentar dificultades de enseñanza para los profesores de todas las áreas del saber. Este vocabulario se diferencia de los tecnicismos, para los que hay que dominar también los conceptos a los que hacen referencia. Queda, por tanto, pendiente de acometer el estudio del nivel léxico de la lengua de instrucción, tanto cualitativa como cuantitativamente, en los distintos niveles escolares y registros en los que se realiza.

Los vocabularios mencionados resultan operativos para discriminar voces con fines didácticos, como ha quedado patente en el comentario que hemos realizado sobre el vocabulario de dos muestras de lengua de instrucción: una escrita y otra oral. Aun con las limitaciones que se derivan de la falta de homogeneidad en las muestras (diferente número de voces y de registro) y lo apriorístico de las apreciaciones en la muestra oral (a falta de ser constatadas con un estudio cuantitativo), hemos sacado las siguientes conclusiones. Se encuentra constancia de un vocabulario técnico de frecuencia alta en ambas muestras, que coincide con el temático en cuanto que son voces que expresan los conceptos o ideas principales que se desarrollan en los discursos pedagógicos. No hay, sin embargo, coincidencia en la representatividad de los vocabularios subtécnico y académico en las muestras: en la muestra oral de 2.º de ESO estos se reducen drásticamente. Acusamos en ello una pérdida de formalidad en el elemento léxico del curso inferior respecto al superior, que ha podido verse agudizada por los distintos registros de las muestras: escrito en el

⁶ El *Proyecto panbispánico de léxico disponible*, dirigido por López Morales y presentado en la página web <http://www.dispolest.com>, pretende servir de referencia para este tipo de léxico.

caso de 3.º de ESO (más formal), oral en el caso de 2.º de ESO (menos formal). Según esto, y atenuando la influencia que el registro haya podido tener en la expresión de los conceptos, se puede hablar de un salto en cuanto a la profundidad de los contenidos de las asignaturas y su expresión lingüística entre las dos etapas en que se divide la ESO: 2.º pertenece al primer ciclo y 3.º, al segundo. Dicho salto atañe no solo a estas dos variables, sino a la forma en la que se transmiten los saberes, es decir, a la variable pedagógica. La más que notable presencia de un subtipo de vocabulario académico, el vocabulario instrumental académico (*fijarse, copiar, repetir, escribir*) en la etapa educativa inferior, evidencia la insistencia de los profesores por ayudar a los alumnos en la adquisición de los conceptos.

Todo ello no hace sino confirmar la variedad de la que la lengua académica hace gala en su plano léxico y a la que hacíamos referencia en la introducción. Los distintos vocabularios tendrán más o menos presencia según los niveles escolares, según el registro en el que se desarrolle la enseñanza –escrito u oral– y según la base textual que predomine: texto expositivo, texto dialogado. En este último tipo de texto, se puede ver un factor más de variación: según la relación que adoptan en el diálogo didáctico el docente y el discente –más o menos formal–, que afecta sobre todo a elementos del vocabulario básico (pronombres, elección de palabras de amplio contenido semántico o más restringido, etc.).

Prospectiva: implicaciones didácticas y de formación

Entre las ventajas que ofrece la distinción entre los vocabularios básico, disponible, técnico y académico y sus correspondientes repertorios, se puede mencionar que permiten una planificación de la enseñanza del léxico en una L2 en el contexto escolar y que sirven de base para la creación de materiales didácticos. Efectivamente, permiten una gradación de los contenidos léxicos en las distintas etapas del aprendizaje de la nueva lengua: los vocabularios básicos y disponibles son adecuados para el inicio de este aprendizaje; el vocabulario técnico, subtécnico y académico es útil para el período en el que los alumnos se enfrentan a los contenidos de las asignaturas, que a su vez se extiende en los distintos niveles escolares.

Las pautas dadas en este trabajo sobre la organización del aprendizaje del vocabulario no pueden ser puestas en práctica sin una formación en cuestiones lingüísticas por parte de los profesores que imparten español como L2 en el ámbito escolar. Esto exige una preparación extra por parte de los docentes que tienen un bagaje formativo en áreas no lingüísticas, quienes son los que normalmente se hacen cargo de la enseñanza de las distintas asignaturas tanto en una L1 como en una L2, sobre todo en niveles superiores de enseñanza obligatoria. En las aulas de nuestro país, y en lo que se refiere al español, lo habitual hoy en día es encontrar que los alumnos autóctonos y los extranjeros compartan aula. En este sentido, la atención a la lengua en las clases de las diferentes materias no se justifica solo por la presencia de los últimos, sino que es también beneficiosa para los que tienen el español como L1. Al fin y al cabo, la lengua es el vehículo y la expresión de los contenidos curriculares. Con ello, queremos insistir en la idea de que la enseñanza de la lengua escolar es una responsabilidad que todos los profesores deben compartir.

Este trabajo se ha centrado en las voces en las que incidir cuando se enseña el español como L2 en contextos escolares, para hacer su enseñanza más accesible y eficaz. No se ha entrado en cómo propiciar el aprendizaje de estas voces ni en la dificultad que los distintos vocabularios señalados puede suponer para los estudiantes. Dichos temas darían lugar a trabajos de corte metodológico y de adquisición de lenguas, y constituyen líneas de investigación poco desarrolladas en el caso de la lengua de instrucción en español.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E. (2002). La tercera didáctica de las lenguas modernas. Las lenguas de especialidad. En Ministerio de Educación Ciencia y Deporte (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (95-120). Madrid: Secretaría General Técnica, MEC.
- Bailey, A. L. y Butler, F. A. (2003). An Evidentiary Framework for Academic Language for Operationalizing Academic Language for Broad Application to K-12 Education: A Design Document, CSE Report 611. Los Ángeles (California): CRESST, University of California. Recuperado de

- <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r611.pdf>
- Baker, N. (1988). Subtechnical Vocabulary and the ESP Teacher: an Analysis of some Rhetorical Items in Medical Journal Articles. *Reading in a Foreign Language*, 4, 2, 91-105.
- Becerra, J. M. (1994). La enseñanza del español como segunda lengua. Semántica y vocabulario. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación* (313-323). Málaga: ASELE.
- Benítez Pérez, P. (2003). Consideraciones en torno a la enseñanza del vocabulario F. Moreno Fernández et ál. (eds.), *Lengua, variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales* (145-156), Vol. 1. Madrid: Arco Libros.
- Blázquez Fabián, M. et ál. (1986). Experiencias sobre la enseñanza del vocabulario. Contenido léxico, su programación y didáctica. *Aula Abierta*, monografía 7. Oviedo (Asturias): ICE Universidad de Oviedo.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. París: Hatier-Didier.
- Candela, P. y Benegas, G. (2000). *Una rayuela*. Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua (LE)* (917-941). Madrid: SGEL.
- Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Carcedo González, A. (2000). Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza del ELE (aspectos culturales) M. Franco et ál. (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (175-183), Vol. 1. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC, Ediciones Morata.
- Dudley-Evans, A. y St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (789-810). Madrid: SGEL.
- Gómez, G. y Bruton, A. S. (1994). Representaciones léxicas receptoras versus productivas. El aprendizaje del léxico:

- reconocimiento/producción. En J. M. Ruiz Ruiz et ál. (eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de AESLA* (319- 326). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Grève, M. y Van Passel, F. (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- Gutiérrez Rodilla, B. (1998). *La ciencia empieza por la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Ediciones Península.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Izquierdo Gil, M. C. (2004). El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica. *Carabela*, 56, 99-120.
- Jiménez Berrio, F. (2012). *El cuerpo humano en los manuales de E/L2 y el léxico disponible de los inmigrantes escolares: análisis de datos*. Propuestas Prácticas para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), Pamplona, 23-25 de febrero.
- Laufer, B. (1997). What's in a Word that Makes it Hard or Easy: Some intralexical Factors that Affect the Learning of Words. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- López Pérez, M. V. (2005). Cuestiones relativas al léxico de la lengua de instrucción en el marco de la enseñanza del Español/L2 a inmigrantes. En M. A. Castillo Carballo et ál. (eds.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (534-541). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- (2007a). La lengua de instrucción (L1): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2. *RESLA*, 20, 85-104.
- (2007b). Los objetivos de la enseñanza de L2 en contextos escolares monolingües. *Hyperfeira. Arts & Literature Internacional Journal*, 9. Recuperado de <http://www.sinc.sunysb.edu/Publish/hiper/num9/Articulos/lopez.html>
- (2008a). Estudios sobre la lengua de instrucción (L1): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar. *RESLA*, 21, 201-219.

- (2008b). La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción (LI) en E/L2 en contextos escolares: selección de voces y programación. En R. Mairal et ál. (eds.), *Actas del XXIV Congreso Internacional AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas* (919-936). Madrid: UNED.
- (2010). El vocabulario de una muestra oral de lengua de instrucción (LI): análisis cuantitativo. En J. L. Bueno Alonso et ál. (eds.), *Actas del XXVIII Congreso Internacional de AESLA*. (583-593). Vigo (Pontevedra): Universidade de Vigo.
- Martín Martín, S. (1999). La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE. En L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 4* (157-163). Madrid: Fundación Actilibre.
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera, modelos de uso de la lengua española. *Carabela*, 50, 103-136.
- Muñoz, B. (2005). *Mis primeros días en Secundaria*. Madrid: SGEL.
- Nation, P. (2003). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2008). *Teaching Vocabulary: Techniques and Strategies*. Boston (Massachusetts): Heinle.
- Pérez Basanta, C. (1996). La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente. En J. D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Jornadas sobre estudio y enseñanza del léxico* (300-309). Granada: Método Ediciones.
- (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En M. S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (62-306). Almería: Universidad de Almería.
- Quilis, A. (1987). La enseñanza de la lengua materna. En A. M. Álvarez Méndez (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (241-261). Madrid: Akal.
- Reyzábal, M. V. (coord.) (2003). *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Salazar García, V. (1994). Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno. En *Didáctica del español como lengua extranjera 2* (165-204). Madrid: Fundación Actilibre.

- Sánchez Pérez, A. et ál. (1995). *Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (2002). Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (59-72). Madrid: SGEL.
- Scherfer, P. (1985). Lexikalisches Lernen im Fremdsprachemunterricht. En C. Schwarze y D. Wunderlich (eds.), *Handbuch der Lexikologie* (412-440). Königstein (Alemania): Athenäum.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistic Perspective*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, S. (2003). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 571-588.
- Vigara Tauste, A. M. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Villalba Martínez, F. y Hernández, M. T. (2004a). *Español segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid: Anaya.
- (2004b). El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes. *Glosas Didácticas*, 11 (primavera), 70-81.

Dirección de contacto: M.^a Victoria López Pérez. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua. Campus Arrosadía; 31006 Pamplona, España. E-mail: victoria.lopez@unavarra.es

Divulgación online de información de responsabilidad social en las universidades españolas¹

Online disclosure of social responsibility information in the Spanish universities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-246

Raquel Garde-Sánchez
Manuel Pedro Rodríguez-Bolívar
Antonio M. López-Hernández

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Granada, España.

Resumen

A las universidades se les está exigiendo que incorporen principios de responsabilidad social (RS) en todas sus actuaciones. La aplicación de la RS en el ámbito de la educación superior implica identificar las expectativas de los diferentes grupos de interés, establecer mecanismos de diálogo con estos y mejorar la transparencia informativa. El objetivo de este artículo es estudiar si la transparencia informativa en temas de RS está adquiriendo un papel esencial en las políticas de comunicación *online* de las universidades para satisfacer las necesidades de información de los grupos de interés. También analizamos si existen diferencias entre las universidades según su carácter público o privado, según su prestigio y su calidad académica, así como entre aquellas universidades que ofrecen niveles altos de comunicación de información en Internet. Para el cumplimiento del objetivo del artículo, se propone un modelo de evaluación mediante la creación de una serie de índices que analizan los principales aspectos tanto del contenido como de la forma y contexto en que se produce la divulgación de RS. Teniendo presente el contexto de reformas del sistema universitario español,

⁽¹⁾ Esta investigación se llevó a cabo con el apoyo financiero de la Junta de Andalucía (España), Departamento de Innovación, Ciencia y Empresa (Proyecto de Investigación n.º P11-SEJ-7700). Años 2012-2014.

este modelo se aplica a las universidades españolas públicas y privadas. Utilizamos test paramétricos y no paramétricos para contrastar las hipótesis planteadas respecto a las variables que caracterizan a las universidades y que podrían tener incidencia en sus niveles de divulgación *online* de la información de RS. Los resultados indican que las universidades españolas están poco comprometidas con la divulgación *online* de información de RS. No se observa homogeneidad en los comportamientos en función del carácter público o privado de la universidad ni tampoco entre las universidades de mayor prestigio y calidad académica, homogeneidad que sí parece concurrir entre las que tienen una mayor visibilidad en Internet.

Palabras clave: responsabilidad social, universidades, divulgación *online* de información, Internet, España.

Abstract

Universities are being asked to adopt the principles of social responsibility (SR) in all their actions. The application of SR to the field of higher education involves identifying the expectations of different stakeholders, establishing mechanisms for dialogue with them and improving information transparency. The aim of this paper is to consider whether information transparency on issues of SR is gaining a vital role in universities' online communication policies with a view to meeting stakeholders' information needs. Another question is whether there are differences between public and private universities, universities enjoying different levels of prestige, universities offering different levels of academic quality and universities making large quantities of information available on the Internet. An evaluation model is proposed that creates a series of indices that examine major aspects of SR disclosure content, form and context. Bearing in mind the current Spanish context, one of university system reforms, this model is applied to public and private Spanish universities. Parametric and nonparametric tests are applied to hypotheses raised in relation to university attributes that might have an impact on online SR information disclosure levels. The findings show that Spanish universities are not committed to online SR disclosure. In addition, no homogeneous behavior is found among public or private universities, among the more-prestigious institutions or among the universities recognised as offering higher academic quality. Nonetheless, homogeneity does seem to exist among those universities that have higher Internet visibility.

Key words: social responsibility, universities, online information disclosure, Internet, Spain.

Introducción

Las universidades, como parte integrante del sector público y como líderes de los cambios socioeconómicos, pueden desempeñar un papel protagonista en la solución de los problemas y como modelo de comportamiento ético para la sociedad (Vallaey, 2006). Para ello, están incorporando principios de RS tanto en el diseño de su oferta formativa e investigadora (De la Calle, García Ramos y Giménez, 2007; Martínez, 2008) como en su misión, visión y estrategia (Núñez y Alonso, 2009; Ramos, 2010). Además, a las universidades se les está demandando que establezcan mecanismos de diálogo con los grupos de interés y que mejoren la transparencia informativa (Núñez y Alonso, 2009; Ramos, 2010; Casani, Pérez-Esparrells y Rodríguez, 2010). De este modo, reforzarían el cumplimiento del deber de rendición de cuentas, sobre todo en lo que concierne a la divulgación de aspectos de RS universitaria (Casani et ál., 2010) ya que, de manera tradicional, dicha divulgación se ha centrado en dar información de carácter económico (Mellé, 2007).

El desarrollo paralelo que ha existido en los últimos años de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) podría favorecer la mejora de la rendición de cuentas en las universidades. Las TIC, y especialmente Internet, podrían desempeñar un papel clave en la transparencia, mejorando el proceso de comunicación y permitiendo un mayor acceso a la información a las partes interesadas (Borins, 2002).

No obstante, pocas son las investigaciones que se hayan interesado en conocer si las universidades están preocupadas por establecer políticas de comunicación de información sobre aspectos de RS, y si estas se apoyan en las TIC para responder a estos nuevos requerimientos de información y para mejorar la interacción con sus grupos de interés.

Por tanto, el objetivo de este artículo es analizar si la transparencia informativa en temas de RS está adquiriendo un papel esencial en las políticas universitarias de comunicación *online* para satisfacer las necesidades de información de los grupos de interés. También, analizamos si existen diferencias entre las universidades en función de si son públicas o privadas, en función de su prestigio y su calidad académica, así como entre aquellas universidades que ofrecen niveles altos de comunicación informativa por Internet.

En este sentido, la contribución de nuestro artículo es doble. Por un lado, de acuerdo con investigaciones previas en distintos campos de

conocimiento, proponemos inicialmente un modelo que permite analizar y valorar la divulgación *online* de información de RS. Estando actualmente en una etapa de reformas del sistema universitario español, dicho modelo se aplica a todas las universidades españolas para observar si la divulgación *online* de información de RS, a través de sus páginas webs, es un aspecto fundamental en sus políticas de comunicación. Por otro lado, utilizando métodos estadísticos, analizamos diferencias entre universidades según las variables antes comentadas.

Para la consecución del objetivo, el artículo se organiza de este modo: en la siguiente sección, se analizan la relevancia y las iniciativas de la RS en el ámbito universitario de España. La tercera sección del trabajo examina el estudio empírico realizado. A continuación, se presentan los resultados. Finalmente, se aporta una sección de discusiones y conclusiones.

Importancia e iniciativas de la rs en las universidades españolas

En la literatura, podemos encontrar numerosas definiciones del término RS. A nivel internacional, y según el Libro Verde de la Unión Europea (2001), la RS es el concepto por el cual las empresas deciden contribuir voluntariamente a mejorar la sociedad y a preservar el medioambiente. Aplicando el concepto de RS al ámbito universitario, el Proyecto Universidad Construye País (2006) define la RS universitaria del siguiente modo:

La capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos clave, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta.

Por su parte Vallaeys (2008) la define así:

Una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un

diálogo participativo con la sociedad para mejorar la academia y promover el desarrollo sostenible.

Con ello pretende indicar que la RS universitaria es una estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos de la organización en su entorno humano, social y natural. Las universidades españolas no cuentan con una larga tradición en el desarrollo de iniciativas de RS, aunque actualmente están progresando mucho al respecto (Mellé, 2007; Lozano, 2006). En el ámbito de las reformas del sistema universitario español (Real Decreto 20/2011, Real Decreto 14/2012), el Gobierno español ha desarrollado una iniciativa, conocida como la Estrategia Universidad 2015 (EU2015), consecuencia de la adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyas líneas de actuación contemplan la RS de las universidades como aspectos de gran relevancia. Ello viene justificado por la clara vocación y orientación social de las universidades (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2009). De igual modo, la Conferencia de Rectores (CRUE, 2011) ha manifestado recientemente su preocupación por que la universidad española se instituya como un elemento clave y motor de las transformaciones de la sociedad y por que las universidades socialmente responsables no queden al margen de los nuevos retos que se plantean (CRUE, 2011).

El reflejo de todos los cambios acaecidos en el ámbito universitario tras el proceso de reformas comunitarias y del plan de Bolonia, ha hecho que las universidades recojan de una forma más explícita su función de agente social dentro de los planes estratégicos que impregnan sus acciones formativas y de investigación, y que desarrollen programas concretos de gestión socialmente responsable (Núñez y Alonso, 2009). Entre las actividades de este tipo destacan el compromiso social, las políticas solidarias, las iniciativas de los consejos sociales, la creación de observatorios, la adhesión a pactos y proyectos internacionales, etc. (De la Cuesta, De la Cruz y Rodríguez, 2010). En este sentido, varias universidades españolas se han adherido a los principios de la United Nations Global Compact, cuyo objetivo es mejorar la educación de los futuros líderes empresariales en temas sociales, de derechos humanos y de protección al medioambiente (Setó-Pamies, Domingo-Vernis y Rabassa-Figueras, 2011).

Concretamente, por lo que se refiere a la enseñanza universitaria, se ha formado un Grupo de Trabajo sobre Calidad Ambiental y Desarrollo

Sostenible (2002) que ha aprobado una serie de directrices para incorporar la sostenibilidad en los planes de estudios. Además, ha creado un comité, conocido como CADEP (Comisión Sectorial de la CRUE para la Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y la Prevención de Riesgos) que aglomera las experiencias universitarias y los progresos realizados en materia de gestión ambiental y sostenibilidad y promueve la cooperación entre universidades en dichas materias (Aznar, Martínez Agut, Palacios, Piñero y Ull, 2011). Por tanto, el interés por la enseñanza de la ética empresarial y de la RS en el sistema universitario español ha ido en aumento. Así, podemos destacar universidades que apuestan por asignaturas que forman al universitario desde la dimensión social de la persona (De la Calle et ál., 2007). En este sentido, resultan de especial interés las propuestas de 'aprendizaje servicio' desarrolladas en universidades españolas que tienden a enfatizar en cada titulación enfoques orientados a que el estudiante se implique y se comprometa con la comunidad, y a que ejerza la responsabilidad ética que le exigirá su futura profesión (Martínez, 2008). Sin embargo, como señala Martínez (2008), debe advertirse que, con excepción de algunas universidades, «la formación ética dirigida a la construcción de la personalidad moral y a la formación ciudadana no son objetivos que de manera habitual puedan identificarse como tales en la concreción de los planes docentes y en las prácticas del aprendizaje en la universidad».

Desde la perspectiva investigadora, se han creado diversos grupos de investigación. Destacan el de la Universidad Jaume I (Sostenibilidad en las Organizaciones y Gestión de la RS), en el que se integran grupos de profesionales que ofrecen servicios de consultoría y formación en el ámbito de la RS; el de las universidades andaluzas, que están impulsando la elaboración de una propuesta de memoria de RS del sistema universitario andaluz como acción de mejora de la calidad (Memoria de la RS del Sistema Universitario Andaluz, 2009); o el grupo Arquitectura y Compromiso Social, asociación vinculada a la Universidad de Sevilla que realiza investigación participativa en el ámbito de la planificación urbanística (www.arquisocial.org).

Por otra parte, desde el punto de vista de la gestión universitaria, son numerosas las iniciativas emprendidas. Al fin y al cabo, las universidades españolas han incluido aspectos de la RS en sus planes estratégicos (Álamo y García, 2007) que posteriormente se han plasmado en un gran conjunto de actividades y proyectos. La acción social de la universidad se manifiesta,

además de en las actuaciones específicas en esta área con su propio personal, en los programas de cooperación, acción solidaria y voluntariado que promueven (Casani et ál., 2010). Entre ellas, la Universidad de Zaragoza ha desarrollado un proyecto para obtener un modelo de RS que mejorara la calidad universitaria (Universidades Responsables); y la Universidad de Valladolid, con su proyecto Factoría de RS en la UV, ha ejecutado una serie de actividades de RS para difundir y poner en práctica este ámbito entre el alumnado y el personal de la universidad (Gaete, 2011). Además, las universidades españolas han creado oficinas y sedes que gestionan aspectos relacionados con la sostenibilidad, como la Oficina de Cooperación y Solidaridad (Universidad Autónoma de Madrid), el Campus Euro-Americano por la RS (Universidad Francisco de Vitoria), la Oficina de Medio Ambiente (Universidad Europea de Madrid), el Proyecto de Accesibilidad Global (Universidad de Jaén) y el Programa de Voluntariado Ambiental (Universidad de Salamanca). De igual modo, considerando la cooperación al desarrollo como un componente inherente de la misión de la educación superior (Arias y Molina, 2008), las universidades pueden favorecer activamente esta vertiente mediante el debate sobre las condiciones del desarrollo a escala mundial, la proyección y transferencia de conocimientos a la sociedad y la solidaridad internacional como desafíos para contribuir a la transformación social (Unceta, 2001, 2007; Arias y Molina, 2008; Gaete, 2009). A este creciente interés de las universidades por el desarrollo de actuaciones socialmente responsables, hay que añadir el actual escenario de crisis económica que ha incidido negativamente en la financiación universitaria (Pérez, 2004; Casani et ál., 2004). Tal escenario ha supuesto una reducción del número de alumnos que, gracias a sus matrículas, suponen la principal fuente de ingresos de las universidades privadas (Rodríguez, 1993). En este entorno, la diferenciación se convierte en una ventaja competitiva y esta se debe conseguir no solo mediante la educación e investigación, sino con un amplio conjunto de aspectos entre los que destacan la RS (Casani et ál., 2010). Ya que la información que suministran las universidades en sus páginas webs es un fuerte indicador en la toma de decisiones de los estudiantes (Schimmel, Motley, Racic, Marco y Eschenfelder, 2010), y dado que en ellas la información de carácter sostenible posee una especial relevancia (Casani et ál., 2010), podría ser interesante conocer si las universidades –como modelos de comportamiento socialmente responsable en la sociedad y centros de conocimiento por excelencia–

están haciendo uso de las TIC como medio de divulgación de información socialmente responsable.

No obstante, ante la fuerte competencia por la obtención de recursos financieros y la posible ventaja competitiva que podrían conseguir con la divulgación *online* de información de RS, se espera que sean las universidades privadas –cuya financiación principal proviene de las matrículas y tasas del alumnado– las que presenten mayores niveles de divulgación de esta información en sus páginas webs oficiales. De lo anterior, se deriva la siguiente hipótesis:

H1: El nivel de divulgación *online* de información de RS en las universidades privadas españolas es superior al de las universidades públicas españolas.

Ahora bien, la divulgación de RS universitaria, como elemento diferenciador de las universidades, podría dar lugar a que aquellas que presentan una mejor posición en los *rankings* mundiales de calidad en educación e investigación, sean las que más estén apostando por divulgar este tipo de información *online*. Esto se entiende así puesto que las universidades de mayor prestigio a escala mundial son las que deberían convertirse en líderes vitales de los grandes movimientos de cambio social. De acuerdo con lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis de trabajo.

H2: Las universidades de mayor prestigio y calidad académica son las que están impulsando, en mayor medida, la divulgación *online* de información de RS como un aspecto más de competitividad y compromiso con la sociedad.

La información divulgada es útil si satisface las necesidades de información de los diferentes grupos de interés. El desarrollo de las TIC podría facilitar el acceso y la oportunidad de dicha información. Esto daría lugar a un cumplimiento más eficiente del deber de rendición de cuentas de las universidades y mejoraría su legitimidad. De hecho, la literatura previa ha puesto de manifiesto que los grupos de interés están presionando a las universidades para que suministren información de RS o medioambiental. Lo hacen para obtener una mejor comprensión de las acciones que están llevando a cabo las universidades, de su funcionamiento y su organización (Casani et ál., 2010). Por tanto, las universidades, dentro de sus políticas de comunicación, podrían utilizar las TIC para cumplir con dichas exigencias informativas. De este modo, podrán influir en la opinión pública. Todo ello derivaría en una imagen positiva de la universidad como un agente socialmente responsable (Ramos, 2010). Finalmente, el

conjunto de estas acciones redundará en un aumento de su reputación y en una mejora de su relación con los grupos de interés. De ahí se deriva la necesidad de contrastar la siguiente hipótesis.

H3: Las universidades que ofrecen el más alto nivel de comunicación de información a través de Internet son aquellas que, dentro de sus políticas en materia de comunicación en la web, dan una alta prioridad a la divulgación *online* de información relacionada con la RS.

Investigación empírica en las universidades españolas

Selección de la muestra

Las universidades españolas han sido objeto de nuestro trabajo debido a la reciente reforma del sistema universitario español y al creciente interés de la RS en dichas instituciones; interés que se ha materializado en la puesta en marcha de numerosos proyectos e iniciativas al respecto tanto en los ámbitos de docencia e investigación como en la gestión universitaria. Con el objetivo de conocer las prácticas actuales de divulgación *online* de información socialmente responsable y los mecanismos de interacción con los grupos de interés, se ha seleccionado el conjunto de universidades españolas según datos de la CRUE y el portal Universia (Portal de Universidades de España –www.universia.es–), formado por un total de 75 universidades (48 de carácter público y 27 privadas).

Modelo de evaluación de la divulgación ‘online’ de información de rs

En lo que a la metodología de investigación se refiere, este artículo propone un modelo de evaluación mediante la creación de una serie de índices que pretenden examinar los principales aspectos sobre el contenido, la forma y el contexto en que se produce dicha divulgación. Para ello, inicialmente consideramos varios estudios que analizan la divulgación de información en Internet (Caba, López y Rodríguez, 2005; Caba, Rodríguez y López, 2008; Rodríguez, 2009; Gallego, Rodríguez y García, 2011), la visibilidad (Middleton, McConnell y Davidson, 1999), la

accesibilidad (Lawrence y Giles, 1999), la usabilidad (Chandler y Hyatt, 2003), la privacidad y el contenido de la información (Holzer y Manoharan, 2007; Holzer y Kim, 2008). Basado en el análisis de esta literatura previa, nuestro trabajo de investigación se ha estructurado principalmente en dos partes, que estudian seis índices –véanse Tablas I y II–.

Una primera parte recoge el contenido de la información de RS divulgada por las universidades. Para estudiar este contenido hemos seguido las directrices del GRI, por un lado, y analizado las memorias de RS de las distintas universidades, por otro. Del mismo modo, se han examinado un conjunto de características cualitativas propias de la información que, siendo de carácter general, proceden de otros ámbitos como, por ejemplo, el de la información financiera. Consecuentemente, distinguimos tres secciones: información general de RS (GSRI); información específica de RS (SSRI), donde se analizan un conjunto de temáticas específicas; y características cualitativas de la información (QCSRI) como aspectos que deben cumplirse para garantizar la calidad de la información de RS –véase Tabla I–.

La segunda parte de nuestro estudio hace referencia al contexto en el que se produce la divulgación de la información de RS y se ha estructurado en tres secciones para analizar las características de usabilidad, de interacción y privacidad y de seguridad de las páginas webs. Por un lado, pretendemos analizar la usabilidad del sitio web (USRI), esto es, la facilidad con la que los usuarios pueden hacer uso de las páginas webs para alcanzar un objetivo concreto. Por otro, con el objetivo de obtener información de los grupos de interés, conocer sus expectativas y establecer mecanismos de interacción con ellos, analizaremos cuáles son los mecanismos que favorecen la participación de los grupos de interés (SKSRI) en las universidades. Finalmente, se estudian las características de privacidad y seguridad de las páginas webs (PSRI); en este sentido, se pretende observar principalmente la capacidad de personalización que pueda darse en la difusión de la información de RS –véase Tabla II–.

En relación con la valoración asignada a cada uno de los aspectos recogidos en nuestro modelo de evaluación, y basándonos en la literatura previa (Larrán y Giner, 2002; Caba et ál., 2005), hemos optado por un sistema de valoración dicotómico binario (0/1), de conformidad con la ausencia o presencia de cada aspecto en el sitio web o en el Informe de Sostenibilidad/RS. Para reducir la subjetividad en la valoración cuando no existen normas explícitas para la asignación de valor a cada aspecto (Jones,

Alabaster y Walton, 1998), se ha repartido por igual la unidad en el caso de que el aspecto analizado esté definido por varios ítems (Ho, Tower y Barako, 2008) –véanse las Tablas I y II para observar la puntuación particular de cada ítem–.

TABLA I. Contenido de la información de RS divulgada

INFORMACIÓN GENERAL RS		m $GSRI = \sum_{i=1}^m g_i$
Concepto	Ítems	Valoración
G1. Exposición de la visión y estrategia de la universidad en temas de RS.	a) Si se divulgan los principales compromisos sobre la RS. b) Si la página web o el Informe de Sostenibilidad incluye una declaración de la alta dirección en temas de RS.	0/0,5 en función de la ausencia o presencia de cada ítem.
G2. Información sobre el perfil de los grupos de interés.	a) Si en la página web de la universidad o en su Memoria de Sostenibilidad/RS se identifican los grupos de interés. b) Si se especifican las necesidades de información de cada grupo de interés.	0/0,5 en función de la ausencia o presencia de cada ítem.
G3. Divulgación centralizada o descentralizada de la información de RS por parte de las universidades.	a) Si la divulgación de información de RS se desarrolla de forma centralizada en la página web de la universidad. b) Si dicha divulgación se desarrolla a través de centros u organismos dependientes de dicha universidad.	0/0,5 en función de la ausencia o presencia de cada ítem.
G4. Datos sobre los indicadores de <i>performance</i> .	a) Indicadores económicos. b) Indicadores sociales. c) Indicadores medioambientales.	0/0,33 en función de la ausencia o presencia de cada ítem.
G5. Índice de contenidos o una tabla de localización de los distintos elementos sobre los que se informa en materia de RS.	Facilita al lector un índice o una tabla de localización de los diferentes elementos sobre los que se informa en materia de RS.	0/1 en función de su ausencia o presencia de dicho ítem.
INFORMACIÓN ESPECÍFICA RS		m $SSRI = \sum_{i=1}^m g_i$
Concepto	Ítems	Valoración
S1. Energía.	Se divulgan aspectos sobre la instalación de equipos que ahorrarán el consumo eléctrico como sensores de movimientos, bombillas incandescentes u otras fuentes alternativas de energía.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
S2. Construcciones y terrenos.	Se divulgan aspectos sobre criterios de construcción, renovación y rehabilitación de edificios existentes de conformidad con las 'normas verdes'.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
S3. Compras sostenibles.	Se divulgan aspectos sobre la necesidad de priorizar la compra de materiales reutilizables, ecológicos y que requieren un mínimo envase.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
S4. Gestión de residuos y reciclaje.	Se divulgan aspectos sobre el fomento del reciclaje de material de oficina y de residuos sólidos, proporcionando recipientes para artículos como el papel, los cartuchos de impresora y las baterías.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.

TABLA I. Contenido de la información de RS divulgada (cont.)

S5. Transporte.	Se divulgan aspectos sobre la creación de incentivos para la comunidad universitaria para utilizar un transporte público o alternativo, tales como el autobús o la bicicleta.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
S6. Alimentos sostenibles o comercio justo.	Se divulgan aspectos sobre el comercio justo y alimentos sostenibles mediante la disposición de productos biológicos en las cafeterías y tiendas del campus.	0/1 en función de la ausencia o presencia de esta característica.
S7. Aspectos académicos.	Se divulga información sobre la realización de cursos, seminarios o conferencias relacionados con la RS.	0/1 en función de la ausencia o presencia de esta característica.
S8. Investigación.	Se divulga la existencia de centros de investigación de la universidad vinculados a la RS.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
CARACTERÍSTICAS CUALITATIVAS INFORMACIÓN RS		m
		$OSRI = \sum_{j=1}^m g_j$
		$j = 1$
Concepto		Valoración
Q1. Integridad.	Se posibilita la consulta y/o descarga de la memoria online.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
Q2. Oportunidad.	Ofrece información de RS en periodos inferiores al año (mensual, trimestral, etc.).	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
Q3. Comparabilidad.	a) Si existe la posibilidad de comparar información de dos o más años. b) Si se ofrecen resúmenes comparativos de la información sostenible realizados por la propia universidad.	0/0,5 en función de la ausencia o presencia de cada ítem.
Q4. Comprensibilidad.	a) Se ofrecen ratios y gráficos para ayudar a aclarar la información de RS incluida en los informes. b) Incluyen comentarios sobre la información de RS proporcionada.	0/0,5 en función de la ausencia o presencia de cada ítem.
Q5. Relevancia.	a) Se suministran informes técnicos de RS por parte de la universidad b) Se presenta la información de RS de forma ordenada y clasificada.	0/0,5 en función de la ausencia o presencia de cada ítem.
Q6. Fiabilidad.	Existe información que ha sido auditada.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.

Fuente: Elaboración propia basada en las directrices de la GRI, en las adaptaciones sobre los informes de RS publicados por las universidades, y en las recomendaciones del FASB, 1980; IASB, 1999.

TABLA II. Contexto de la información de RS divulgada

		USABILIDAD		m $USRI = \sum_{i=1}^m g_i$
Concepto		Ítems	Valoración	
U1. Lectura y análisis.		a) Una sección específica en las páginas webs de las universidades para revelar la información de sostenibilidad. b) Formatos electrónicos que se utilizan para procesar los informes de sostenibilidad: - HTML - PDF o DOC - XML o XBRL - XLS c) Los informes de sostenibilidad se dan a conocer en diferentes idiomas.	0/0,33 en función de la ausencia o presencia de cada ítem. En cuanto al tipo de formato (item b), la puntuación de 0,33 se reparte de la siguiente forma: - HTML: 0,066 - PDF o DOC: 0,066 - XML o XBRL: 0,099 - XLS: 0,099	
U2. Búsqueda.		a) Una herramienta de búsqueda básica se incluye en la página web de la universidad. b) Una herramienta de búsqueda avanzada se incluye en la página web de la universidad.	0/0,5 en función de la ausencia o presencia de cada ítem.	
U3. Características de los enlaces.		Se ofrece un sistema de enlaces para la información.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.	
U4. Estructura de la página web.		La página web dispone de un mapa web.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.	
U5. Características de accesibilidad.		Toda la información proporcionada en el sitio web es gratuita y puede descargarse.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.	
PARTICIPACIÓN GRUPOS DE INTERÉS				
Concepto		Ítems	Valoración	m $SKRI = \sum_{i=1}^m g_i$
SK1. Características de interactividad.		a) Se proporciona un correo electrónico diferente a la dirección del webmaster para solicitar información o explicaciones. b) Se ofrecen en la página web los contactos de los responsables que administran la información de RS. c) El sitio web tiene una lista de correo para actualizar la información a los usuarios.	0/0,33 en función de la ausencia o presencia de cada ítem.	
SK2. Foros/chat.		a) Foros de contenido general. b) Foros relacionados con la RS o la sostenibilidad.	0,5 si el foro/chat online utilizado permite la discusión de temas de carácter general; y 1 en el caso de que exista un foro/chat específico que se utilice para la discusión de temas de RS.	

TABLA II. Contexto de la información de RS divulgada (cont.)

SK3. Tecnología web 2.0.	a) Tecnología web 2.0 sobre la universidad en general. b) Tecnología web 2.0 sobre aspectos de RS o sostenibilidad.	0.5 si la utilización de la tecnología web 2.0 se destina a temas generales de la universidad; y 1 si se utiliza la tecnología web 2.0 para temas exclusivos de RS.
SK4. Encuestas online.	a) Encuestas no específicas de RS. b) Encuestas específicas de RS.	0.5 si la universidad utiliza encuestas online de carácter general; y 1 si la universidad utiliza encuestas sobre RS.
SK5. Newsletter.	a) Noticias generales. b) Noticias específicas de RS o sostenibilidad.	0.5 si las noticias que divulga la universidad son de carácter general; y 1 si son noticias de RS.
PRIVACIDAD Y SEGURIDAD		
$SKSRI = \sum_{i=1}^m g_i$		
$i = 1$		
Concepto	Ítems	Valoración
P1. Colección de datos.	La universidad recaba datos específicos del usuario.	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
P2. Firma digital.	Se puede firmar con la firma digital	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
P3. Notificación de políticas privadas.	Si existe notificación de política privada	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
P4. Acceso a información privada.	Si existe información restringida	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.
P5. Uso de cookies.	Utilización de técnicas de recopilación de información de los visitantes del sitio web como el uso de cookies	0/1 en función de la ausencia o presencia de dicho ítem.

Fuente: Elaboración propia a partir de líneas CYRRG 2010 y de la literatura previa (Fang 2002; Holzer y Manoharan, 2007; Holzer y Kim, 2008).

Metodología utilizada para el contraste de las hipótesis propuestas

Para contrastar las hipótesis planteadas se han utilizado la prueba t-test pareada y los métodos de U de Mann-Whitney. Antes de utilizar el t-test, se aplicó la prueba de Levene para comprobar la igualdad de las varianzas. El t-test para muestras independientes se utiliza comúnmente para probar la hipótesis de igualdad de dos medias y es la prueba más potente cuando se satisface la condición de normalidad (Wilks, 1962; Rohatgi, 1976; Lehmann y Romano, 2005). Sin embargo, si se viola el supuesto de normalidad, el t-test puede no detectar una diferencia verdadera. Para solventar este problema, aplicamos la prueba de Mann-Whitney por ser una metodología sólida y ampliamente utilizada para contrastar hipótesis (Wilks, 1962; Rohatgi, 1976; Gibbons y Chakraborti, 2003). Por lo tanto, en este trabajo se utilizan pruebas paramétricas (t-test) y no paramétricas (U de Mann-Whitney) para probar las diferencias entre pares de las universidades.

Además, para poder contrastar la segunda y tercera hipótesis planteadas se han utilizado diferentes *rankings* como puntos de referencia. Así, para la segunda hipótesis hemos utilizado el Ranking Académico de Universidades del Mundo (AMRU o *ranking* de Shanghái). Este recoge, según un índice, las universidades del mundo con mayor calidad académica y ha sido ampliamente utilizado en la literatura previa para clasificar a las universidades según calidad y excelencia (Leydesdorff y Shin, 2011). Por otra parte, para contrastar la tercera hipótesis se ha utilizado el *ranking* Webometrics, que clasifica, según un índice, las universidades del mundo con las mejores políticas de comunicación en Internet (Aguillo, 2009).

Para obtener los datos necesarios, entre enero y abril de 2012, se visitaron las páginas webs de las universidades españolas a fin de recabar la información necesaria para nuestra investigación. Se buscaron datos sobre la divulgación *online* de información de RS y sobre el contexto en el que se divulgaba. Los tres autores de esta investigación llevaron a cabo este proceso de forma independiente para garantizar una mayor objetividad. Posteriormente, se reunieron para discutir los resultados y llegar a un consenso. En caso de discrepancias con variaciones significativas, se volvían a analizar conjuntamente las páginas webs.

Análisis de los resultados

Datos de estadística descriptiva obtenidos del modelo de evaluación

Los bajos valores obtenidos en la sección a.1) Información general de RS, de la Tabla III, revelan que las universidades españolas están poco comprometidas con la divulgación *online* de información sobre dichos aspectos (media de 1,30 sobre 5). No obstante, aunque dicha divulgación es escasa, existen diferencias entre las universidades privadas y las públicas: estas últimas alcanzan una mayor puntuación (0,57 y 1,69 respectivamente). Los ítems menos divulgados en este apartado son los que hacen referencia al perfil de los grupos de interés y a los indicadores de ejecución en las diferentes dimensiones de la RS. Sin embargo, autores como Casani et ál. (2010) destacan la importancia de divulgar indicadores de seguimiento de los resultados obtenidos. En cambio, los ítems más valorados, a diferencia de los resultados obtenidos por Gaete (2011), hacen referencia a la divulgación de valores sostenibles y de RS en su misión o visión estratégica (Tabla III).

En el apartado a.2) Información específica de RS, aunque determinados ítems alcanzan unos valores muy elevados, este tipo de información no está siendo muy divulgada en las universidades españolas (media de 2,09 sobre 8) (véase Tabla III). Además, aunque no existe una pauta común en la divulgación *online* de información específica de RS, parece desprenderse que los ítems referentes a la docencia y a la investigación son los más divulgados. Quizás esto se deba a que cada vez existen más cátedras y grupos de investigación con un papel protagonista en las acciones de RS, así como ONG y asociaciones que tiene una vinculación estrecha con las universidades que se ocupan de tales actividades (Arias y Molina, 2008).

Para el caso particular de las universidades públicas, tienen especial relevancia la difusión *online* de aspectos relacionados con la gestión de residuos, reciclaje y energía. En cualquier caso, los resultados obtenidos en las universidades españolas, en línea con investigaciones previas en otras universidades (Ferrer-Balas et ál., 2008; Hammod y Churchman, 2008), evidencian el peso que la dimensión medioambiental tiene aún en la concepción de la RS universitaria.

Respecto al cumplimiento de las características cualitativas de la información (apartado a.3) observamos que, dentro de la heterogeneidad

existente, los valores más bajos son los obtenidos dentro del contenido de la información de RS divulgada (0,91 sobre 6). Además, son muy pocas las universidades que ofrecen en sus páginas webs informes o memorias de RS. Por ello, las universidades comunican los aspectos de RS principalmente a través de resúmenes técnicos. Estos resúmenes técnicos suelen acompañarse de ratios o gráficos con comentarios que pretenden hacer la información más comprensible para el usuario externo. Asimismo, cuando sí se divulgan memorias o informes de RS, la información contenida no suele ser ni oportuna ni comparable: no se ofrecen datos de períodos temporales inferiores al año, ni se hace referencia a años anteriores, lo cual imposibilita realizar comparaciones. En contra de lo indicado por Lukman y Glavi (2007), estos resultados evidencian que las universidades comunican de manera completa sus prácticas y políticas socialmente sostenibles. Por eso, es difícil comparar unas con otras. Además, son muy escasas las universidades que comunican información que previamente haya sido acreditada o auditada (Tabla III), lo que empaña su fiabilidad.

En cuanto a la sección b) Contexto de la información de RS divulgada, los valores relativos a b.1) Usabilidad, alcanzan una media muy similar (de 3,3 sobre 5) en todas las universidades españolas, tanto públicas como privadas, con un coeficiente de variación muy bajo (inferior a 0,2). Como se observa en la Tabla III, el peso de la puntuación se concentra principalmente en los ítems relacionados con el diseño de las páginas webs, ya que las universidades han incluido instrumentos que facilitan la navegación, como herramientas de búsqueda e hipervínculos que ayudan al usuario a profundizar en la información recabada.

Ahora bien, es destacable la alta puntuación obtenida por todas las universidades en el apartado U5 (Accesibilidad), aunque son muy pocas las universidades que tienen una sección específica para la información de RS. Esta se divulga en un único idioma, lo que reduce el número de usuarios que pueden utilizarla y comprenderla; además, los formatos en los que se presenta no facilitan su manipulación, ya que las universidades utilizan formatos del tipo HTML o PDF.

El apartado b.2) Participación de los grupos de interés, es el que obtiene los valores con la media más baja (2,28). Los valores medios de las universidades coinciden y se concentran, principalmente, en los ítems que hacen referencia a noticias en la página web y a la utilización de tecnología web 2.0. Sin embargo, las universidades no fomentan la comunicación con los grupos de interés ni su participación través de direcciones de correo

electrónico diferentes a las del webmáster; tampoco incorporan una *mailing list*, ni utilizan foros, chats o encuestas *online* para fomentar la interacción con sus grupos de interés.

En general, los resultados en esta área se encuentran en línea con los obtenidos en trabajos previos como los de Magalhães (2000); Pavi, Alfirevi y Mihanovi (2009); o Benneworth y Jongbloed (2010). Estos trabajos destacan la falta de orientación al mercado de las universidades en relación con los grupos de interés, así como el débil papel que estos desempeñan en la gobernanza de estas instituciones. En cambio, otros estudios sostienen que las universidades están potenciando las relaciones con sus grupos de interés (Cohen, 2007; Gaete, 2009; Casani et ál., 2010; Krazimierz, 2010).

Finalmente, para todas las universidades, el apartado b.3) Privacidad y seguridad de las páginas webs, es el que obtiene el valor medio más alto (3,59) de todos los aspectos analizados en su sección. La puntuación más alta se concentra en los ítems que hacen referencia al desarrollo de aspectos de notificación de las políticas de privacidad, restricción de acceso a áreas de información personal y uso de *cookies*. Por el contrario, el aspecto menos desarrollado es la utilización de la firma digital, que podría permitir una mayor seguridad, y de los sistemas de recolección de datos.

TABLA III. Estadística descriptiva

a) CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN DE RS DIVULGADA EN LAS PÁGINAS WEBS O EN LOS INFORMES DE SOSTENIBILIDAD	PÚBLICAS				PRIVADAS				TOTAL	
	Media	Mediana	DT	CV	Media	Mediana	DT	CV	Media	DT
a.1) Información general de RS	1,69	1,50	1,54	0,91	0,57	0,00	0,98	1,72	1,30	1,46
G1. Exposición de la visión y estrategia de la universidad en temas de RS	0,44	0,50	0,39	0,90	0,23	0,00	0,32	1,40	0,36	0,38
G2. Información sobre el perfil de los grupos de interés	0,13	0,00	0,24	1,94	0,02	0,00	0,10	5,10	0,09	0,21

G3. Divulgación centralizada o descentralizada de la información de RS por parte de las universidades	0,45	0,50	0,36	0,81	0,15	0,00	0,24	1,53	0,34	0,35
G4. Datos sobre los indicadores de <i>performance</i>	0,24	0,00	0,38	1,59	0,05	0,00	0,20	3,98	0,17	0,34
G5. Índice de contenidos o una tabla de localización de los distintos elementos sobre los que se informa en materia de RS	0,44	0,00	0,50	1,15	0,12	0,00	0,33	2,82	0,32	0,47
a.2) Información específica de RS	2,67	2,00	2,20	0,82	1,04	1,00	1,08	1,04	2,09	2,03
S1. Energía	0,42	0,00	0,50	1,20	0,12	0,00	0,33	2,82	0,31	0,47
S2. Construcciones y terrenos	0,15	0,00	0,36	2,45	0,00	0,00	0,00		0,09	0,29
S3. Compras sostenibles	0,17	0,00	0,38	2,26	0,04	0,00	0,20	5,10	0,12	0,33
S4. Gestión de residuos y reciclaje	0,48	0,00	0,50	1,05	0,08	0,00	0,27	3,53	0,34	0,48
S5. Transporte	0,25	0,00	0,44	1,75	0,00	0,00	0,00		0,16	0,37
S6. Alimentos sostenibles o comercio justo	0,04	0,00	0,20	4,85	0,00	0,00	0,00		0,03	0,16
S7. Aspectos académicos	0,75	1,00	0,44	0,58	0,50	0,50	0,51	1,02	0,66	0,48
S8. Investigación	0,42	0,00	0,50	1,20	0,31	0,00	0,47	1,53	0,38	0,49
a.3) Características cualitativas de la información de RS	1,20	0,50	1,50	1,26	0,38	0,00	0,96	2,50	0,91	1,39
Q1. Integridad	0,25	0,00	0,44	1,75	0,08	0,00	0,27	3,53	0,19	0,39
Q2. Oportunidad	0,04	0,00	0,20	4,85	0,04	0,00	0,20	5,10	0,04	0,20
Q3. Comparabilidad	0,17	0,00	0,33	1,99	0,02	0,00	0,10	5,10	0,11	0,28
Q4. Comprensibilidad	0,28	0,00	0,45	1,59	0,08	0,00	0,23	3,02	0,21	0,40

Q5. Relevancia	0,44	0,50	0,43	0,99	0,17	0,00	0,34	1,99	0,34	0,42
Q6. Fiabilidad	0,02	0,00	0,14	6,93	0,00	0,00	0,00		0,01	0,12
b) CONTEXTO DE LA INFORMACIÓN DE RS EN LAS PÁGINAS WEBS O EN LOS INFORMES DE SOSTENIBILIDAD	Media	Mediana	DT	CV	Media	Mediana	DT	CV	Media	DT
b.1) Usabilidad	3,40	3,51	0,65	0,19	3,31	3,57	0,53	0,16	3,36	0,61
U1. Lectura y análisis	0,22	0,13	0,19	0,87	0,11	0,07	0,10	0,86	0,18	0,17
U2. Búsqueda	0,64	0,50	0,29	0,45	0,58	0,50	0,27	0,47	0,61	0,28
U3. Características de los hipervínculos	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00
U4. Estructura de la página web	0,54	1,00	0,50	0,93	0,62	1,00	0,50	0,81	0,57	0,50
U5. Características de accesibilidad	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00
b.2) Participación grupos de interés	2,53	2,50	0,78	0,31	1,82	1,50	0,71	0,39	2,28	0,83
SK1. Características de interactividad	0,17	0,00	0,22	1,30	0,05	0,00	0,12	2,39	0,12	0,19
SK2. Foros/chat	0,40	0,50	0,34	0,86	0,21	0,00	0,32	1,52	0,33	0,34
SK3. Tecnología web 2.0	0,67	0,50	0,24	0,36	0,52	0,50	0,10	0,19	0,61	0,21
SK4. Encuestas online	0,47	0,50	0,28	0,60	0,38	0,50	0,29	0,76	0,44	0,29
SK5. Newsletter	0,83	1,00	0,24	0,29	0,65	0,50	0,24	0,36	0,77	0,25
b.3) Privacidad y seguridad	3,92	4,00	0,92	0,23	3,00	3,00	1,10	0,37	3,59	1,07
P1. Colección de datos	0,63	1,00	0,49	0,78	0,42	0,00	0,50	1,19	0,55	0,50
P2. Firma digital	0,52	1,00	0,50	0,97	0,15	0,00	0,37	2,39	0,39	0,49
P3. Notificación de políticas privadas	0,79	1,00	0,41	0,52	0,58	1,00	0,50	0,87	0,72	0,45
P4. Acceso a información privada	0,98	1,00	0,14	0,15	0,85	1,00	0,37	0,43	0,93	0,25
P5. Uso de cookies	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del contraste de hipótesis realizado

Los resultados obtenidos, tanto en el test paramétrico como en el no paramétrico, evidencian que existen diferencias significativas entre las universidades públicas y privadas tanto en el contenido como en el contexto de divulgación *online* de la información de RS. Deben exceptuarse de esta consideración los ítems que forman parte de la usabilidad de las páginas webs donde se divulga información socialmente responsable (Hipótesis 1, véase Tabla iv). Este resultado parece indicar que las universidades podrían estar utilizando la divulgación *online* de información RS como un elemento diferenciador para obtener una ventaja competitiva.

En la Tabla iii se observa que las universidades públicas alcanzan una puntuación mayor que las privadas. Este resultado es contrario al esperado a tenor de la literatura previa, ya que las universidades privadas intentan aprovechar cualquier tipo de rasgo distintivo para situarse en una posición de ventaja competitiva, aprovechando la puesta en práctica de programas socialmente responsables (Carlson, 2008).

Asimismo, los resultados indican diferencias significativas entre las universidades según sus niveles de calidad y reputación académica. Se observan diferencias entre las universidades que ocupan los mejores puestos en el *ranking* de Shanghái y el resto de universidades. Estas diferencias afectan, principalmente, al contexto de la información (Hipótesis 2, véase Tabla v). Así, en la Tabla vi comprobamos que las universidades que forman parte del *ranking* de Shanghái, a pesar de ser pocas, están divulgando más información de RS. Igualmente, el contexto en el que las universidades españolas incluidas en el *ranking* de Shanghái divulgan la información de RS, favorece un mayor acceso de los grupos de interés en comparación con los rasgos del contexto que utilizan el resto de universidades españolas no indexadas.

Todo esto parece indicar que la calidad o excelencia en docencia e investigación de la universidad podría implicar, a su vez, una mayor transparencia en la divulgación *online* de información de RS. En este caso, tanto el contenido como la forma de presentar dicha información son importantes y constituyen un elemento diferenciador entre las universidades españolas. Este resultado confirma los de investigaciones previas, en las que se señalaba que la información que suministran las universidades en sus páginas webs –concretamente la socialmente

responsable (Casani et ál., 2010)– resulta fundamental a los alumnos para tomar decisiones (Schimmel et ál., 2010).

Sin embargo, a la hora de seleccionar las mejores universidades no solo es importante la calidad universitaria; numerosos *rankings* mundiales, entre ellos el de Webometrics, clasifican a las universidades en función de su visibilidad en Internet. De hecho, tal y como indican Schimmel et ál. (2010), Internet –y las herramientas que ofrece este canal de comunicación– es el medio utilizado por numerosos estudiantes a la hora de elegir en qué universidad se van a formar profesionalmente.

En este contexto, el contraste de la hipótesis tercera (véase Tabla vii) refleja que, a excepción de la comparación entre las universidades que se encuentran incluidas en los dos primeros (Q1-Q2) y en los dos últimos cuartiles (Q3-Q4), en el resto de comparaciones existen diferencias significativas entre las universidades conforme empeora el puesto que ocupan en el *ranking* Webometrics. Así pues, aquellas que lo lideran son universidades cuya transparencia respecto a la información de RS es mayor. Esto indica que las universidades mejor situadas en dicho *ranking* otorgan una mayor relevancia a estos aspectos dentro de sus políticas de comunicación.

TABLA IV. Contraste de la Hipótesis I

			CONTENIDO			CONTEXTO		
			GSRI	SSRI	QSRI	USRI	SKSRI	PSRI
Test paramétrico	Test de Levene	F				2,81	0,52	0,93
		Sig.				0,10	0,52	0,34
	T-test	t						
		Sig. (bilateral)	-3,81	-4,28	-2,83	-0,60	-3,84	-3,83
		0,000	0,000	0,006	0,551	0,000	0,000	
Test no paramétrico	Estradístico	U Mann-Whitney	352	348	395,5	556	308,5	339
		WWilcoxon	703	699	746,5	907	659,5	690
	Sig. asintótica (bilateral)							
			0,001	0,001	0,005	0,439	0,000	0,001

Fuente: Elaboración propia.

TABLA V. Contraste de la Hipótesis 2

			CONTENIDO			CONTEXTO		
			GSRI	SSRI	QSRI	USRI	SKSRI	PSRI
Test paramétrico	Test de Levene	F				2,81	0,52	0,93
		Sig.				0,10	0,52	0,34
	T-test	t	-3,81	-4,28	-2,83	-0,60	-3,84	-3,83
		Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,006	0,551	0,000	0,000
Test no paramétrico	Estadístico	U Mann-Whitney	352	348	395,5	556	308,5	339
		W Wilcoxon	703	699	746,5	907	659,5	690
	Sig. asintótica (bilateral)		0,001	0,001	0,005	0,439	0,000	0,001

Fuente: Elaboración propia.

TABLA VI. Análisis descriptivo de la Hipótesis 2

			CONTENIDO			CONTEXTO		
			GSRI	SSRI	QSRI	USRI	SKSRI	PSRI
Test paramétrico	Levene's Test	F				2,81	0,52	0,93
		Sig.				0,10	0,52	0,34
	T-test	t	-3,81	-4,28	-2,83	-0,60	-3,84	-3,83
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,006	0,551	0,000	0,000
Test no paramétrico	Statistic	U Mann-Whitney	352	348	395,5	556	308,5	339
		W Wilcoxon	703	699	746,5	907	659,5	690
	Sig. Asymptote (2-tailed)		0,001	0,001	0,005	0,439	0,000	0,001

Fuente: Elaboración propia.

TABLA VII. Contraste de la Hipótesis 3

Test paramétrico	IQ-2Q										IQ-3Q										IQ-4Q															
	Contenido			Contexto			Contenido			Contexto			Contenido			Contexto			Contenido			Contexto			Contenido			Contexto								
	GSRI	SSRI	QSRI	USRI	SKSRI	PSRI	GSRI	SSRI	QSRI	USRI	SKSRI	PSRI	GSRI	SSRI	QSRI	USRI	SKSRI	PSRI	GSRI	SSRI	QSRI	USRI	SKSRI	PSRI	GSRI	SSRI	QSRI	USRI	SKSRI	PSRI						
Levene's Test	1,63	0,063	0,114	0,443	0,178	0,859	0,013	0,256	2,586	0,269	0,619	0,186	0,071	0,185	0,21	0,803	0,737	0,51	0,676	0,36	0,91	0,616	0,117	0,607	0,437	0,181	0,791	0,67								
	-0,734	0,146	-0,496	0,907	0,181	-1,407	1,659	3,203	0,866	1,297	4,002	1,771	3,302	3,704	2,063	1,469	3,398	2,721	0,47	0,89	0,62	0,37	0,86	0,17	0,11	0,39	0,20	0,00	0,09	0,15	0,00	0,01				
T-test																																				
Statistic	142	155,5	143,5	132,5	156	127,5	104	78,5	129	127	61,5	116,5	76,5	71	103,5	119,5	72	90,5	142	155,5	143,5	132,5	156	127,5	104	78,5	129	127	61,5	116,5	76,5	71	103,5	119,5	72	90,5
	313	326,5	314,5	303,5	327	298,5	294	268,5	319	317	251,5	306,5	266,5	261	293,5	309,5	262	280,5	313	326,5	314,5	303,5	327	298,5	294	268,5	319	317	251,5	306,5	266,5	261	293,5	309,5	262	280,5
Sig. Asymptote (2-tailed)	0,52	0,84	0,55	0,35	0,85	0,24	0,04	0,00	0,17	0,18	0,00	0,08	0,00	0,00	0,02	0,12	0,00	0,01	0,52	0,84	0,55	0,35	0,85	0,24	0,04	0,00	0,17	0,18	0,00	0,08	0,00	0,00	0,02	0,12	0,00	0,01
Test paramétrico	IQ-2Q										IQ-3Q										IQ-4Q															
	Contenido			Contexto			Contenido			Contexto			Contenido			Contexto			Contenido			Contexto			Contenido			Contexto			Contenido			Contexto		
Levene's Test	1,052	0,312	0,624	1,138	0,953																															
	2,206	2,915	1,333	0,345	3,536	3,449	3,636	3,37	2,5	0,546	3,048	4,329	1,095	0,413	1,093	0,228	-0,077	1,063	2,206	2,915	1,333	0,345	3,536	3,449	3,636	3,37	2,5	0,546	3,048	4,329	1,095	0,413	1,093	0,228	-0,077	1,063
T-test																																				

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y futuras líneas de investigación

Las universidades están siendo cada vez más presionadas para que actúen en el entorno social en el que llevan a cabo su actividad y sirvan como motores de desarrollo de la comunidad en la que se desenvuelven (Gaete, 2009; Casani et ál., 2010; Krazimierz, 2010). También se las insta a que mejoren su rendición de cuentas, incorporando información de carácter no financiero en sus políticas de comunicación.

En este contexto, el desarrollo de las TIC y, particularmente, de Internet podría utilizarse como un medio para canalizar la identificación de las expectativas y demandas de los diferentes grupos de interés, para establecer mecanismos de diálogo con ellos y para mejorar la transparencia informativa. No obstante, los resultados de la investigación demuestran que las universidades españolas, lejos de utilizar las TIC para mejorar su rendición de cuentas, están desaprovechando sus posibilidades tanto para divulgar información *online* sobre RS como para favorecer la implicación e interacción de los grupos de interés en la gestión de los aspectos de RS universitaria.

Concretamente, las universidades españolas no ofrecen información de RS universitaria en sus páginas webs, ni divulgan informes o memorias de RS en Internet. Este hecho impide que cumplan de manera efectiva con su deber de rendición de cuentas ante los grupos de interés y que se den a conocer las actividades que, en este ámbito, están desarrollando las universidades.

La escasa información de RS que divulgan *online* las universidades está centrada fundamentalmente en los aspectos medioambientales. Esto puede deberse a que son, quizás, los aspectos con un mayor recorrido en las universidades (Ferrer-Balas et ál., 2008; Hammod y Churchman, 2008). Sin embargo, por lo general, este tipo de información no es fácil de localizar en las páginas webs. Normalmente se encuentra dispersa e incluida en informes técnicos. Como se constata, el uso de memorias de RS, a pesar de su importancia, queda obviado.

Con respecto a la participación e interacción con los grupos de interés, nuestros resultados indican que, actualmente, las universidades no parecen estar muy concienciadas, al menos en lo que a aspectos de RS se refiere. Esto contrasta con lo señalado en la literatura previa, de acuerdo con la cual las universidades están incrementando la influencia y participación de los grupos de interés (Gaete, 2009; Krazimierz, 2010,

entre otros). Los resultados parecen indicar que las universidades no prestan atención en recoger, con el apoyo de las TIC, la opinión de los grupos de interés a la hora de diseñar y ejecutar sus políticas de RS.

En un contexto actual de reformas universitarias (Real Decreto 20/2011 y Real Decreto 14/2012) –caracterizado por la alta competencia en la educación superior y las constantes reducciones de financiación–, las universidades privadas son las que podrían encontrarse en una situación más vulnerable, ya que su principal fuente de financiación proviene de las tasas del alumnado. La utilización de las TIC por estas universidades para divulgar información de RS podría ser elemento diferenciador y de competitividad respecto a las universidades de carácter público (Jones, 2001; Carlson, 2008). No obstante, nuestros resultados indican que su comportamiento en este sentido no es diferente al mostrado por las universidades públicas. Así –y pese al bajo compromiso general con la divulgación *online* de información RS por parte de las universidades españolas– son las universidades públicas las que obtienen mayores niveles de divulgación en nuestro país. Así pues, no se verifica nuestra Hipótesis 1.

El contraste de la segunda hipótesis indica que existen diferencias significativas en el contenido genérico y específico de la información entre las universidades de mayor prestigio mundial –según el *ranking* de Shanghái– y aquellas otras no recogidas en él. Este aspecto podría servir de elemento clave para la toma de decisiones de los estudiantes (Schimmel et ál., 2010).

También parece que existe una correlación entre el contenido de la información de RS divulgada *online* y el contexto en que se divulga y la calificación en el *ranking*. Esto parece indicar que existen patrones informales de divulgación entre las universidades con políticas de comunicación similares. Como mejores prácticas, destacan las de las universidades que presentan unos niveles superiores de visibilidad en la web. Esto parece confirmar la Hipótesis 3.

En conclusión, las universidades están divulgando *online* escasa información de RS. Puede que la divulgación se produzca, como hemos señalado previamente, con propósitos de legitimidad e imagen, tal y como han señalado estudios previos (Deegan, 2002; Zimmerman y Zeitz, 2002; Deephouse y Carter, 2005), y no con el objetivo final de satisfacer los requerimientos de los grupos de interés en el marco del cumplimiento de su deber de rendición de cuentas. Las universidades no están analizando las necesidades de los grupos de interés a pesar de la gran influencia que

estos tienen en cualquier organización (Casani et ál., 2010; Cohen, 2007). Además, la forma de comunicarse con ellos y de presentarles la información es insuficiente.

Por tanto, las universidades –como agentes que deben desempeñar un papel esencial en la RS incorporando sus principios en todas sus facetas docentes e investigadoras– deberían mejorar la divulgación *online* de información de RS universitaria como un elemento que puede servir de diferenciación en un entorno competitivo. En este sentido, puede ser interesante que futuras investigaciones se centren en aquellos aspectos claves que favorecerían la divulgación *online* de información de RS, así como en el análisis de modelos para gestionar y canalizar de manera eficiente las necesidades de información de RS universitaria por parte de los grupos de interés. Hacerlo así permitirá que este aspecto pueda ser determinante en la elección del centro universitario por parte de los alumnos y en el prestigio de las instituciones.

Asimismo, sería necesario impulsar investigaciones que incidan en los aspectos éticos, axiológicos, pedagógicos e incluso sociopolíticos que podrían promover el comportamiento responsable de las universidades, así como su incidencia en la rendición de cuentas ante los grupos de interés. Estas investigaciones podrían ayudar a que los políticos responsables en educación tomen decisiones que favorezcan la formación y asunción de valores éticos por parte de las propias universidades y de los estudiantes a los que forman. De este modo, se propiciarían vías para el desarrollo de políticas universitarias de extensión cultural, de cooperación universitaria y de voluntariado social que nos acerquen una sociedad más ética y solidaria (Casani et ál., 2010).

Referencias bibliográficas

- Aguillo, I. (2009). Measuring the Institution's Footprint in the Web. *Library Hi Tech*, 27 (4), 540.
- Álamo Vera, F. R. y García Soto, M. G. (2007). El proceso estratégico en el sector público: Análisis en el contexto de las universidades españolas. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 13 (2), 113-129.

- Arias, S. y Molina, E. (2008). *Universidad y cooperación al desarrollo. La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Aznar, M. P., Martínez Agut, M. P., Palacios, B., Piñero A. y Ull, M. A. (2011). Introducing Sustainability into University Curricula: an Indicator and Baseline Survey of the Views of University Teachers at the University of Valencia. *Environmental Education Research*, 17 (2), 145-166.
- Benneworth, P. y Jongbloed, V. (2010). Who Matters to Universities? A Stakeholder Perspective on Humanities, Arts and Social Sciences Valorization. *Higher Education*, 59 (5), 567-588.
- Borins, S. (2002). On the Frontiers of Electronic Governance: a Report on the United States and Canada. *International Review of Administrative Science*, 68 (2), 199-211.
- Caba, C., López, A. M. y Rodríguez, M. P. (2005). Citizens' Access to on-Line Governmental Financial Information: Practices in the European Union Countries. *Government Information Quarterly*, 22 (2), 258-276.
- (2008). e-Government Process and Incentives for Online Public Financial Information. *Online Information Review*, 32 (3), 379.
- Carlson, S. (2008). How Green was my College. *Chronicle of Higher Education*, 54 (34), 4-5.
- Casani, F., Pérez-Esparrells, C. y Rodríguez, J. (2010). Nuevas estrategias económicas en la universidad desde la responsabilidad social. *Calidad en la Educación*, 33, 255-273.
- Chandler, K. y Hyatt, M. (2002). *Customer-Centered Design: a New Approach to Web Usability*. Upper Saddle River (Nueva Jersey): Prentice Hall.
- Cohen, D. (2007). Desafíos de la responsabilidad social universitaria. *Razón y Palabra*, 12 (55).
- Comisión Europea (2001). *Green Paper. Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility*. Bruselas: Autor.
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) (2011, 29 de junio). *La universidad ante los retos de la sociedad*. *Cinco Días*.
- De la Calle, C., García Ramos, J. M. y Giménez Armentia, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*, 18 (2), 47-66.
- De la Cuesta González, M., De la Cruz Ayuso, C. y Rodríguez Fernández, J. M. (2010). *Responsabilidad social universitaria*. A Coruña: Netbiblo.

- Deegan, C. (2002). The Legitimising Effect of Social and Environmental Disclosures. A Theoretical Foundation. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 15 (3), 282-311.
- Deephouse, D. L. y Carter, S. M. (2005). An Examination of Differences between Organizational Legitimacy and Organizational Reputation. *Journal of Management Studies*, 42 (2), 329-360.
- Ferrer-Balas, D. et ál. (2008). An International Comparative Analysis of Sustainability Transformation across Seven Universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (3), 295-316.
- Financial Accounting Standards Board (FASB) (1980). *Qualitative Characteristics of Accounting Information*. Norwalk (Connecticut): Statement of Financial Accounting Concepts.
- Gaete, R. A. (2009). *Stakeholder Participation in the Evaluation of Socially Responsible Behavior of University Management: Prospects, Obstacles and Proposals*. XV Congreso AECA. Valladolid, España, 1-15.
- (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Gallego, A. I., Rodríguez, D. L. y García, I. M. (2011). Information Disclosed Online by Spanish Universities: Content and Explanatory Factors. *Online Information Review*, 35 (3), 360-385.
- Gibbons, J. D. y Chakraborti, S. (2003). *Nonparametric Statistical Inference* (4.ª ed.). Nueva York: Marcel Dekker.
- Global Reporting Initiative (GRI) (2005). ‘Sector Supplement for Public Agencies’. Global Reporting Initiative. Recuperado de: <http://www.globalreporting.org/ReportingFramework/SectorSupplements>
- Hammond, C. y Churchman, D. (2008). Sustaining Academic Life: A Case for Applying Principles of Social Sustainability to the Academic Profession. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (3), 235-245.
- Ho, P., Tower, G. y Barako, D. (2008). Improving Governance Leads to Improved Corporate Communication. *Corporate Ownership & Control*, 5, 26-33.
- Holzer, M. y Kim, S. T. (2008). *Digital Governance in Municipalities Worldwide. A Longitudinal Assessment of Municipal Websites Throughout the World*. Newark (Nueva Jersey): E-Governance Institute, National Center for Public Performance.

- Holzer, M. y Manoharan, A. (2007). Global Trends in Municipal E-Government: An Online Assessment of Worldwide Municipal Web Portals. En A. Agarwal et ál., *Foundations of E-government*. Ramana (India): Computer Society of India.
- International Accounting Standards Board (IASB) (1989). *Framework for the Preparation and Presentation of Financial Statements*. Londres: International Accounting Standard Board.
- Jones, K. (2001). *Study on Environmental Reporting by Companies*. Sunderland (Reino Unido): Center for Environmental Informatics.
- Jones, K., Alabaster, T. y Walton, J. (1998). Virtual Environments for Environmental Reporting. *Greener Management International*, 21, 121-137.
- Krazimierz, M. (2010). Redefining External Stakeholders in Nordic Higher Education. *Tertiary Education and Management*, 16 (1), 45-60.
- Larrán, M. y Giner, B. (2002). The Use of the Internet for Corporate Reporting by Spanish Companies. *The International Journal of Digital Accounting Research*, 2 (1), 53-82.
- Lawrence, S. y Giles, C. L. (1999). Accessibility of Information on the Web. *Nature*, 8, 107-109.
- Lehmann, E. L. y Romano, J. P. (2006). *Testing Statistical Hypotheses* (3.^a ed.). Nueva York: Springer.
- Leydesdorff, L. y Shin, J. C. (2011). How to Evaluate Universities in Terms of their Relative Citation Impacts: Fractional Counting of Citations and the Normalization of Differences among Disciplines. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62 (6), 1146-1155.
- Lozano, R. (2006). Incorporation and Institutionalization of Sustainable Development into Universities: Breaking through Barriers to Change. *Journal of Cleaner Production*, 14 (9/11), 787-796.
- Lukman, R. y Glavi, P. (2007). What are the Key Elements of a Sustainable University? *Clean Technologies and Environmental Policy*, 9 (2), 103-114.
- Magalhães, A. (2000). Portuguese Higher Education and the Imaginary Friend: the Stakeholders' role in Institutional Governance. *European Journal of Education*, 35 (4), 439-448.
- Martínez Marín, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. *Educación universitaria*. Barcelona: Octaedro, Instituto de Ciencias de Educación de la Universitat de Barcelona.

- Mellé Hernández, M. (2007). Responsabilidad social en el sector público. *Ekonomiaz*, 65, 84-107.
- Memoria de la Responsabilidad Social del Sistema Universitario Andaluz (2009). Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.
- Middleton, I., McConnell, M. y Davidson, G. (1999). Presenting a Model for the Structure and Content of a University World Wide Web Site. *Journal of Information Science*, 25 (3), 219-227.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2009). *Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*, 6. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Núñez Chicharro, M. y Alonso Carrillo, I. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecunia*, 9 (13), 157.
- Pavić J., Alfirevi, N. y Mihanovi, Z. (2009). Market Orientation in Managing Relationships with Multiple Constituencies of Croatian Higher Education. *Higher Education*, 57 (2), 191-207.
- Pérez Esparrells, C. (2004). La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad. *Revista de Educación*, 335, 305-316.
- Ramos Parra, C. (2010). Hacia una cultura de responsabilidad social universitaria. *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 7 (2).
- Real Decreto Ley 20/2011, de 30 de diciembre, de medidas urgentes en materia presupuestaria, tributaria y financiera para la corrección del déficit público. *Boletín Oficial del Estado*, 315, 146574-146648.
- Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 96, 30977-30984.
- Rodríguez Bolívar, M. P. (2009). Evaluating Corporate Environmental Reporting on the Internet: The Utility and Resource Industries in Spain. *Business and Society*, 48 (2), 179-205.
- Rodríguez Saiz, L. (1993). La financiación de la Enseñanza Superior en España. Perspectiva de las universidades privadas. *Estudios Regionales*, 36, 243-269.
- Rohatgi, V. K. (1976). *An Introduction to Probability Theory and Mathematical Statistics*. Nueva York: Wiley.

- Schimmel, K., Motley, D., Racic, S., Marco, G. y Eschenfelder, M. (2010). The Importance of University Web Pages in Selecting a Higher Education Institution. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-16.
- Setó-Pamies, D., Domingo-Vernis, M. y Rabassa-Figueras, N. (2011). Corporate Social Responsibility in Management Education: Current Status in Spanish Universities. *Journal of Management and Organization*, 17 (5), 604-620.
- Unceta, K. (2001a). Universidad como ámbito para la solidaridad y la cooperación al desarrollo. En J. Sebastián (coord.), *La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana*, 123-128. Valladolid: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Valladolid.
- (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Universidad Construye País (2006). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial. Observando la Responsabilidad Social Universitaria*. Documento de Trabajo. Santiago de Chile: Proyecto Universidad Construye País.
- Vallaes, F. (2006). Brief Theoretical Framework of University Social Responsibility. Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/item/4880/breve-marco-teorico-de-rsu>
- (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de: <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>
- Wilks, S. (1962). *Mathematical Statistics*. Nueva York: Wiley.
- Zimmerman, M. A. y Zeitz, G. J. (2002). Beyond Survival: Achieving New Venture Growth by Building Legitimacy. *Academy of Management Review*, 27 (3), 414-443.

Dirección de contacto: Raquel Garde Sánchez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Campus Universitario de Cartuja, s/n; 18071 Granada, España. E-mail: rgarde@ugr.es

Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia

Initial Professional Qualification Program: Assessments and engagement of students in the Murcia region

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247

María Teresa González González

Mónica Porto Currás

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.

Resumen

En este artículo se comentan algunos resultados de investigación¹ sobre cómo valoran los alumnos que cursan el Programa de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Murcia distintos aspectos de este programa y su experiencia en él.

El PCPI constituye una medida para alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa. Para analizar el desarrollo de estos programas, se adoptan como referentes las perspectivas teóricas y de investigación en torno al fracaso escolar y el riesgo de exclusión educativa, particularmente aquellas que subrayan su carácter multidimensional y relacional.

La investigación combinó el análisis de documentos y datos oficiales sobre los PCPI en la Comunidad Autónoma de Murcia con estudio de campo y estudios de caso. Este artículo da cuenta únicamente de datos obtenidos en la fase de estudio de campo mediante un cuestionario cumplimentado por alumnos de una muestra representativa de PCPI.

Son similares las valoraciones que realizan los alumnos de los distintos PCPI sobre las actividades de clase y los aspectos a los que prestan más importancia sus

⁽¹⁾ La investigación de la que derivan los datos presentados en este artículo lleva por título Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia. Está financiada por la Fundación Séneca y la Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

profesores, si bien se tiende a hacer un juicio más positivo sobre los módulos profesionales. En otros aspectos, que ofrecen indicios sobre cómo están participando e implicándose los alumnos, las valoraciones presentan algunas diferencias en función de si el alumno cursa el módulo obligatorio o el voluntario, o en función de si el programa se está cursando en centros escolares o en otras instituciones.

Aunque se mantiene un método expositivo y más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, el programa está consiguiendo en buena medida que los alumnos asistan con cierta regularidad a las clases, presten atención a lo que en ellas se trabaja y estimen que lo que están aprendiendo es útil para su vida. No obstante, alrededor de un tercio de estos alumnos siguen 'desenganchados'.

Palabras clave: Programa de Cualificación Profesional Inicial, alumnos en riesgo, voces de alumnos, implicación, trabajo en el aula.

Abstract

This paper reports the results of research on student assessments of Initial Career Training Programmes (ICTPS) in the Spanish region of Murcia. Different aspects of the programmes and student experience are also discussed.

ICTPS are a measure designed for students at risk of being left behind by the educational system. The yardsticks used to analyse programmes were theorists' and researchers' perspectives on academic failure and the risk of being left behind, particularly those perspectives that emphasize the multidimensional, relational nature of the issue.

The research combined the analysis of official documents and data on ICTPS in Murcia with a field study and case studies. This report refers only to data obtained in the field study phase using a questionnaire administered to students from a representative sample of ICTPS.

Students from different modules reported similar assessments of classroom activities and the points that teaching staff consider important, although students had more positive feelings about their career modules. Assessments of other points that indicate how students participate and become engaged showed some differences between students in compulsory modules and those in voluntary modules and between students following the programme in a school venue and those following the programme in other institutions.

Although ICTPS continue to espouse lecturing and focus more on teaching than on learning, the programmes are to a large extent succeeding in drawing students to class regularly, getting students to pay attention to classroom work and convincing students that what they are learning is useful for their lives. However, around a third of all students remain unconvinced and uninterested.

Key words: Initial Career Training Programmes, at-risk students, student voices, engagement, classroom work.

Introducción

Fracaso y abandono escolar temprano son temas que preocupan en nuestro sistema educativo. Los datos disponibles sobre tasas de repetición en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), las tasas de idoneidad o el número de alumnos que finaliza el período obligatorio sin obtener la titulación muestran un panorama poco halagüeño y proporcionan indicios de la situación de riesgo en la que se encuentra un porcentaje nada despreciable de estudiantes –alrededor de un 30%–: es posible que estos alumnos no alcancen la titulación correspondiente a la etapa obligatoria o, incluso, que abandonen antes de finalizarla.

Los responsables de la política educativa han establecido diversas medidas y actuaciones destinadas a mejorar tal situación, entre ellas los Programas de Cualificación Profesional Inicial² (en adelante PCPI), en los que se centra este artículo. Sus destinatarios son jóvenes que no han logrado finalizar con éxito su educación obligatoria y podrían abandonar el sistema educativo sin las competencias necesarias para transitar al mundo laboral y la vida adulta. Son alumnos con trayectorias escolares más o menos plagadas de dificultades y retrasos, bastante desenganchados y desconectados del mundo escolar y lo que este representa.

Los PCPI se plantean con la finalidad de que los alumnos a los que van dirigidos puedan alcanzar «competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales [...], así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas» (LOE, art. 30.2).

Estos programas están estructurados en módulos, unos de carácter obligatorio, otros voluntarios. Los primeros –que incluyen módulos específicos y módulos formativos de carácter general– persiguen que el alumno desarrolle las competencias básicas no logradas a lo largo de su paso por la institución escolar, y obtenga una cualificación profesional de nivel uno que le permita insertarse en el mercado de trabajo. Por su parte, los módulos voluntarios abren la posibilidad de que el alumno obtenga la

⁽²⁾ Los PCPI se establecieron en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Sustituyen a los Programas de Garantía Social (PGS) que se formularon con la LOGSE (1990) y a los Programas de Iniciación Profesional establecidos por la LOCE –que apenas si tuvo implantación– (2004). La *Revista de Educación* dedicó un monográfico, coordinado por el profesor Marhuenda en el año 2006, a hacer el balance de los PGS y adelantar algunos de los desafíos que conllevaba la implantación de los PCPI.

titulación de graduado en ESO, la cual le permitirá reengancharse y continuar sus estudios en niveles postobligatorios.

Ya que en el sistema educativo español quienes no obtienen dicho título no pueden continuar sus estudios (su abandono escolar es 'obligatorio'), ese rasgo de los PCPI los convierten en un elemento importante en la lucha contra el abandono escolar temprano. Así lo ha considerado repetidamente el Ministerio de Educación (MEC, 2004; Conferencia de Educación, 2008; MEPSYD, 2008; Consejo Escolar de Estado 2009, 2010; MEC, 2010), desde el que se ha insistido en la necesidad de que exista una oferta suficiente de PCPI, así como en que se facilite que quienes lo han cursado –tanto en sus módulos obligatorios como en los voluntarios– puedan acceder a los ciclos formativos de Grado Medio o al Bachillerato. En esa línea se sitúan algunas de las medidas contempladas en la Ley Orgánica Complementaria a la Ley de Economía Sostenible de 2011.

El análisis del desarrollo del pcpi desde una lectura multidimensional y relacional

Dado el alumnado al que va destinado el PCPI, un referente desde el que analizar cómo se está desarrollando y qué está dando de sí el programa lo constituyen las perspectivas teóricas y de investigación sobre fracaso escolar y riesgo de exclusión educativa, particularmente aquellas que subrayan su carácter multidimensional y multifactorial.

Las perspectivas adoptadas para el análisis de esos fenómenos no siempre reflejan su complejidad y multidimensional. Con frecuencia, se ha echado mano de esquemas analíticos que se centran preferentemente en algún aspecto o faceta del problema. En tal sentido, buena parte de la investigación sobre el tema se ha venido centrando en el *alumno*, a saber, en sus rasgos personales, sociales y familiares, para determinar qué factores de riesgo inciden en que tenga problemas en la escuela y en que sea sujeto de fracaso escolar (Lee y Burkhan, 2000; Schonert-Reichl, 2000; Marchesi y Pérez, 2003; Escudero, 2005; Anderson, Christenson y Lehr, 2009).

Otros planteamientos han subrayado que una adecuada comprensión del fracaso escolar exige no individualizarlo, sino considerar el contexto en el que el estudiante fracasa, esto es, el *centro escolar* (Dei, 2003;

González, 2010; Atweh, Bland, Carrington y Cavanagh, 2007; Terigi, 2009). La mirada se sitúa, en este caso, en los valores, exigencias, procesos y prácticas organizativas y curriculares que caracterizan al centro escolar y el papel que desempeñan en el fracaso de los estudiantes.

Sin embargo, cada vez más se ha ido reconociendo que la comprensión de un fenómeno tan complejo va más allá del estudio de unos u otros factores y requiere adoptar una perspectiva multidimensional y relacional. Un esquema que da cuenta de tal perspectiva y que constituye un marco de referencia valioso para ofrecer una comprensión rica y global del fracaso y riesgo de exclusión educativa, es el desarrollado por Escudero (2005, 2007). Según este autor, el fracaso escolar es un fenómeno relacional complejo, con raíces dentro y fuera de los centros escolares. Sus múltiples aspectos y dimensiones no se localizan únicamente en el alumno ni tampoco exclusivamente en el orden escolar imperante, sino en las *relaciones* entre ambos, así como en los desajustes entre el currículo, la enseñanza y la evaluación que se ofrece y desarrolla en el centro escolar y la realidad social, familiar y cultural de los alumnos. Tales relaciones, a su vez, se entrelazan con otros aspectos sociopolíticos, culturales y también económicos, más amplios.

Una concepción como la apuntada justifica la necesidad de adoptar esquemas teóricos y de investigación en los que queden integradas las diversas dimensiones y elementos que configuran las situaciones y procesos de fracaso escolar. El mismo planteamiento ha de mantenerse cuando se desciende a analizar las medidas y respuestas a estas problemáticas (Escudero, 2009), como los PCPI.

Adoptar un enfoque multidimensional y relacional para analizar estos programas conlleva prestar atención a diversos planos:

- Uno de ellos es el correspondiente al contexto sociopolítico y educativo en el que surge y se establece este programa; los valores e ideologías que lo atraviesan; y, en ese marco, el diseño de sus líneas generales y/o las decisiones que sobre él han tomado las administraciones autonómicas.
- Ese análisis ha de complementarse con el que se realice en el plano de la puesta en práctica. El núcleo de atención en este caso se sitúa en lo que acontece en los centros o en las otras instituciones en las que se imparte el programa y en sus aulas. Hay que tener presente, de entrada, que la puesta en práctica no es una traslación directa y

lineal de lo establecido en el diseño formal, sino un proceso mediado por múltiples factores (Fullan, 2002). Comprender lo que finalmente ocurra con el programa en cuestión exige atender a diversos aspectos. Uno lo constituye el contexto organizativo en el que se lleva a cabo, cuyas prioridades, expectativas, modos de hacer, relaciones, dinámicas de coordinación, etc., generan las condiciones concretas de desarrollo del programa. Otro viene representado por el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como por los docentes implicados, sus prácticas y sus concepciones sobre el propio programa, sobre los alumnos y sobre su propia formación y capacidades. También es importante prestar atención a los alumnos, a sus características sociofamiliares y académicas y a sus percepciones sobre lo que se les enseña, sobre lo que hacen cotidianamente en el aula con los profesores, etc. En este sentido, son relevantes las ‘voces de los estudiantes’ (Portela, Nieto y Toro, 2009; Robinson y Taylor, 2007), pues permiten comprender sus valoraciones sobre el programa y la formación que se les ofrece (Shulman, 1989).

Un tercer plano lo representan los resultados que se obtienen, tanto en términos de aprendizajes logrados por los alumnos y su reinserción en el mundo laboral o en el sistema escolar como en términos del grado en que ha aumentado su implicación y compromiso con su formación en el aula y en el centro. A este respecto, una perspectiva teórica valiosa para analizar resultados de programas como el PCPI es la relacionada con la ‘implicación’ (*engagement*) del alumnado, la cual procura apreciar sus distintas facetas conductual, afectiva y cognitiva (González, 2010). Los diferentes aspectos del ‘enganche’ de los estudiantes también se pueden considerar como un resultado importante (Wilms, 2000). En el caso del PCPI, dicho enganche revela que se han superado las situaciones de desapego y ‘desenganche’ escolar con las que, probablemente y dada su trayectoria escolar previa, habrían accedido los alumnos al programa.

Sobre este particular, también es imprescindible conocer las valoraciones de los participantes sobre el grado de interés, satisfacción, participación, relaciones, etc., del programa. Esto permitirá comprender los factores y procesos que potencialmente estarían conectando la formación proporcionada y la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje.

Método

Propósito de la investigación y diseño

Como ya se indicó, la investigación de la que derivan los datos presentados en este artículo lleva por título *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*. Su propósito es analizar el diseño y la puesta en práctica de PCPI en dicha comunidad autónoma. Con ello se pretende obtener información empírica que pueda emplearse para comprender su desarrollo y para formular propuestas de mejora sucesiva de los mismos.

La investigación persigue cinco objetivos generales, que pasan por conocer, describir y analizar los siguientes elementos:

- La oferta y distribución de los PCPI en la Comunidad Autónoma de Murcia.
- Las características de los alumnos que cursan estos programas.
- Las valoraciones y percepciones de docentes y alumnos sobre distintas facetas de los programas y su desarrollo.
- La planificación y puesta en práctica del PCPI en centros e instituciones.
- Los resultados.

La investigación se ha desarrollado en tres fases. La primera se centra en el análisis del diseño y oferta de PCPI en la Comunidad Autónoma de Murcia. La segunda se dirige a conocer las características de los alumnos que cursan este programa y a explorar las perspectivas y valoraciones de los docentes y los alumnos sobre diversos aspectos del mismo. La tercera fase, aún en curso, se orienta a analizar en profundidad la puesta en práctica y el funcionamiento cotidiano del programa en diferentes centros e instituciones.

En los apartados que siguen se presentan algunas reflexiones sobre datos que se han recopilado en la segunda fase, particularmente referidos a los alumnos, a sus valoraciones de lo que se está haciendo en las aulas y a sus percepciones sobre diversos aspectos del desarrollo del programa que pueden ofrecer indicios de su grado de implicación o 'enganche' con él. Aunque en esta fase de la investigación también se han obtenido

valoraciones y opiniones de docentes, dadas las limitaciones de extensión de este texto, no se hará referencia a ellas.

Muestra

La unidad de muestreo utilizada en esta investigación fue el PCPI. La población está constituida por todos los PCPI impartidos en la Región de Murcia durante el curso 2010-11. Para determinar la población se utilizó la información sobre la oferta de estos programas en sus distintas modalidades, disponible en la página web de la Consejería de Educación. Específicamente, los datos de la población son los siguientes:

TABLA I. Datos de la población

CURSO	MÓDULOS	MODALIDAD DE PCPI			TOTAL
		<i>Iniciación Profesional</i>	<i>Taller Profesional</i>	<i>Iniciación Profesional Especial</i>	
2010-11	Obligatorios	144 (62,6%)	76 (31,5%)	21(8,7%)	241 (100%)
	Voluntarios	51 (100%)	-	-	51(100%)

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Daniel, 2012) de tipo estratificado, aplicando criterios específicos de inclusión a subgrupos que integran la muestra: modalidad de PCPI, curso, familia profesional a la que está vinculado, comarca en la que se está implantando. Para obtener la máxima riqueza posible de información sin incurrir en redundancia, se decidió seleccionar el número proporcional de unidades muestrales más próximo a superar el 25% del segmento de población correspondiente a cada subgrupo. Con este criterio, pasaron a formar parte de la muestra 77 programas.

Instrumentos

Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario elaborado por el equipo de investigación. En él se incluyeron diversas cuestiones orientadas a conocer las opiniones de los alumnos sobre cómo se encuentran en el programa y cuáles son sus juicios sobre los contenidos, tareas y actividades de las clases, materiales, etc. También se quiso conocer sus percepciones y actitudes sobre diversos aspectos de su estancia actual en PCPI relativos a

su implicación (*engagement*) tanto en su vertiente conductual (asistencia, puntualidad, grado de participación en las actividades de programa, etc.) como en la afectivo-social (grado de satisfacción con el programa, atención que recibe de los profesores y relaciones que mantiene con ellos y con sus compañeros).

Para su confección, particularmente la de los aspectos relativos a la implicación, se tomaron como referencia instrumentos ya elaborados sobre el tema. Durante varias sesiones de trabajo del equipo de investigación, las diferentes cuestiones se aclararon, validaron y redactaron de manera comprensible para los alumnos. El cuestionario fue validado por jueces (cuatro expertos de distintas áreas de conocimiento). Finalmente, para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto: se pasó a alumnos pertenecientes a un PCPI de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria; una vez cumplimentado, los participantes expusieron sus dudas o señalaron los aspectos que consideraban más problemáticos. Esto permitió perfilar definitivamente las preguntas.

Procedimiento

Para recoger la información, los miembros del equipo de investigación se desplazaron personalmente a los centros, ayuntamientos u otras instituciones seleccionadas en el muestreo a fin de entregar personalmente los cuestionarios a los alumnos, explicarles en qué consistían y cómo cumplimentarlos y, en su caso, aclarar cualquier duda.

El cuestionario fue cumplimentado por todos los alumnos (presentes en el aula) que cursaban los 77 PCPI de la muestra. En total, respondieron 654 alumnos, de los cuales 528 cursaban módulos obligatorios y 126 módulos voluntarios.

Se realizó un primer análisis de porcentajes del conjunto de las respuestas y un segundo análisis en el que se diferenciaba según el tipo de centro o entidad en que se impartía el PCPI.

Resultados

Valoraciones de los alumnos de pcpi sobre lo que se les está enseñando

En este primer apartado se ofrece una aproximación a lo que ocurre en las aulas de PCPI de la Región de Murcia. Para ello, se presenta el análisis de las respuestas de los alumnos a dos preguntas: cuáles son las actividades de enseñanza realizadas en las clases y a qué prestan importancia los docentes.

Actividades curriculares realizadas en las aulas

En la Tabla II se muestran los datos sobre cuáles son las actividades que los estudiantes afirman realizar con bastante o mucha frecuencia.

TABLA II. Actividades que se realizan en los diferentes módulos

Actividad en clase	Módulos Profesionales		Módulos de Competencias Básicas		Módulos Voluntarios (2.º Curso PCPI)	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Escuchar las explicaciones del profesor	43,4%	38,8%	37,3%	37,3%	47,6%	30,1%
Preguntar al profesor cuando no se entiende algo	38,8%	41,1%	30,7%	37,3%	33,3%	34,1%
Corregir actividades con el profesor	31,2%	47,5%	25,3%	50,57%	28,6%	48,4%
Hacer solos ejercicios o trabajos escritos	38,8%	39,4%	34,5%	37,7%	46,0%	29,4%
Hacer actividades prácticas relacionadas con la rama profesional que se está estudiando	32,6%	45,6%	29,5%	29,3%	-	-
Hablar y comentar en clase los temas que se estén tratando	35,6%	35,0%	32,4%	34,5%	34,9%	27,8%

Hablar y comentar en clase temas de actualidad	29,2%	35,2%	30,5%	34,1%	30,9%	26,2%
Hacer actividades, trabajos... en grupo o por parejas	24,8%	30,7%	22,35%	23,7%	35,7%	20,6%
Exponer en la clase los trabajos	27,3%	27,4%	25,4%	24,6%	31,7%	24,6%
Hacer proyectos o trabajos que mezclan contenidos de distintos módulos	33,1%	18,6%	31,0%	18,4%	21,4%	7,9%
Trabajar sobre un tema o proyecto utilizando información de libros, revistas, Internet...	26,9%	22,9%	26,3%	24,0%	30,9%	22,2%

A la luz de los datos, se constata que *corregir con el profesor las actividades que han realizado* es la tarea más frecuente en todos los módulos (si atendemos al porcentaje de alumnos que responden ‘mucho’), seguida de *escuchar las explicaciones del profesor, preguntar al profesor cuando no se entiende alguna cosa y hacer solos ejercicios o trabajos escritos*. Así pues, de acuerdo con la visión de los alumnos, en una clase de PCPI su papel sigue siendo el de escuchar lo que el docente propone y hacer lo que este dispone, sin que tengan mucha autonomía, ni margen para la decisión o la negociación.

Llama la atención que las actividades que realizan los alumnos en las clases de todos los módulos son similares; en ellas se siguen pautas de una enseñanza academicista tradicional. Esto solo queda matizado por la percepción de que en clases profesionales se realizan con más frecuencia actividades prácticas relacionadas con la rama profesional y se hacen más preguntas cuando algo no se entiende.

Por otra parte, se puede constatar que, del conjunto de las posibles actividades y tareas contempladas en el cuestionario, aquellas que conllevan un papel más activo por parte del alumno –como ver los contenidos que están estudiando desde una perspectiva más globalizada (relacionando lo que se aborda en los diferentes módulos), usar diferentes fuentes de información o tratar temas de actualidad– son precisamente las que menos se realizan en estas clases.

Resulta en cierto modo paradójico que predominen metodologías tan tradicionales en un programa como el PCPI, destinado a alumnos con

características como las apuntadas al principio de este artículo. Según los datos anteriores, no parece haber demasiada diferencia con las actividades que se realizan en una enseñanza tradicional, que parte de la perspectiva de que los docentes son los encargados de transmitir conocimientos a un grupo de alumnos que carece de ellos. Y ello a pesar de que, posiblemente, un esquema de enseñanza como este sea el que está en la base de las dificultades y los problemas nunca solucionados que llevaron a estos alumnos a fracasar en la ESO o, incluso, a no finalizar su etapa obligatoria.

Se exploró también si esta situación variaba al cambiar la institución en que se ofrecen PCPI en la Comunidad de Murcia: centros educativos, ayuntamientos y asociaciones u otras entidades sin ánimo de lucro. Los resultados obtenidos confirman que, en los tres tipos de instituciones, las actividades mayoritarias son las ya comentadas y no existen diferencias destacables entre unas u otras. Únicamente, se puede indicar que en los programas desarrollados en entidades y ayuntamientos (generalmente en la modalidad de taller profesional) los alumnos resaltaron en sus cuestionarios dichas actividades con mayor frecuencia (corregir con el profesor las actividades que han realizado, escuchar las explicaciones del profesor; preguntar al profesor/a cuando no entiende alguna cosa; hacer solos ejercicios o trabajos escritos).

A qué prestan importancia los docentes en el aula, según los alumnos

Los estudiantes reconocieron que sus docentes se preocupaban en gran medida de que ellos realizaran las actividades que señalaron como más frecuentes en sus clases (Tabla III). Así, más de la mitad de los encuestados consideraron que los profesores prestan mucha atención a que los alumnos *estén atentos en las explicaciones o cuando hay que hacer actividades*; a que *realicen actividades y ejercicios prácticos* (en módulos profesionales) o a que *pregunten lo que no entienden* (en módulos voluntarios).

Los datos ponen de manifiesto, igualmente, que los docentes también prestan mucha atención a aspectos relacionados con el comportamiento en las clases. Así lo muestra el hecho de que más de la mitad de la muestra, incluso en porcentajes ligeramente superiores a los comentados en el párrafo anterior, considera que los profesores de cualquiera de los módulos prestan mucha atención a que los alumnos *se porten bien* tanto

en el aula como en el centro, y a que *tengan buenas relaciones con los compañeros*.

TABLA III. A qué le prestan importancia los docentes, según los alumnos

Cuán importante es para el profesor que:	Módulos Profesionales		Módulos de Competencias Básicas		Módulos Voluntarios (2.º Curso PCPI)	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Hagas actividades prácticas o ejercicios	36,4%	51,8%	31,8%	48,7%	50%	31,7%
Estés atento cuando explica o hay que hacer actividades	35,0%	50,8%	30,3%	50,4%	39,7%	51,6%
Preguntes las cosas que no entiendes	31,4%	48,3%	29,0%	47,5%	30,2%	56,3%
Participes cuando se habla en la clase de algún tema	32,0%	38,3%	30,5%	37,5%	38,9%	30,2%
Expongas trabajos en la clase	30,3%	32,1%	30,7%	28,4%	33,3%	27,0%
Comprendas bien los contenidos de los temas	33,7%	42,4%	31,3%	42,6%	41,3%	45,2%
Aprendas de memoria los contenidos que se explican	40,7%	27,3%	36,9%	29,7%	43,6%	18,2%
Prepares bien las pruebas o exámenes	32,6%	46,0%	30,7%	45,3%	34,1%	50,8%
Sepas cómo vas en los módulos	34,8%	45,8%	36,9%	43,2%	46,0%	34,9%
Te portes correctamente en clase	29,5%	55,7%	29,4%	51,5%	32,5%	56,35%
Te portes correctamente en el centro	26,9%	54,2%	25,7%	52,1%	27,8%	53,2%
Tengas buenas relaciones con los compañeros	26,5%	53,2%	23,8%	54,4%	29,4%	49,2%
Participes en otras actividades escolares	24,2%	29,7%	24,5%	28,2%	20,6%	22,2%

La importancia dada a otros aspectos, de acuerdo con las valoraciones de los alumnos, es ligeramente menor. En este sentido, y sin entrar aquí en un análisis pormenorizado, puede decirse que, en general, los alumnos consideran que lo que más les importa a los profesores de cualquiera de los módulos es que se porten correctamente, que estén atentos, que hagan los ejercicios y que tengan buenas relaciones con los compañeros. Según los encuestados, la gestión adecuada del aula es una prioridad para los docentes. Los resultados que se comentan en el apartado que sigue –en el que se analizan datos que revelan una mayor o menor implicación conductual y afectivo-social de los alumnos en el programa– revelarán que no siempre existe correspondencia entre lo que perciben como el interés de los profesores y el modo en que ellos mismos responden en el aula.

La implicación de los alumnos en las clases

Se indagó sobre distintos aspectos que pudiesen ofrecer indicios de la implicación de los alumnos, sobre todo en sus facetas más conductuales y relacionales.

La asistencia a clase y la puntualidad

Con respecto a la asistencia a clase, cabe señalar que una amplia mayoría de los alumnos (85,8% de los que cursan módulos obligatorios; 88,1% de los que cursan lo módulos voluntarios) dice asistir a clase regularmente. Las irregularidades en la asistencia, por tanto, afectan a un 15% de los que inician el programa y a un 12% de los que cursan módulos voluntarios. Los alumnos adscritos a centros escolares, generalmente a institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IES) son los que muestran más irregularidad en su asistencia.

Por otra parte, alrededor de un tercio no es puntual. Los que asisten a centros escolares son los menos puntuales. Por lo que se refiere a las faltas de asistencia, un 41,7% de los alumnos declaran haber faltado entre una y cinco veces el último mes; el 12% lo ha hecho entre cinco y 10 veces y un 7,6% ha faltado injustificadamente más de 10 veces. Puede decirse que el nivel de absentismo es destacable.

Si la impuntualidad afecta a un tercio de los alumnos, también alrededor de un tercio (véase Tabla III) asiste a las clases sin los materiales necesarios para realizar las tareas (situación que es más frecuente entre

alumnos que cursan el PCPI en IES). Una cantidad aún mayor –más de la mitad– no lleva su trabajo al día. Esta situación es más frecuente entre los que cursan los módulos obligatorios del programa (y de estos, más habitual entre los que asisten a un IES o a otros centros escolares) que entre los que están cursando los módulos voluntarios.

Los alumnos en clase, según sus valoraciones

Como se ha comentado antes, los alumnos consideran que para sus profesores es importante que ellos estén atentos a las explicaciones, que hagan las preguntas necesarias para aclarar dudas, que realicen los ejercicios o que se porten correctamente en el aula. Esos mismos aspectos también se han planteado para explorar el grado de implicación en las clases y el programa.

Así como aproximadamente el 50% de los encuestados considera que el profesor presta mucha importancia a que los alumnos estén atentos en clase, un porcentaje similar (véase Tabla IV) sostiene que, efectivamente, los alumnos prestan mucha atención en las clases. Los datos indican, no obstante, que la mayor atención está condicionada por los contenidos trabajados en la clase: las sesiones sobre temas profesionales despiertan mayor interés que aquellas en las que se abordan contenidos ‘académicos’. Esta tendencia se mantiene cuando se discriminan los datos por centro o por institución en que se imparte el PCPI: quienes lo cursan en ayuntamientos u otras entidades declaran prestar una mayor atención en clase. En todo caso, conviene advertir que los datos de la Tabla IV también indican que un porcentaje considerable de alumnos afirman simular atención y esfuerzo, lo que viene a indicar que la atención declarada no es siempre real.

Asimismo, más de la mitad de alumnos consideran que sus profesores otorgan mucha importancia a que ellos se porten correctamente en la clase, y un porcentaje similar sostiene que satisfacen esa inquietud docente siguiendo las normas y reglas del aula (Tabla IV). Esto es más habitual en las clases de módulos profesionales que en las de competencias básicas; también es más frecuente entre alumnos de ayuntamientos o entidades que entre los de centros escolares.

TABLA IV. Grado en que se presta atención y se trabaja en clase, según los alumnos

En las clases	Módulos Profesionales		Módulos de Competencias Básicas		Módulos Voluntarios	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Prestas atención	44,8%	49,4%	35,0%	44,1%	46,0%	38,1%
Finges estar atendiendo y trabajando	23,3%	21,2%	22,5%	20,1%	24,6%	21,4%
Trabajas todo lo que puedes	32,5%	48,5%	33,1%	43,6%	40,4%	42,2%
Sigues las normas y reglas de clase	33,3%	50,8%	30,3%	48,9%	34,1%	48,4%
	Módulos Obligatorios				Módulos Voluntarios	
	Bastante		Mucho		Bastante	Mucho
Vas a clase con el material necesario (folios, lápiz, etc.)	20,3%		70,5%		19,0%	77,8%
Vas a clase con los temas y actividades 'al día'	31,6%		45,1%		36,5%	45,2%
Procuras aprovechar más las clases para aprender todo lo que puedas	35,4%		39,0%		45,2%	34,9%
Revisas el trabajo que haces para que no tenga errores	37,7%		28,9%		37,3%	28,6%
Haces más preguntas cuando no entiendes lo que se está explicando	32,6%		37,3%		37,9%	36%
Intentas sacar mejores notas	31,1%		56,6%		28,5%	63,5%

Por otra parte, algo menos de la mitad de estos alumnos afirman trabajar en la clase todo o casi todo lo que pueden. También en este caso son las sesiones de módulos profesionales las que incitan a un mayor esfuerzo. Otros datos que ahondan en el grado en que los alumnos se esfuerzan (procurar aprovechar más las clases, revisar el trabajo, llevar los temas y las actividades al día) revelan que ese esfuerzo es algo más habitual entre los que inician el programa que entre quienes están cursando los módulos

voluntarios. También es más evidente entre alumnos que cursan el PCPI en ayuntamientos y otras entidades que entre los que lo hacen en centros escolares. En cualquier caso, más de la mitad de los asistentes no están del todo comprometidos con trabajar todo lo que puedan y tratar de aprovechar las clases y aprender. Menos aún lo están con esforzarse en realizar adecuadamente su trabajo individual (revisarlo para que no presente errores); no obstante, un porcentaje notable de los alumnos – sobre todo de los que cursan módulos voluntarios– declaran que en el PCPI intentan sacar mejores notas.

El interés de las clases, de lo que aprenden en ellas y de su utilidad

El juicio que realizan los alumnos de las clases impartidas en el PCPI (si son interesantes y entretenidas y en qué grado; si les gusta asistir y lo que hacen en ellas; si están aprendiendo y lo que aprenden es de utilidad) es en general positivo, tal como se puede apreciar en la Tabla v. El aspecto más valorado es la utilidad de lo que están aprendiendo. También se valora el hecho de que se aprende bastante y de que las sesiones de clase son interesantes. Aún así, lo que menos gusta es la obligatoriedad de la asistencia.

TABLA V. Valoración de las clases por los alumnos

	Módulos Obligatorios		Módulos Voluntarios	
	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
Las cosas que te están enseñando son interesantes	42,0%	48,1%	47,6%	35,7%
Lo que haces en la clase te gusta	39,4%	45,6%	53,2%	14,3%
Te gusta asistir a clase	39,6%	33,3%	38,9%	23,0%
Las clases son entretenidas	40,3%	36,2%	42,8%	19,0%
Se aprende bastante en clase	36,2%	54,0%	43,6%	41,3%
Lo que estás aprendiendo es útil para tu vida	22,9%	69,5%	34,1%	47,6%

Las valoraciones difieren entre los alumnos de los módulos obligatorios y los de los voluntarios (las de estos últimos tienden a ser más negativas).

En todo caso, más de un tercio de los alumnos declara abiertamente (afirma estar ‘nada de acuerdo’ o ‘bastante en desacuerdo’) que las clases no son de su agrado, que no son entretenidas y que no les gusta asistir a ellas.

Aunque no se ha incluido en la Tabla v, al diferenciar las respuestas en función de si los alumnos cursan el PCPI en centros o instituciones, de nuevo se repite el patrón ya comentado en relación con otros temas: la valoración de las clases y lo que se aprende en ellas es mejor entre los alumnos que cursan el PCPI en entidades o asociaciones y peor entre los que asisten a IES o centros escolares. Especialmente destacable es que a estos últimos les gusta menos asistir a las clases, las encuentran menos entretenidas y no consideran que se aprenda bastante en ellas.

Los profesores, su trabajo en el aula y su trato con los alumnos

Uno de los aspectos que configuran la implicación o el enganche de los alumnos en la clase tiene que ver con lo afectivo, con que se perciba que tanto con los profesores como con los compañeros hay relaciones de apoyo y cuidado. Un ítem del cuestionario que cumplimentaron los alumnos se dirigió, precisamente, a explorar la valoración que hacen de sus profesores, en esos términos más relacionales y afectivos.

En la Tabla vi se recogen las valoraciones de los alumnos. En general – y de manera más evidente si se suman las respuestas ‘bastante’ y ‘muy de acuerdo’–, la mayoría valora a los profesores, aunque quienes cursan el módulo voluntario tienden a hacerlo con menos frecuencia.

TABLA VI. Valoración de los alumnos acerca de sus profesores

En el programa, tus profesores	Módulos Obligatorios		Módulos Voluntarios	
	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Te respetan y apoyan	28,0%	60,6%	28,6%	61,9%
Se preocupan por ti personalmente	34,3%	46,4%	34,9%	30,2%
Se preocupan por ti académicamente	32,6%	25,2%	38,9%	41,2%

Se preocupan por ti académicamente	32,6%	25,2%	38,9%	41,2%
Te dan oportunidades para preguntarles cómo estás yendo en el curso o cómo vas avanzando	33,0%	50,6%	41,3%	42,8%
Escuchan tus opiniones o las cosas que dices en clase	36,4%	49,6%	46,8%	42,1%
Son justos con las normas y la disciplina en clase	37,1%	45,8%	35,7%	38,1%
Te hacen sentir que eres capaz de aprender lo que te exigen	35,4%	53,8%	35,7%	45,2%
Valoran y aprecian el trabajo que haces en clase	34,6%	50,8%	41,3%	41,3%
Explican las cosas procurando que las entiendas bien	30,5%	59,7%	40,5%	46,1%
Proponen actividades y tareas interesantes	39,6%	39,6%	38,9%	26,2%
Incluyen en sus clases problemas o situaciones prácticas (variadas, en cuestionario para alumnos de módulo voluntario)	37,7%	41,3%	47,6%	24,6%

Desde el punto de vista afectivo, lo que los alumnos más valoran de sus profesores es que los respeten y los apoyen; desde el punto de vista académico, valoran su capacidad para explicar los contenidos. Así como otros aspectos relacionales también reciben valoraciones altas por más de la mitad del alumnado, los ligados al trabajo en clase (por ejemplo, proponer actividades interesantes o incluir situaciones prácticas) quedan menos valorados. Este patrón se mantiene entre alumnos de módulos obligatorios y voluntarios, si bien los juicios positivos son menos frecuentes entre estos últimos.

Si se analizan los datos por centros o entidades en las que se cursa el programa, se constata que las mejores valoraciones son las realizadas por los alumnos que lo cursan en entidades o asociaciones.

Clima de relaciones entre compañeros

El clima relacional entre los propios alumnos y su calidad constituye otro de los asuntos sobre los que se ha preguntado a los alumnos de PCPI. La tabla que se adjunta recoge los porcentajes de respuestas a las diversas

cuestiones planteadas. Los resultados revelan, en general, que el clima relacional en el aula y entre los alumnos no siempre es positivo.

TABLA VII. Relaciones con los compañeros de clase, según los alumnos

Pensando en tus compañeros en tu opinión:	Módulos Obligatorios		Módulos Voluntarios	
	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Tratan con respeto a los demás	39,0%	29,2%	34,1%	29,4%
Tratan con respeto a sus profesores	38,9%	33,5%	39,7%	27,0%
Se puede confiar en ellos	34,5%	23,5%	34,1%	17,4%
Es fácil hacer amigos	31,6%	48,3%	34,9%	53,2%
No se suelen hacer comentarios negativos o hirientes sobre otros compañeros	29,0%	19,7%	23,8%	19,8%
No se suelen hacer comentarios negativos o hirientes sobre otros compañeros. Se ayudan y apoyan entre ellos	40,3%	29,5%	38,9%	27,8%
Trabajan bien entre ellos, independientemente de quiénes sean	43,0%	32,7%	47,6%	31,0%
Se escucha a los demás cuando se habla o se debate en clase sobre algún tema	40,2%	35,8%	37,3%	34,1%

De los aspectos incluidos en el cuestionario, el más valorado es la facilidad para hacer amigos. Del resto, se tienden a valorar más los aspectos relacionados con el trabajo del aula que los que tienen que ver con las facetas sociales y afectivas. El respeto entre ellos, la confianza mutua, la ayuda y el apoyo no son rasgos que los encuestados destaquen. Según ellos, además, no es inusual que se realicen comentarios hirientes sobre otros en el aula. Este patrón de valoración es similar entre los alumnos de los módulos obligatorios y de los voluntarios, aunque las valoraciones de estos tienden a ser ligeramente peores.

En cuanto a la distribución por tipo de centro, los alumnos que están cursando los módulos obligatorios del PCPI en entidades o asociaciones

tienen una percepción más positiva de las relaciones y del clima general en la clase.

Conclusiones

Los datos anteriores nos permiten extraer algunas conclusiones, a saber:

No solo accede a este programa un buen número de alumnos, sino que además se está consiguiendo que estos asistan con cierta regularidad a las clases, presten atención a lo que en ellas se trabaja y valoren lo que están aprendiendo como útil para su vida. Sin duda esto es un logro destacable, sobre todo si se tiene en cuenta que se trata de alumnos que en su mayoría habían mostrado rechazo a la formación que recibían en ESO y que, posiblemente por primera vez, perciben que lo que están aprendiendo tiene alguna validez. Aun así, aproximadamente un tercio de estos alumnos siguen ‘desenganchados’, tal y como revelan sus declaraciones. Ellos mismos afirman que faltan, que no les gusta tener que asistir a clase o que no les interesa lo que se trabaja en las clases (particularmente las dedicadas a la formación básica).

Una faceta importante del trabajo de los profesores en los PCPI es la gestión del aula. Según los alumnos, es notoria la importancia que los docentes dan a que los alumnos muestren un *adecuado comportamiento y sigan las reglas establecidas*. Pero cabe interpretar que esa ‘preocupación’ por mantener el aula en orden y asegurar que el comportamiento sea el adecuado actúa, en cierto modo, como barrera que impide desplegar metodologías de trabajo de clase más activas y participativas, más articuladas en torno a centros de interés, proyectos interdisciplinarios, etc. De hecho, en sus valoraciones, los alumnos dejan ver que la enseñanza en estos programas reproduce esquemas tradicionales, centrados básicamente en las explicaciones teóricas y la realización de ejercicios académicos. Ello contrasta claramente con la idea de que, para implicarse en su aprendizaje, el alumno necesita participar activamente en su construcción y que esto difícilmente se puede ‘hacer en silencio’. Como nos recuerda McInerney (2006): «Si los alumnos están implicados y disfrutando de su trabajo, querrán ir al centro escolar. Si es marchito, aburrido y no les desafía entonces, no aguantarán. La vieja idea

de un aula silenciosa se fue. No es productiva. Los chicos quieren discutir temas y trabajar en grupos» (p. 18).

Llama la atención la aparente similitud entre las clases destinadas a módulos profesionales y las dirigidas al trabajo de las competencias básicas. Las metodologías –salvo en lo que se refiere a *hacer actividades prácticas relacionadas con la rama profesional*, más frecuentes en las clases de módulos profesionales– siguen las pautas típicas de escuchar explicaciones, hacer ejercicios y aclarar dudas. Aunque es preciso profundizar en estos datos y contrastarlos con otros provenientes de los profesores y de observaciones de aula, en principio cabe concluir que la dinámica de las clases no toma en cuenta que estos grupos de alumnos son muy heterogéneos – aunque para acceder al programa deban satisfacer criterios similares–, ni que la mayor parte de ellos vienen ‘rebotados’ de la ESO. Se le está ofreciendo ‘más de lo mismo’, particularmente en los módulos de competencias básicas. En este sentido, es comprensible que los alumnos que cursan módulos voluntarios (cuyos contenidos están ligados a competencias básicas propias de 3.º y 4.º de la ESO), aunque manifiesten tener una buena disposición inicial (asisten a clases con los materiales, quieren ‘sacar buenas notas’), ofrecen peores valoraciones sobre la experiencia en las aulas que sus compañeros que cursan los módulos obligatorios. Así pues, el camino que siguen los alumnos para reengancharse al sistema educativo (cursar módulos voluntarios) constituye una experiencia poco alentadora. Apoya esta idea el hecho de que les gusta menos lo que se hace en clase, valoran menos la utilidad que lo que están aprendiendo tiene para sus vidas, tienden a considerar que las clases no son entretenidas y que en ellas no se plantean situaciones o problemas variados.

Los alumnos reconocen que lo que más valoran de sus docentes –por encima del aspecto académico– es el trato que reciben de ellos: respeto, apoyo y afecto. En investigaciones previas realizadas por nuestro grupo de investigación en la Universidad de Murcia sobre Programas de Diversificación Curricular y sobre los anteriores programas de Garantía Social (Martínez, Escudero, González et ál., 2004) también se constató que en ellos los alumnos –por primera vez en muchos casos– se sienten considerados en el aula, perciben que alguien se preocupa por su aprendizaje y su situación personal. La existencia de un mayor apoyo y atención a los alumnos por parte de los docentes y, en general, el refuerzo de los vínculos y relaciones entre los profesores y los estudiantes parece,

pues, un rasgo de estos programas digno de ser destacado. Sin embargo, no ocurre lo mismo en lo que respecta a las relaciones entre compañeros, menos valoradas que la relación y el trato con el docente: parece que con relativa frecuencia se dan situaciones de desconfianza y comentarios malintencionados entre alumnos. Tal vez conseguir un clima relacional positivo en el aula –que cabría considerar como punto de partida para el trabajo con unos alumnos que, en principio, son ‘difíciles’– pasa por prestar atención al grupo y a cómo se conforma. Sin embargo, eso requiere un tiempo que posiblemente no todos los profesores estarían dispuestos a dedicar; menos aún cuando la enseñanza que se practica, según revelan los propios alumnos, tiende a ser expositiva y a favorecer el trabajo individual (hacer ejercicios, preguntar dudas...), y el docente parece estar más preocupado por mantener la clase bien gestionada que por cultivar sentido y espíritu de grupo.

Los PCPI que se cursan en entidades sin ánimo de lucro y en instituciones locales tienen, en general, mejores valoraciones que los ofrecidos en centros educativos. Las valoraciones de los docentes se orientan en un sentido similar, es decir, los que imparten el programa en un IES expresan opiniones menos positivas respecto al trabajo de aula, el clima relacional, las actitudes de los alumnos, etc., que los profesores que trabajan en ayuntamientos e instituciones locales.

Posiblemente, las valoraciones de los alumnos estén ligadas al hecho de que para muchos de ellos los institutos de Educación Secundaria son las instituciones donde han vivido las experiencias de fracaso y desmotivación. En ese sentido, es posible que salir de estos centros para cursar el PCPI en otras entidades sea un punto de ruptura con su historia anterior que les ayude a volver a conectar con su trayectoria formativa.

Conclusiones como estas merecerían ser tomadas en consideración en decisiones sobre el futuro de este programa. Sin embargo, la propuesta planteada en el anteproyecto LOMCE no apunta a su revisión, sino a su sustitución por un nivel de Formación Profesional básica en los IES, sin que se contemple su impartición en otras instituciones.

Referencias bibliográficas

- Anderson, A. R., Christenson, S. L. y Lehr, C. A. (2009). *School Completion and Student Engagement: Information and strategies for Educators*. Recuperado de http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp_compleducators.pdf
- Atweh. B., Bland, D., Carrington, S. y Cavanagh, R. (2007). *School Disengagement: Its Constructions, Investigation and Management*. AARE 2007 International Educational Research Conference. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/07pap/atw07598.pdf>
- Consejo Escolar del Estado (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007-08*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-09*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Daniel, J. (2012). *Sampling Essentials: Practical Guidelines for Making Sampling Choices*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Dei, G. J. (2003). Schooling and the Dilemma of Youth Disengagement. *McGill Journal of Education*, 38, 2. Recuperado de http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200304/ai_n9196667/?tag=content;col1
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-24.
- (2007). Viejas y nueva dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.
- (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 1-35.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- González, M^a. T. (2010a). Los centros escolares y su contribución a potenciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En A. Manzanares Moya (ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (372-379). Madrid: Wolters Kluwer.
- (2010b). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE*.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- Lee, V. E. y Burkhan, D. T. (2000). *Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Recuperado de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible. *Boletín Oficial del Estado* (España), 12 de marzo de 2011, 61, 27743 a 27751.
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), del 19 de diciembre de 2012. (Texto borrador). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- Marchesi, A. y Pérez E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. H. Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, 25-50. Madrid: Alianza.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a. T. et ál. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca, Murcia.
- Ministerio de Educación (2008). *Informe 2007: objetivos educativos y puntos de referencia españoles 2010*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- (2010). *Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar temprano*. Madrid: Ministerio de Educación, Conferencia Sectorial de Educación.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 193-218.
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing Student Voice: Values and Perspectives. *Improving Schools*, 10 (1), 5-17.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en M. C. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Schonert-Reichl, K. (2000). *Children and Youth at Risk: some Conceptual Considerations*. The Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium: Children and Youth At Risk. Recuperado de http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2000/00Schonert-Reichl_e.pdf
- Willms, J. D. (2000). *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>

Dirección de contacto: María Teresa González González. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus universitario de Espinardo; 30100 Murcia, España. E-mail: mtgg@um.es

Las respuestas de los padres ante situaciones hipotéticas de agresión a sus hijos en el contexto escolar¹

Parents' response to hypothetical situations of aggression against their children at school

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-248

M.^a Ángeles de la Caba Collado

Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. San Sebastián, España.

Rafael López Atxurra

Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bilbao, España.

Resumen

El papel de las familias es un aspecto clave para prevenir y afrontar la violencia entre escolares, pero, paradójicamente, ha sido poco estudiado. La finalidad de este trabajo exploratorio, en el que participaron 671 padres de estudiantes de 10 a 14 años, fue doble: por un lado, identificar, con un diseño transversal, la respuesta elegida a la pregunta «¿Qué harías si tu hijo fuera víctima de una agresión por parte de sus iguales en el centro escolar?»; y por otro, analizar cómo se asocia dicha respuesta a las variables sociodemográficas (sexo, nivel de estudios) y a los perfiles de estilo educativo (asertivo, inhibicionista, punitivo y sobreprotector). Para recoger los datos se utilizaron dos instrumentos: el cuestionario de estilo educativo PEEF y un cuestionario situacional en el que se presentan seis alternativas de respuesta, ordenadas en tres dimensiones (no intervención, resolución en el círculo familiar y búsqueda de apoyo externo). El análisis de los

⁽¹⁾ Este trabajo es parte del proyecto de investigación «Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género» de la convocatoria estatal de ayudas a proyectos de I+D+i 2008 (EDU2008-01478/EDUC). También cuenta con una subvención del Gobierno Vasco para grupos de investigación (IT427-10). Este grupo de investigación forma parte de la Unidad de Formación e Investigación (UPI) Educación, Cultura y Sociedad de la UPV/EHU.

resultados sugiere que la opción puede variar según el tipo de agresión: de forma casi generalizada, se busca ayuda externa ante la ciberagresión y, en menor medida, ante la agresión directa, mientras que la opción de no intervención aparece casi exclusivamente en los casos de agresión relacional. No se encuentran diferencias significativas en las respuestas por sexo, pero sí por nivel de estudios. Además, el análisis de los residuos estandarizados pone de relieve que estas se dan, sobre todo, entre los grupos de estudios básicos y superiores. Por otro lado, la asociación entre respuesta ante la agresión y el estilo educativo solo es significativa para los perfiles sobreprotector y punitivo en las agresiones directa y relacional. No sucede lo mismo con la ciberagresión, los análisis *post hoc* sugieren que la media de perfil sobreprotector y punitivo es menor entre quienes eligen no intervenir.

Palabras clave: agresión directa, agresión relacional, ciberagresión, colaboración familia-escuela, *bullying*, estilos educativos parentales.

Abstract

The role of families is a key aspect in preventing and coping with peer violence among school children. Paradoxically, however, it has been the object of little study or analysis. The aim of this exploratory work, which involved 671 parents of 10 to 14 year-old children, was to identify, through a cross-cutting design, the option chosen in response to the question «What would you do if your child were a victim of peer bullying at school?», and to analyze the association between said response and both personal variables (gender, educational level) and, above all, parenting styles (assertive, inhibitionist, punitive or overprotective). Two data collection instruments were used: the PEEF parenting style questionnaire and a situational questionnaire with six possible responses to each situation, divided into three dimensions (non-intervention, resolution within the family circle and search for external support). The analysis of the results suggests that the option chosen may vary depending on the type of bullying or attack in question; external support is almost always sought in cases of cyberbullying, as well as, to a lesser extent, in cases of direct aggression, while the non-intervention option is almost always the one chosen in instances of relational aggression. No significant differences were found in relation to gender, although differences were observed in relation to educational level, and the analysis of standardized residuals indicated that these differences were principally found between the basic and advanced educational level groups. Also, the association between response to aggression and parenting style was only significant for the overprotective and punitive profiles in cases of direct and relational aggression, although not for cyberbullying. The *post hoc* analyses suggest that the mean for overprotective and punitive profiles was lower amongst those parents who chose not to intervene.

Key words: direct aggression, relational aggression, ciberaggression, collaboration between family and school, bullying, parenting styles.

Introducción

Antecedentes: el papel de las familias en la prevención y afrontamiento de la agresión entre iguales

Ayudar a niños y adolescentes a defender sus derechos sin recurrir a la violencia es un importante reto educativo, no solo para potenciar un crecimiento intelectual, emocional y relacional sano (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja y Ruan, 2004) sino también para favorecer la cohesión social y la defensa de los valores de una ciudadanía democrática. Por ello, la violencia entre iguales ha sido objeto de interés y ha dado lugar a una importante línea de investigación. Los primeros antecedentes se remontan a los estudios de agresión directa, intimidación y acoso (Olweus, 1993). Más adelante, estos estudios se han ido completando con trabajos sobre agresión relacional (Feigenberg, King, Barr y Selman, 2008; Leenaars y Rinaldi, 2010) y ciberacoso con el teléfono móvil o en las redes sociales (Li, 2008; Mishna, Saini y Solomon, 2009; Navarro, Serna, Martínez y Ruiz Oliva, 2012; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008).

La investigación sobre agresión entre iguales en la etapa de escolarización ha evolucionado hacia un enfoque sistémico (Richard, Schneider y Mallet, 2012), desde el cual es necesario tener en cuenta las variables de la víctima y los agresores, así como el papel clave de los compañeros (Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels y Subramanian, 2008; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana y Evans, 2010; Trach, Hymel, Waterhouse y Neale, 2010) y de los agentes educativos (Hong, Espelage, Grogan-Kaylor y Allen-Meares, 2012; Murray-Harvey y Slee, 2010; Sairanen y Pfeffer, 2011). En esta línea, se ha hecho hincapié en que el apoyo familiar es un potente instrumento de ayuda (Beane, 2008; Sapouna et ál., 2012).

El conocimiento del problema y la importancia que las familias conceden a los problemas de agresión han sido algunas de las cuestiones analizadas. Los datos han puesto de relieve que casi la mitad de las familias pueden desconocer la situación que viven sus hijos (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005). En cualquier caso, la necesidad de seguir investigando es clara si se tiene en cuenta que algunos datos sugieren una tendencia a menospreciar la situación y a no darle la importancia adecuada (Matsunaga, 2009), mientras que otros señalan que las familias no infravaloran el problema, aunque padres e hijos pueden discrepar sobre

su gravedad (Waasdorp y Bradshaw, 2009). Por otra parte, una vez conocido el problema, la correcta valoración de la situación depende de los niveles de comunicación y del clima familiar.

Los estilos educativos familiares se han planteado como factor de protección y prevención de la violencia entre iguales. Algunas investigaciones sugieren que no existen características especialmente significativas en las familias con hijos agredidos ni un estilo educativo definido (Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002). Sin embargo, otros trabajos han destacado la asociación positiva entre la agresión a compañeros y el estilo punitivo, que, con frecuencia, puede fluctuar de forma incongruente entre prohibir o castigar y dejar hacer, sin que se pongan los límites necesarios (Hernández, Gómez y González, 2008; Smith, Twenlow y Hoover, 1999; Torío, Peña e Inda, 2008). También ha sido objeto de especial atención la relación entre características familiares y agresividad. Los estudios aportan algunos datos que es necesario tener en cuenta, especialmente para comprender quiénes son los agresores, al menos en lo que se refiere a los ataques directos –pegar, romper objetos personales, insultar, amenazar– (Omolola, 2011). Los agresores perciben que su entorno familiar es más conflictivo, que tiene una comunicación más deficiente, que en él se establecen menos vínculos y que hay menos apoyo por parte de los padres (Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006). También se ha encontrado correlación entre las conductas agresivas y el tipo de atribuciones que se utilizan en las familias (MacBrayer, Milich y Hundley, 2003; MacKinnon-Lewis et ál., 1994; Nelson, Mitchell y Yang, 2008): cuando estas son negativas, es más probable que los hijos se vean implicados en situaciones de agresión. Asimismo, se ha subrayado que el bajo nivel educativo de los padres puede ser un factor que predice la condición de maltratador o maltratado del hijo (Von Marées y Peterman, 2010).

Paradójicamente, el estudio de las respuestas que los padres consideran más adecuadas ante eventuales situaciones en las que su hijo puede ser víctima de la violencia en contextos escolares permanece prácticamente inexplorado, como ya han señalado algunos autores (Sheridan, Bush y Warnes, 2003). La importancia de tal estudio es indudable, máxime si se tiene en cuenta que algunas respuestas de las familias, que tienden a intervenir directamente en vez de buscar apoyo y colaboración, pueden incrementar las situaciones de ataque (Accordino y Accordino, 2011). La falta de trabajos justifica la importancia de investigaciones como la que aquí se presenta.

Objetivos

El propósito de este trabajo es llevar a cabo un estudio exploratorio para identificar qué respuestas consideran más adecuadas los padres cuando se les plantean situaciones hipotéticas de agresión a sus hijos. Los objetivos concretos son los siguientes:

- Analizar si la respuesta elegida (no intervención, resolución dentro de la familia o búsqueda de apoyo externo) y la actitud de colaboración –tanto con la escuela como con otras personas e instituciones– varía según el tipo de agresión (directa, relacional y ciberagresión).
- Explorar la asociación entre el nivel de estudios de los padres y su respuesta (no intervención, solución en el círculo familiar, búsqueda de apoyo) ante las situaciones de agresión.
- Analizar la relación entre el sexo y el tipo de respuesta para ver si las opciones de las madres difieren de las de los padres.
- Analizar la relación entre el estilo educativo parental –perfil asertivo, inhibicionista, punitivo y sobreprotector– y las variables sociodemográficas (sexo y nivel de estudios).
- Explorar la asociación entre la respuesta ante situaciones hipotéticas de agresión y los perfiles de estilo educativo parental.

Fundamentalmente, en este estudio se han utilizado como variables independientes el sexo, el nivel de estudios y el tipo de agresión (física, relacional y ciberagresión) para ver la relación que tienen con las variables dependientes, que son la respuesta ante la agresión –pasividad, solución familiar, apoyo externo– y el estilo educativo –asertividad, inhibición, punición o sobreprotección–.

Método

Participantes

Se contó con las opiniones de padres de entre 29 y 58 años de edad ($m = 44,25$ y $DT = 4,56$). En cuanto a la distribución de los 671 participantes: 402 eran madres; 204, padres; 65 no indicaron su sexo. Por lo que respecta al nivel de estudios: 136 tenían estudios básicos; 216, estudios medios; y 230, estudios superiores; 89 no precisaron su nivel de estudios.

Todos los participantes tenían hijos de entre 10 y 14 años, que estaban estudiando en el último ciclo de Educación Primaria (quinto o sexto curso) o en los dos primeros cursos de Secundaria. Se eligió este colectivo por encontrarse en una edad de especial riesgo a las situaciones de agresión y acoso entre compañeros (Oliver y Candappa, 2007; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006).

Procedimiento de recogida de datos

Se accedió a las familias a través de centros educativos, públicos y concertados, de la Comunidad Autónoma Vasca. La elección de los 25 centros participantes se hizo con un muestreo intencional, entre aquellos que enviaron cartas de compromiso tanto de la Dirección del centro como de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Después de esta selección, que se hizo buscando la participación de centros de diverso tipo, la muestra final de centros se redujo a 12. Respecto a la ubicación, cuatro de los centros se localizaban en poblaciones de más de 100.000 habitantes; tres, en poblaciones de entre 10.000 y 100.000; y cinco, en núcleos pequeños de menos de 10.000 habitantes. En cuanto al contexto socioeconómico, la mayoría de los centros acogían a estudiantes de familias de clase media y solo dos tenían un amplio porcentaje de población inmigrante y de clase baja.

TABLA I. Padres participantes por centros, tipo de centro al que acude el hijo y tamaño de población donde su ubica el centro

N.º de padres y madres por centros	Centros	Tamaño de la población donde se ubica el centro al que acude el hijo	Tipo de centro al que acude hijo
50	Centro 1	Media	Concertado (Primaria/Secundaria)
15	Centro 2	Grande	Concertado (Primaria/Secundaria)
59	Centro 3	Pequeña	Concertado (Primaria/Secundaria)
47	Centro 4	Pequeña	Público (Primaria)
23	Centro 5	Grande	Público (Primaria)
45	Centro 6	Media	Público (Primaria)
79	Centro 7	Grande	Concertado (Secundaria)
49	Centro 8	Media	Público (Secundaria)
54	Centro 9	Pequeña	Concertado (Primaria/Secundaria)
140	Centro 10	Grande	Público (Primaria)
30	Centro 11	Pequeña	Público (Primaria)
80	Centro 12	Pequeña	Público (Primaria)
671	Total		

Fuente: Elaboración propia.

Una vez seleccionados los centros, los miembros del equipo investigador pasaron las pruebas entre los alumnos (1.018) para evaluar sus estrategias de afrontamiento ante diferentes situaciones de agresión (De la Caba Collado y López Atxurra, 2013). Después, se entregó a cada alumno un sobre cerrado con los cuestionarios para su familia y se le pidió que lo entregaran cumplimentados en el plazo de 15 días. Finalmente se recogieron 671 cuestionarios.

Diseño e instrumentos

El diseño de investigación fue de carácter transversal, con fines exploratorios, y se utilizaron dos instrumentos para recoger los datos. Por un lado, se empleó el cuestionario de perfiles de estilos educativos de Magaz y García (1998), en su versión para padres (PEEF); por otro, el equipo investigador construyó *ad hoc* un cuestionario situacional.

El cuestionario PEEF consta de 48 ítems en los que se presentan frases que expresan ideas, creencias, actitudes y emociones sobre la educación de los hijos. Para responder, se debe indicar si se está de acuerdo con cada afirmación. El PEEF tiene cuatro escalas, con 12 ítems para cada perfil: inhibicionista, sobreprotector, punitivo y asertivo. El cuestionario, que se reseña como una contribución importante a la evaluación de estilos educativos en español (Bayot, Hernández y De Julián, 2005), tiene buenos niveles de fiabilidad (alfa de Cronbach = ,87 en perfil asertivo; = ,86 en perfil inhibicionista; = ,86 en perfil punitivo; = ,90 en perfil sobreprotector).

En el cuestionario situacional, se recogen ocho breves historias que muestran tres tipos de agresión: directa, indirecta (o relacional) y ciberagresión. En primer lugar, la agresión directa se plasmó en la H1, donde aparece un grupo de chicos que insultan y ridiculizan a otros; en la H2, un chico y una chica esconden y rompen objetos personales; y en la H5, que muestra cómo un chico ataca físicamente a su amiga. En segundo lugar, se construyeron dos historias de agresión relacional, concretamente la H4, en la que se presenta un ataque a la privacidad, con divulgación de secretos personales; y la H6, en la que aparece una situación de exclusión y marginación del grupo. Finalmente, para ciberagresión hay tres historias: en una de ellas se presenta un grupo que empuja y golpea mientras la acción se graba la escena con el teléfono móvil (H3); otra muestra la difusión en Internet de imágenes de maltrato (H7); y la última muestra un chantaje de acuerdo con el cual se difundirán imágenes grabadas sin permiso (H8).

Para asegurar la validez del cuestionario situacional, se plantearon situaciones habituales, recogidas de los estudios sobre las conductas de violencia entre iguales (Defensor del Pueblo, 2007). Por otro lado, al construir las alternativas de respuesta, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de la literatura (Solomon, Bradshaw, Write y Cheng, 2008; Waasdorp y Bradshaw, 2009) sobre la importancia de que los agentes

educativos se impliquen activamente, buscando colaboración y apoyo frente a las respuestas pasivas. En definitiva, para conocer las respuestas ante los tres tipos de agresión –directa, relacional y ciberagresión–, se pidió a los padres que indicaran, eligiendo entre seis alternativas, «¿Qué haría usted si su hijo fuese víctima de este tipo de agresión y se lo contase?». Las respuestas posibles eran seis:

- Decirle que es un asunto que deben resolver solos (1).
- Decirle lo que tiene que hacer (2).
- Decirle que no le dé mucha importancia (3).
- Ayudarle a pensar alternativas de respuesta (4).
- Decirle que es mejor que hable con otra persona (5).
- Buscar ayuda y denunciarlo (6).

Posteriormente, se recategorizaron estas seis respuestas en las tres dimensiones que se pretendía analizar: pasividad-no intervención directa (1 y 3); implicación activa para resolver el problema dentro del ámbito familiar (2 y 4); e implicación, con la búsqueda de apoyo social (5 y 6). Además, en cada una de las historias se utilizaron varios ítems para evaluar la disposición a colaborar que tienen las familias. Se les preguntó, en concreto, si estarían dispuestas a colaborar y llevar a cabo un plan de actuación conjunto con el profesorado o el centro, así como si buscarían ayuda de otras personas o instituciones. Asimismo, para asegurar la validez de contenido, las seis alternativas de respuesta y su adecuación a la dimensión fueron valoradas por diez expertos: cinco profesores universitarios del ámbito de la educación y cinco orientadores. Se les pidió que revisaran la pertinencia de cada alternativa y su inclusión dentro de la dimensión correspondiente.

Análisis realizados

Para el tratamiento de la información obtenida y para el análisis de los resultados, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 18. En primer lugar, para describir las tendencias generales, se calcularon frecuencias y porcentajes totales. En segundo lugar, para analizar si las diferencias en las respuestas ante agresiones hipotéticas sufridas por el hijo eran estadísticamente significativas, según el sexo y el nivel de estudios de los padres, se realizó la prueba de chi-cuadrado de Pearson para cada historia.

Además, se calcularon los residuos estandarizados para ver en qué punto en concreto se situaban las diferencias. Finalmente, tras comprobar la homogeneidad de las varianzas con el estadístico de Levene, se realizó el ANOVA de un factor para analizar la asociación entre puntuación media en perfiles educativos del PEEF y la respuesta ante las diferentes situaciones de agresión. También se calculó el tamaño del efecto con eta-cuadrado parcial. Asimismo, se hizo el análisis ANOVA de un factor para detectar la posible asociación entre perfiles y variables sociodemográficas en los padres (nivel de estudios, sexo).

Resultados

Tendencias generales en las opciones de los padres

El análisis de los porcentajes de las respuestas que dieron los padres en el cuestionario situacional (que se cumplimentaba individualmente) cuando se les preguntó qué harían si su hijo les comunicara que es víctima de una situación de agresión, refleja tendencias diferenciadas en función del tipo de maltrato. Tanto lo que se considera más adecuado como la actitud de colaboración varían según se trate de un tipo u otro de agresión.

TABLA II. Respuestas de los padres ante diferentes situaciones de agresión

N TOTAL: 671		Pasiva-	Resolución en el	Búsqueda de
		no intervención	círculo familiar	apoyo externo
		%	%	%
AGRESIÓN DIRECTA	H1	7,20	53,5	39,3
	H2	2,40	33,3	64,3
	H5	12,20	58,7	29,1
AGRESIÓN RELACIONAL	H4	23,00	63,8	13,2
	H6	32,10	49,9	18,0
CIBERAGRESIÓN	H3	0,30	14,7	85,0
	H7	0,90	20,9	78,2
	H8	3,10	57,9	39,0

Fuente: Elaboración propia.

En agresión directa, la respuesta prevalente fue la de resolver la situación dentro del círculo familiar cuando se producen insultos y ridiculización (H1 = 53,5%) y en el caso del ataque de chico a chica (H5 = 58,7%). Sin embargo, buscar apoyo externo fue la respuesta preferida en el caso de destrozo de las cosas personales (H2 = 64,3%) y tuvo también un peso considerable en las otras dos historias (H1 = 39,3%; H5 = 29,1%). Las respuestas que suponen que los padres no intervienen porque se espera que los hijos resuelvan la situación por sí mismos fueron las menos elegidas.

En la agresión relacional (H4 –contar secretos– y H6 –exclusión–) fue mayoritaria la opción de resolver el problema dentro del círculo familiar (H4 = 63,8%; H6 = 49,9%), bien diciendo directamente qué hacer o ayudando a pensar alternativas. Sin embargo, la no intervención también tuvo un porcentaje alto, quitando importancia al problema o diciéndole al hijo que debe resolverlo solo (H4 = 23%; H6 = 32,1%). En último lugar, se situó la opción de buscar apoyo externo, sugiriendo hablar con otras personas y denunciando la situación (H4 = 13,2%; H6 = 18%).

En ciberagresión, el perfil de respuestas es diferente. La búsqueda de apoyo externo tuvo una presencia muy alta en los casos que implican la grabación de imágenes y su difusión, ya sea con teléfono móvil o a través

de Internet; de hecho, estas respuestas suponen más de dos tercios del total (H3 = 85%; H7 = 78,2%). En estos casos, la segunda opción es afrontar la situación dentro del círculo familiar (14,7% y 20,9%, respectivamente). Sin embargo, en la historia en que se chantajea con la difusión, quienes respondieron la encuesta parecen optar más por la resolución en el círculo familiar, diciéndole a los hijos qué hacer y buscando alternativas (57,9%) y no tanto por el apoyo externo (39%). En todas las situaciones de ciberagresión, los porcentajes de intervención pasiva fueron mínimos.

La disposición a colaborar con el centro educativo y otras instituciones para afrontar la situación fue también acorde con las tendencias descritas, tal y como se puede apreciar en la Tabla III.

TABLA III. Disposición a colaborar de los padres (porcentajes)

N TOTAL: 671		COLABORAR CON EL CENTRO		COLABORAR CON OTRAS INSTITUCIONES		ADOPTA OTRAS MEDIDAS	
		%		%		%	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
AGRESIÓN DIRECTA	H1	93,0	7,0	59,0	41,0	53,6	46,4
	H2	89,4	10,6	44,4	55,6	40,0	60,0
	H5	71,2	28,8	36,5	63,5	44,4	55,6
AGRESIÓN RELACIONAL	H4	35,8	64,2	12,0	88,0	25,4	74,6
	H6	51,4	48,6	22,4	77,6	32,8	67,2
CIBERAGRESIÓN	H3	95,3	4,7	83,0	17,0	67,8	32,2
	H7	94,3	5,7	80,2	19,8	68,2	31,8
	H8	77,3	22,7	51,7	48,3	58,2	41,8

Fuente: Elaboración propia.

Los porcentajes de colaboración con el centro educativo para llevar a cabo un plan de actuación conjunto fueron muy altos, pero con claras variaciones según el tipo de violencia presentada. Los porcentajes más elevados –por encima del 90%– se hallan en las dos historias con grabación

de imágenes, aunque en el caso del chantaje es menor ($H8 = 77,3\%$). En agresión directa, los porcentajes más altos de colaboración se encontraron como respuesta a la ridiculización (93%); como respuesta ante el ataque a los bienes personales mostrado en la H2, el porcentaje es ligeramente inferior ($89,4\%$). En el caso de agresión de un chico a su amiga, el porcentaje es todavía menor ($71,2\%$ en H5). La colaboración es una opción menos elegida ante las dos situaciones de agresión relacional presentadas: en la historia de exclusión, solo la escogen la mitad de los participantes ($H6 = 51,4\%$); en la divulgación de secretos personales, el porcentaje baja todavía más ($H4 = 35,8\%$).

La disposición a colaborar con otras instituciones y personas fue menor que la disposición a colaborar con el centro. Fue bastante elevada en los dos casos de ciberagresión con grabación de imágenes en Internet ($H3 = 83\%$; $H7 = 80,2\%$), pero baja casi a la mitad en el caso de chantaje ($H8 = 51,7\%$). Por el contrario, en agresión relacional y directa (excepto en un caso) predominaron las actitudes de no colaboración. «No adoptar otra medida» fue la respuesta mayoritaria en un caso de agresión directa y en las dos situaciones de agresión relacional. En la situación de ciberacoso, en cambio, siguió prevaleciendo la actitud de adoptar alguna otra medida.

Respuestas de los padres en función de variables sociodemográficas

Los resultados mostraron que existe una asociación entre el nivel de estudios y la respuesta elegida en los tres casos de agresión directa ($H1: \chi^2 = 19,03; p < ,01$. $H2: \chi^2 = 11,54; p < ,05$. $H5: \chi^2 = 13,47; p < ,01$) y en los dos de agresión relacional ($H4: \chi^2 = 14,13; p < ,01$. $H6: \chi^2 = 31,20; p < ,001$). Sin embargo, en las situaciones de ciberacoso solo se encontró asociación en una de las tres historias ($H8: \chi^2 = 10,10; p < ,05$).

El análisis de los residuos estandarizados puso de relieve que las diferencias significativas en la opción preferida se encontraron en el grupo de estudios básicos y en el de estudios superiores. Los porcentajes de padres con un nivel de estudios básico que eligieron resolver la situación dentro del entorno familiar fueron menores de lo esperado y, por tanto, resultaron significativos en dos de las tres historias de agresión directa ($H1: \text{res.est.} = -3,7; p < ,001$. $H5: \text{res.est.} = -3,5; p < ,001$) y en una historia de agresión relacional ($H6: \text{res.est.} = -4,1; p < ,001$). Por el contrario, en este mismo grupo de padres, los porcentajes observados en las respuestas de búsqueda de apoyo externo fueron superiores a los teóricamente

esperados en agresión directa (H1: res.est. = 3,3; $p < ,001$; mientras que en H5 es tendencial) y en las dos de agresión relacional (H4: res.est. = 2,8; $p < ,01$. H6: res.est. = 2,7; $p < ,01$). Asimismo, hay que destacar que los porcentajes de no intervención (casos en que los padres esperan que el hijo resuelva la situación o minimizan la importancia del problema) fueron superiores a lo esperado –y estadísticamente significativos– en un caso de agresión directa (ataque de chico a chica en la H5: res.est. = 2,6; $p < ,01$), uno de agresión relacional (aislamiento y exclusión, H6: res.est. = 2,2; $p < ,05$) y uno de ciberagresión (chantaje sobre la divulgación de imágenes grabadas sin consentimiento, H8: res.est. = 2,6; $p < ,01$). Por lo que respecta al grupo de padres con estudios superiores, también se encontraron diferencias. Así pues, los porcentajes de los que eligieron resolver el asunto dentro del círculo familiar fueron significativamente superiores a lo esperado en las dos historias de agresión relacional (H4: res.est. = 2,5; $p < ,05$. H6: res.est. = 5,1; $p < ,001$). Esta misma tendencia se observó en dos de los tres casos de agresión directa (H1: res.est. = 2,6; $p < ,01$. H2: res.est. = 3; $p < ,01$). La no intervención la eligió un porcentaje significativamente menor en la historia de insultos y amenazas (H1: res.est. = -2,4; $p < ,05$) y en una de agresión relacional (aislamiento, H6: res.est. = -3,6; $p < ,001$).

Solo se encontró asociación significativa entre el sexo del progenitor y la respuesta ante la agresión en dos historias de ataque directo (H1: $\chi^2 = 9,07$; $p < ,05$. H2: $\chi^2 = 7,49$; $p < ,05$) y en una de ciberagresión (H7: $\chi^2 = 6,68$; $p < 0,5$). Del análisis de los residuos estandarizados se desprende que el porcentaje de madres que eligieron la opción de resolver el problema dentro del círculo familiar es menor de lo esperado en el caso de destroz de objetos personales (H2: res.est. = -2,6; $p < ,05$). Por el contrario, los padres obtuvieron porcentajes superiores a los esperados (res.est. = 2,6; $p < ,01$). En cambio, las madres prefirieron las respuestas de búsqueda de apoyo social externo en el caso de insultos y amenazas (H1: res.est. = 2,8; $p < ,01$), en el de la ruptura de objetos personales (H2: res.est. = 2,7; $p < ,01$) y en la historia de grabación de imágenes en la que se empuja y se golpea (H7: res.est. = 2,2; $p < ,05$). En cambio, los padres optaron menos por este tipo de respuestas en los tres casos (H1: res.est. = -2,8; $p < ,01$. H2: res.est. = -2,7; $p < ,01$. H7: res.est. = -2,2; $p < ,05$). No se aprecia diferencia entre madres y padres a la hora de elegir la no intervención directa como respuesta a los casos de agresión directa y ciberacoso. En estos casos, solo es destacable que las madres eligieron

menos desentenderse del problema en la historia de insultos y ridiculización (H1 res.est. = $-2,0$; $p < ,05$); en cambio, los padres optaron por esta respuesta de modo significativo en dos situaciones (H1: res.est. = $2,9$; $p < ,01$. H7: res.est. = $2,0$; $p < ,05$). En el resto de las respuestas, las diferencias que se encontraron en el peso porcentual no llegaron a ser estadísticamente significativas.

Estilos educativos y respuestas ante diferentes tipos de agresión

No se encontraron diferencias significativas en estilo educativo en función del sexo para ninguno de los perfiles. Asertivo: $t = ,075$ (513); $p > ,05$. Inhibicionista: $t = 1,630$ (491); $p > ,05$. Punitivo: $t = ,729$ (475); $p > ,05$. Sobreprotector: $t = -,158$ (534); $p > ,05$. Por el contrario, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los perfiles de estilos educativos, en función del nivel de estudios de los padres.

TABLA IV. Medias y desviaciones típicas para los distintos perfiles de estilos educativo en función del nivel de estudios

	Estudios básicos		Estudios medios		Estudios superiores	
	M	DT	M	DT	M	DT
Asertivo	10,28	,90	10,42	,92	10,54	,92
Inhibicionista	4,11	2,08	3,87	1,82	3,72	1,85
Punitivo	5,78	2,12	4,86	1,98	4,08	1,90
Sobreprotector	6,06	2,97	4,47	2,52	3,04	2,39

En efecto, al comparar las medias en estilo educativo en función del nivel de estudios, tras comprobar la homogeneidad de las varianzas con el contraste de Levene, se apreciaron diferencias para los perfiles asertivo: $F(2,497) = 3,125$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,012$; sobreprotector: $F(2,516) = 52,385$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,169$; y punitivo: $F(2,463) = 24,857$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,097$. Tales diferencias no se aprecian en el perfil inhibicionista: $F(2,474) = 1,520$; $p > ,05$; aunque el tamaño del efecto apreciado fue débil. Los *post hoc* en función del estadístico de Scheffé permitieron ver en qué grupos se encontraban las diferencias de medias significativas. El menor nivel educativo resultó asociado a una media más alta en sobreprotección. El

grupo de estudios básicos puntuó con una media superior a la del grupo de estudios medios ($d = 1,59$) y a la del grupo de estudios superiores ($d = 3,02$). El grupo de estudios medios puntuó más alto que el de estudios superiores ($d = 1,43$). También se observaron diferencias significativas en el perfil punitivo; el grupo con estudios básicos tenía puntuaciones más altas, comparadas con las del grupo de estudios medios ($d = ,92$) y con las del grupo de estudios superiores ($d = 1,73$). A su vez, el grupo de estudios medios tuvo una media significativamente menor en perfil punitivo que el de estudios básicos ($d = -,92$). El grupo de estudios superiores, por su parte, tuvo una media significativamente menor que el de estudios medios ($d = -78$). En el caso del perfil asertivo, las diferencias de medias solo llegaron a ser estadísticamente significativas entre el grupo de estudios superiores y el grupo de estudios básicos ($d = ,26$).

El análisis de la relación entre la opción de respuesta que se considera más adecuada ante potenciales situaciones de agresión y las medias de estilo educativo en los perfiles asertivo, inhibicionista, punitivo y sobreprotector, puso de manifiesto varias cuestiones.

TABLA V. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en PEEF de los grupos de padres que prefieren no intervenir, resolver la situación en el círculo familiar o buscar apoyo social

		AGRESIÓN DIRECTA			RELACIONAL		CIBERAGRESIÓN		
ASERTIVO		H1	H2	H5	H4	H6	H3	H7	H8
	Evitación	10,34 ,827	10,80 ,91	10,36 ,86	10,40 ,90	10,51 ,90	9,50 ,212	10,60 1,14	10,05 ,99
	C. familiar	10,54 ,943	10,52 ,91	10,50 ,88	10,45 ,92	10,39 ,91	10,39 1,07	10,35 1,09	10,48 ,89
	B. apoyo	10,41 ,83	10,42 ,87	10,45 ,91	10,50 ,79	10,48 ,86	10,47 ,86	10,48 ,84	10,40 ,91
INHIBICIONISTA									
	Evitación	3,81 1,82	3,09 1,64	3,91 1,95	4,10 2,00	4,12 2,08	5,50 3,53	3,60 ,54	4,43 2,30
	C. familiar	4,05 1,86	3,91 1,72	3,93 1,85	3,80 1,80	3,71 1,71	3,90 1,79	3,92 1,93	3,83 1,87

	B. apoyo	3,82	3,94	3,94	3,81	4,18	3,91	3,92	3,93
		2,00	1,97	1,93	1,73	1,93	1,89	1,90	1,83
PUNITIVO									
	Evitación	5,27	4,08	4,79	4,62	4,99	6,00	5,20	5,16
		2,12	2,60	1,90	1,96	2,21	2,82	2,38	2,06
	C. familiar	4,48	4,56	4,63	4,72	4,56	4,89	5,04	4,61
		2,02	2,00	2,04	2,13	2,08	2,18	2,31	2,12
	B. apoyo	4,95	4,84	4,80	4,86	4,69	4,74	4,65	4,75
		2,10	2,07	2,25	2,10	1,69	2,05	2,02	2,02
SOBREPOTECTOR									
	Evitación	5,19	4,66	4,55	4,28	4,97	4,00	3,75	5,41
		2,53	2,87	2,90	2,84	2,81	,00	2,75	3,33
	C. familiar	3,70	3,80	4,24	4,27	4,12	4,23	4,55	4,34
		2,60	2,71	2,91	2,83	2,89	2,79	3,01	2,83
	B. apoyo	4,87	4,60	4,17	4,63	4,02	4,39	4,25	4,20
		3,06	2,91	2,73	3,11	2,74	2,90	2,83	2,77

Se encontraron algunas diferencias significativas entre las medias de los padres que optaron por no intervenir de manera directa, los que optaron por resolver el conflicto dentro del círculo familiar y los que optaron por buscar apoyo social externo para los perfiles sobreprotector y punitivo. El mayor número de diferencias se hallaron en el perfil sobreprotector, concretamente en dos de las tres historias de agresión directa. En primer lugar, en el caso de los ataques e insultos de la H1: $F(2,537) = 12,96$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,04$; en segundo lugar, ante los destrozos de objetos personales que se muestra en la H2: $F(2,547) = 4,76$; $p < ,01$; $\eta^2 = ,01$. La comparación de los *post hoc* (Scheffé) puso de relieve que las diferencias significativas de medias en la H1 ($d = 1,49$) aparecían entre el grupo de los que eligieron resolver la situación no interviniendo de forma directa y los que optaron por prestar ayuda en el círculo familiar. Estos últimos tuvieron una media en el perfil sobreprotector más bajo; se prefería pensar alternativas de forma conjunta o decir qué hacer. A su vez, la media en perfil sobreprotector fue más alta en el grupo de los que eligieron resolver la situación en el círculo familiar en comparación con el grupo que eligió

buscar apoyo social. La diferencia fue significativa: $d = 1,17$. En la H2 las diferencias de medias únicamente fueron significativas entre los que prefirieron resolver la situación en el círculo familiar y los que optaron por la búsqueda de apoyo social: $d = ,79$. En el caso de la agresión relacional (H6), donde se plantea una situación de aislamiento, hubo diferencias entre todos los grupos en la misma línea que en el caso de la agresión física. La media del perfil sobreprotector fue significativamente menor en el grupo que eligió resolver la situación en el círculo familiar en comparación con el grupo que optó por no intervenir ($d = -,85$); la media de los que prefirieron buscar apoyo social fue menor que la del grupo que optó por resolver el conflicto dentro de la familia ($d = -,94$). No se encontró ninguna diferencia significativa para los perfiles asertivo ni inhibicionista. En los casos de ciberagresión, las diferencias no resultaron significativas para ninguno de los perfiles educativos.

Discusión de los resultados y conclusiones

Los resultados de este trabajo sugieren que la respuesta que las familias darían para hacer frente a potenciales agresiones sufridas por sus hijos puede ser diferente según el tipo de agresión presentado. En general, los padres no se desentienden ni minusvaloran las situaciones de agresión que pueden experimentar sus hijos, especialmente si se trata de una agresión directa o de una ciberagresión. Ahora bien, ante estos dos tipos de violencia las tendencias son distintas. La estrategia activa de resolver la situación dentro del círculo familiar, sobre todo ayudando a pensar alternativas, predomina en las historias de agresión directa. En cambio, los recursos que se despliegan en el seno del ámbito familiar no parecen ser suficientes en los casos de ciberagresión. Ante estas situaciones, la búsqueda de ayuda externa en otras instancias –ya sea acudiendo al centro educativo o denunciando los hechos a la policía– aparece como respuesta mayoritaria. Esto muestra tanto la percepción que la familia tiene de la gravedad del hecho como sus limitaciones. Llama la atención que no se haga referencia al uso de los protocolos de denuncia que poseen las redes para responder a situaciones de vulneración de derechos. A nuestro entender, esto pone de manifiesto la necesidad de proporcionar

información y recursos a las familias para que puedan actuar. Por otro lado, en las situaciones de agresión relacional, si bien prevalece la opción de resolver el conflicto dentro del círculo familiar, también tienen un cierto peso las estrategias pasivas, tales como minimizar el problema o quitarle importancia y desentenderse. Esto podría indicar que las situaciones de ataque a la privacidad y las situaciones de exclusión, o bien adquieren una relevancia menor, o bien se consideran parte de las contingencias del desarrollo vital.

En este trabajo se confirma, en parte, la alta predisposición de las familias a colaborar con los centros educativos para intervenir ante los fenómenos de agresión, la cual ya ha sido destacada en otras investigaciones (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005; Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008). Sin embargo, los resultados sugieren que existen diferencias importantes en función del tipo de agresión. Es casi unánime la predisposición de los padres a abordar la situación conjuntamente con el centro educativo en los casos de ciberacoso. Los porcentajes de las actitudes de colaboración son también muy altos en los casos de agresión directa, aunque ligeramente menores que en los de ciberagresión. Por el contrario, en los casos de agresión relacional –contar secretos y atacar la privacidad o excluir y marginar–, los porcentajes de familias que no consideran necesaria la colaboración son un elemento para la reflexión desde el punto de vista de la investigación educativa.

Creemos que los resultados encontrados en esta investigación explican la aparente contradicción entre los estudios que señalan que las familias se implican y se preocupan (Waasdorp y Bradshaw, 2009) y los que indican lo contrario, que los padres no valoren adecuadamente la gravedad del problema (Matsunaga, 2009). El tipo de agresión considerado puede explicar esos resultados dispares. Es llamativo que en los casos de agresión relacional, cuando se practica el aislamiento y la exclusión del grupo, sea mayor la presencia de las estrategias pasivas y menor la disposición a colaborar. Algunos autores ya habían señalado que las conductas de *bullying* relacional se consideran menos graves que las conductas de *bullying* directo (Maunder, Harrop y Tattersall, 2010). Además, se trata de un dato que va en la línea de los resultados obtenidos en estudios hechos con los profesores. Según tales estudios, los docentes no solo parecen empatizar menos con las víctimas de agresión relacional, y tienden a intervenir en menor medida en estas situaciones en comparación con otros casos de agresión, sino que le quitan importancia a tal tipo de agresión

(Kokko y Pörhölä, 2009). El carácter exploratorio del estudio realizado y la existencia limitada de este tipo de trabajos hacen necesario tomar estos datos con cautela. Así y todo, tienen una relevancia práctica y educativa que debe tenerse presente. Parece necesario sensibilizar a los agentes educativos sobre la importancia que puede tener la agresión relacional, máxime si tenemos en cuenta que el aislamiento y la exclusión son condiciones contextuales que favorecen, a su vez, otro tipo de agresiones (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

Por lo que respecta a las variables sociodemográficas, hay que matizar que el nivel de estudios de los padres es una variable importante, especialmente a la hora de diseñar intervenciones educativas y planes de colaboración entre la familia y la escuela. Las opciones preferidas por los padres parecen estar relacionadas con su nivel de estudios. Esto es acorde con los datos de otros trabajos, que apuntan que el nivel de estudios es más importante que el estatus sociodemográfico o la pobreza (Prince-Embury, 2009). Esta variable parece ser fundamental y debería tenerse en cuenta a la hora de elaborar modelos explicativos de la implicación de las familias (Hornby y Lafaele, 2011). Sin embargo, aunque las diferencias son claras –particularmente entre los grupos extremos–, el tipo de agresión es un elemento que debe tenerse en cuenta. Las diferencias entre los que tienen estudios elementales y superiores son significativas y claras en los dos casos de agresión relacional, en el ataque físico de chico a chica y en la historia de ciberacoso con amenaza de chantaje. Es importante reseñar que los padres con estudios superiores se declinan hacia la opción de ayudar a pensar alternativas en estas situaciones, mientras que los de estudios básicos se inclinan más hacia la estrategia de derivar la solución a otras personas. El nivel de estudios no parece marcar, por el contrario, diferencias significativas cuando se presentan situaciones de ciberagresión, con grabación de ataque físico. Por lo que respecta al sexo, cabe destacar que, a diferencia de lo que sucede con el nivel de estudios, solo se han encontrado diferencias significativas entre madres y padres en un caso de agresión directa.

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que el estilo educativo es relevante, especialmente, en los perfiles sobreprotector y punitivo, en la medida en que se asocia a respuestas más pasivas y de menor búsqueda de apoyo social. Estos datos se suman a los aportados por otras investigaciones, en las que ya se había encontrado que la respuesta de los adolescentes a situaciones hipotéticas de agresión está

relacionada con los estilos parentales y que, de hecho, es más negativa cuando los padres tienen un estilo más permisivo e inconsistente (Miller, Dilorio y Dudley, 2002).

Limitaciones del estudio realizado

Los resultados de este trabajo se basan en el autoinforme de familias dentro del territorio de la Comunidad Autónoma Vasca, lo cual obliga a tomar con precaución los datos, puesto que sería necesario hacer estudios con muestras de otras poblaciones. Además, el estudio se limita –dado su carácter exploratorio y la ausencia de trabajos previos en esta línea– a las respuestas de las familias ante situaciones hipotéticas. En futuros trabajos sería interesante tener en cuenta estos datos y completarlos con estudios cualitativos (entrevistas, por ejemplo) y considerar también qué efectividad perciben los propios hijos en estas respuestas.

Referencias bibliográficas

- Accordino, D. B. y Accordino, M. P. (2011). An Exploratory Study of Face-to-Face and Cyberbullying in Sixth Grade Students. *American Secondary Education*, 40 (1), 14-30.
- Bayot, A., Hernández, J. V. y De Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (2), 113-126.
- Beane, A. L. (2008). *Protect your Child from Bullying*. San Francisco (California): Jossey-Bass.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- De la Caba Collado, M.ª A. y López Atxurra, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362: doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160.

- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344.
- Feigenberg, L. F., King, M. S., Barr, D. y Selman, R. (2008). Belonging to and Exclusion from the Peer Group in Schools: Influences on Adolescent's Moral Choices. *Journal of Moral Education*, 37 (2), 165-184.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who Does What, When and Where? Involvement of Children, Teachers and Parents in Bullying Behavior. *Health Education Research*, 20 (1), 81-91.
- Hernández, M., Gómez, I. y González, C. (2008). Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 73-84.
- Hong, J. S., Espelage, D. L., Grogan-Kaylor, A., Alleen-Meares, P. (2012). Identifying Potential Mediators and Moderators of the Association Between Child Maltreatment and Bullying Perpetration and Victimization in School. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 167-186.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: an Explanatory Model. *Educational Review*, 63 (1), 37-52.
- Kokko, T. H. J. y Pörhölä, M. (2009). Tackling Bullying: Victimized by Peers as a Pupil, an Effective Intervener as a Teacher? *Teaching and Teacher Education*, 25, 1000-1008.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. y Subramanian, S. V. (2008). Individual and Classroom Variables Associated with Relational Aggression in Elementary-School Aged children: a Multilevel Analysis. *Journal of School Psychology*, 46 (6), 639-660.
- Leenaars, L. y Rinaldi, C. M. (2010). Male and Female University Students' Experiences of Indirect Aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 131-148.
- Li, Q. (2008). A Cross-Cultural Comparison of Adolescents Experience related to Cyberbullying. *Educational Research*, 50 (3), 223-234.
- MacBrayer, E. K., Milich, R. y Hundley, M. (2003). Attributional Biases in Aggressive Children and their Mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 112 (4), 698-708.

- MacKinnon-Lewis, C., Volling, B. L., Lamb, M. E., Dechman, K., Rabiner, D. y Curtner, M. E. (1994). A Cross-Contextual Analysis of Boys' Social Competence: From Family to School. *Developmental Psychology*, 30 (3), 325-333.
- Magaz, A. y García Pérez, E. M. (1998). *PEE. Perfil de estilos educativos. Manual de referencia*. Cruces, Barakaldo (Vizcaya): Grupo Albor, COHS.
- Matsunaga, M. (2009). Parents Don't (Always) Know Their Children Have Been Bullied: Child-Parent Discrepancy on Bullying and Family-Level Profile of Communication Standards. *Human Communication Research*, 35 (2), 221-247.
- Mauder, R. E., Harrop, A. y Tattersall, A. J. (2010). Pupil and Staff Perceptions of Bullying in Secondary Schools: Comparing Behavioral Definitions and their Perceived Seriousness. *Educational Research*, 52 (3), 263-282.
- Miller, J., Dilorio, C. y Dudley, W. (2002). Parenting Style and Adolescent's Reaction to Conflict: Is there a Relationship? *Journal of Adolescence Health*, 31 (6), 463-468.
- Mishna, F., Saini, M. y Solomon, S. (2009). Ongoing and Online: Children and Youth's Perceptions of Cyber Bullying. *Children and Youth Services Review*, 31 (12), 1222-1228.
- Murray-Harvey, R. y Slee, Ph. T. (2010). School and Home Relationships and Their Impact on School Bullying. *School Psychology International*, 31, 271-295. doi: 10.1177/0143034310366206.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J. y Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-National Consistency in the Relationship between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158 (8), 730-736.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruiz Oliva, R. (2012). The Role of Internet Use and Parental Mediation on Cyberbullying Victimization among Spanish Children from Rural Public Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (2), 725-745. doi: 10.1007/s10212-012-0137-2.
- Nelson, D. A., Mitchell, C. y Yang, C. (2008). Intent Attributions and Aggression: A Study of Children and their Parents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (6), 793-806.

- Oliver, C. y Candappa, M. (2007). Bullying and the Politics of Telling. *Oxford Review of Education*, 33 (1), 71-86.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Oxford (Reino Unido): Blackwell.
- Omolola, L. A. (2011). The Effects of Parenting Styles on Student's Disposition to Violence in Osun State, Nigeria. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 32, 86-94.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Pérez, M. C., Yuste, N., Lucas, F. y Fajardo, M.ª I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 39-47.
- Prince-Embury, S. (2009). The Resilience Scale for Children and Adolescents as related to Parent Education Level and Race/Ethnicity in Children. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (2), 167-182.
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F. y Evans, I. M. (2010). Bullying among Primary School Children in New Zealand: Relationships with Prosocial Behavior and Classroom Climate. *Educational Research*, 52 (1), 1-13.
- Richard, J. F., Scheneider, B. H. y Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-School Approach to Bullying: Really Looking at the whole School. *School Psychology International*, 33 (3), 263-284.
- Sairanen, L. y Pfeffer, K. (2011). Self-Reported Handling of Bullying among Junior High School Teachers in Finland. *School Psychology International*, 32 (3), 330-344.
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W.,... Aylett, R. (2012). Individual and Social Network Predictors of the Short-Term Stability of Bullying Victimization in the United Kingdom and Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 225-240.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32 (3), 261-275.
- Sheridan, S. M., Bush, E. S. y Warnes, E. D. (2003). Childhood Peer Relationships in Context. *Journal of School Psychology*, 41, 285-292.
- Smith, J., Twenlow, S. W. y Hoover, D. W. (1999). Bullies, Victims and Bystanders: a Method of in-School Intervention and Possible Parental

- Contributions. *Child Psychiatry and Human Development*, 30 (1), 29-37.
- Solomon, B. S., Bradshaw, C. P., Write, J. y Cheng, T. L. (2008). Youth and Parental Attitudes toward Fighting. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 544-560. doi: 10.1177/0886260507312947.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419-428.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la Enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Torío, S., Peña, V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psycobema*, 20 (1), 62-70.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T. y Neale, K. (2010). Bystander Responses to School Bullying: A Cross-Sectional Investigation of Grade and Sex Differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 114-130.
- Von Marées, N. y Peterman, F. (2010). Bullying in German Primary Schools. Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International*, 31, 178-198: doi. 10.1177/0143034309352416.
- Waasdorp, T. E. y Bradshaw, C. P. (2009). Child and Parent Perceptions of Relational Aggression within Urban Predominantly African American Children's Friendships: Examining Patterns of Concordance. *Journal of Child and Family Studies*, 18 (6), 731-745.

Dirección de contacto: María Ángeles de la Caba Collado. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Avenida de Tolosa, 70; 28018 San Sebastián, España. E-mail: marian.delacaba@ehu.es

Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas¹

School counsellor competences and training: an empirical study in nine Spanish autonomous communities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249

Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta

UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II-OEDIP. Madrid, España.

Asunción Manzanares Moya

Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Cuenca, España.

Esther López-Martín

Nuria Manzano-Soto

UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II-OEDIP. Madrid, España.

Resumen

Este trabajo se propone aclarar la asociación entre las competencias que los orientadores dicen que les demanda su trabajo en los centros de Educación Primaria y Secundaria y la formación recibida para calibrar en qué medida los propios orientadores, los tutores y los directores de los centros perciben si los primeros satisfacen las demandas de orientación del alumnado, del profesorado y de las familias, y si la falta de formación es un obstáculo para ello. El estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio sobre los sistemas institucionales de orientación y apoyo psicopedagógico a las escuelas en una muestra de nueve comunidades autónomas (CCAA) españolas. La muestra participante estuvo constituida por 3.179 profesionales (directores, orientadores y tutores) de centros de Educación Primaria y Secundaria. El análisis de datos se

⁽¹⁾ Proyecto de Investigación Fundamental (I+D), 2008-2012 financiado por MICINN: *Evolución de los distintos modelos institucionales de Orientación en las comunidades autónomas españolas. Análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad de la educación en centros de Infantil, Primaria y Secundaria* (EDU2008-06389). Agradecemos al Instituto de Formación, Investigación e Innovación (IFIE) su apoyo como EPO.

ha realizado desde una doble aproximación: cualitativa (categorización de respuestas a una pregunta abierta incluida en la encuesta) y cuantitativa (estadísticos descriptivos y análisis de diferencias de percepción en función de variables como etapa educativa, perfil profesional o comunidad autónoma). La respuesta de los orientadores ha permitido identificar un perfil profesional definido, ajustado a los ámbitos de intervención que marcan las normas, que incluye competencias tanto técnicas como transversales. No se aprecia una demanda de competencias más innovadoras, por ejemplo, asociadas al enfoque intercultural y comunitario de la orientación. Mayoritariamente, los orientadores dicen dar una respuesta adecuada a las diversas necesidades de asesoramiento y orientación de alumnos, profesores y familias. Aquellos que opinan lo contrario señalan como un obstáculo la insuficiente formación recibida.

Palabras clave: competencias profesionales, formación de orientadores, orientación educativa, necesidades de orientación educativa, Educación Primaria, Educación Secundaria, investigación mediante encuesta.

Abstract

What is the association between the competences counsellors say are required by their work at primary and secondary schools and the training they receive? To what extent are counsellors perceived –by themselves and by form teachers and headmasters– as satisfying the guidance needs of students, teachers and families? How big an obstacle is lack of training in satisfying guidance needs? This paper is part of a broader research project on institutional systems of guidance and support in educational psychology at schools in a sample of nine Spanish autonomous communities. The participating sample is made up of 3,179 primary and secondary school headmasters, counsellors and form teachers. The data are analyzed using two approaches, the qualitative (categorization of answers to an open-ended survey question) and the quantitative (descriptive statistics and analysis of differences in perception according to variables such as education stage, job profile and autonomous community). The counsellors' response is used to identify a sharply defined job profile covering the spheres of action called for by legislation, including technical competences and transversal competences. However, there is no visible demand for more-innovative competences, such as competences associated with the intercultural and community focus of guidance. Guidance counsellors mainly say they respond adequately to the different advice and guidance needs of students, teachers and families, and the counsellors who disagree attribute the situation to insufficient training on their side.

Key words: professional competences, school guidance counsellor training, educational guidance, educational guidance needs, primary education, secondary education, survey-based research.

Introducción

En este trabajo se propone aclarar la asociación entre las competencias que los orientadores dicen que les demanda su trabajo en los centros de Educación Primaria y Secundaria y la formación recibida para calibrar en qué medida ellos mismos, los tutores y los directores de centro perciben si satisfacen las demandas de orientación de alumnos, profesores y familias, y si la falta de formación es un obstáculo para ello.

El estudio de las competencias profesionales es un ámbito de investigación con un corto pero intenso recorrido, pues se remonta a principios de los años ochenta², cuando el contexto laboral plantea nuevas necesidades a los sistemas de producción y con ello la exigencia de revisar las profesiones. En dicha década, la proliferación de programas de formación basados en competencias apunta a un nuevo enfoque aplicable a la formación y profesionalización. Se supera la perspectiva centrada esencialmente en las aptitudes para desempeñar una profesión y se pone el foco en la descripción de los elementos constitutivos (saber, saber hacer, saber decidir, saber comportarse) y en la adquisición de competencias, con especial hincapié en el proceso intelectual subyacente y en sus implicaciones para la gestión del conocimiento (Mertens, 1996). Pese a la complejidad del constructo ‘competencia profesional’, existe cierto consenso sobre su significado y aplicación a un rango de ámbitos (formación y orientación profesional, gestión de recursos humanos o formación docente, entre otros).

Para entender el enfoque de formación por competencias, hemos seleccionado dos conceptualizaciones complementarias. Una, más analítica, es la que la Comisión Europea (CE, 2005) emplea en el marco europeo de cualificaciones, que identifica distintos elementos o dimensiones de las competencias: «1) Competencia cognitiva; 2) Competencia funcional; 3) Competencia personal; y 4) Competencia ética» (p. 11). Otra conceptualización, sintética, coherente con la anterior pero más intuitiva y dinámica, considera la importancia de movilizar, integrar y transferir estratégicamente los conocimientos, habilidades y actitudes personales necesarias para lograr un objetivo o resolver un problema de forma autónoma en un contexto determinado (Lasnier, 2000). De este

⁽²⁾ El término ‘competencia’ se remonta a 1973, cuando David McClelland publicó el artículo «Testing for Competence rather than for Intelligence».

modo, la competencia profesional distingue entre saber lo que hay que hacer en una situación y ser capaz de enfrentarse a dicha situación efectivamente con éxito. En este caso, es clave el uso estratégico del conocimiento, que constituye la base para distinguir entre los diferentes niveles de competencia (Brown, Cane y Bryce, 2008; Repetto, Ferrer-Sama, Manzano-Soto y Hiebert, 2008; Hiebert, 2009; Sultana, 2009, entre otros).

Durante las últimas dos décadas, se intensifica la investigación en torno a cuatro cuestiones:

- El peso de las teorías que los profesionales manejan y que modulan su competencia en un contexto particular. Esto refuerza la dimensión reflexiva de las profesiones (Schön, 1998).
- La progresiva vinculación del estudio de las competencias con enfoques constructivistas. Esto implica una aproximación que supera los iniciales planteamientos conductistas, con implicaciones para la formación y evaluación (Ryan, 2006).
- El avance de los procesos de acreditación de competencias profesionales (Charraud, 2011; Jonhson, Penny y Gordon, 2009).
- El reconocimiento del papel que las asociaciones y colegios profesionales desempeñan en la legitimación de las profesiones. Tales instituciones son las que definen una deontología y un perfil competencial acordes con la responsabilidad social de la profesión. Además, sirven de contrapeso a la intervención de agentes y situaciones coyunturales que puedan desvirtuarla por intereses espurios (Douglas, 2011).

En el caso de la aplicación del enfoque de competencias al ejercicio de la profesión de orientador en el marco del sistema educativo, el debate internacional está vivo y abierto (Hiebert, 2009). En el contexto español, muchos administradores, orientadores e investigadores consideramos que –pese a los innegables avances de los últimos años– el perfil profesional no está satisfactoriamente plasmado en la normativa que regula su formación inicial (oferta de Grados), su acceso a la profesión (mediante el título de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria) y la inducción profesional (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez, 2000; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Vélaz-de-Medrano y Vaillant, 2009; Vélaz-de-Medrano, Manzano y Blanco, 2013).

Las competencias profesionales y la formación de los orientadores como objeto de estudio

A escala internacional, las asociaciones profesionales de orientadores han desempeñado un papel fundamental en la determinación y la defensa de su perfil competencial a través de sus trabajos: Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP, 2003); Canadian National Steering Committee (Hiebert, 2000); American School Counselor Association (Bowers y Hatch, 2005); Career Industry Council of Australia (CICA, 2006); o, más recientemente, la Comisión Europea (CE). Una primera iniciativa se debe al European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), que en 2007 encargó al National Institute for Career Education and Counselling (NICEC) el estudio de las rutas de cualificaciones y competencias de los orientadores en los 27 Estados miembros. Otro exponente de la preocupación de la CE por contar con un sistema común de acreditación de competencias de estos profesionales –fuera del contexto escolar– es el proyecto EAS (European Accreditation Scheme) (Reid, 2007; Repetto et ál., 2008; Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri y Vélaz de Medrano, 2009). En muchos de estos estudios, el diseño del perfil competencial de los orientadores va acompañado de un análisis de las implicaciones para su formación inicial y acreditación profesional. Además, se señala la importancia de los marcos de competencia para reforzar la consistencia y la flexibilidad de los programas formativos y garantizar simultáneamente estándares comunes de formación (Sultana, 2009).

En España, el estudio de las competencias de los orientadores es deudor de la fragmentación de la orientación como espacio profesional y, por tanto, de las diferencias que se producen en la socialización y formación de los orientadores según dependan de la Administración laboral o de la educativa (Manzanares, 2008). En gran medida, esto explica que el estudio de las competencias se haya localizado en el ámbito escolar y, concretamente, en el análisis de las funciones, tareas o papeles que desempeñan los orientadores en los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (Fernández y Fernández, 2006; García y Sánchez, 2007; Santana, 2009; Martín y Luna, 2011; Vélaz-de-Medrano et al., 2001, entre otros). Las diversas perspectivas de análisis comparten la preocupación por caracterizar los procesos de construcción de la identidad profesional de los orientadores, así como los de inserción y desarrollo profesional en

términos similares a los planteados para la formación docente (Marcelo y Vaillant, 2009; Vélaz-de-Medrano y Vaillant, 2009).

En España, la definición de las ‘funciones’ de los orientadores se acompañó de un análisis de las implicaciones formativas en los momentos de mayor definición de su papel en los años noventa (LOGSE, 1990). Sin embargo, la definición en términos de ‘competencias’ es consecuencia de la progresiva regulación de la orientación en las comunidades autónomas y, sobre todo, de la modificación de la formación inicial requerida para el ejercicio de las profesiones reguladas –como la orientación– tras la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades en 2001 y de la Ley Orgánica de Educación en 2006 (Grañeras y Parra, 2008; Vélaz-de-Medrano et ál., 2013). Esta situación supone un reto muy importante para el debate y la investigación (Martínez del Río, 2007; Vélaz-de-Medrano, 2008). Sin embargo, no hemos localizado estudios empíricos extensivos sobre las competencias que su trabajo exige de los orientadores y la percepción que estos tienen del papel que está desempeñando la formación recibida para favorecer o dificultar su labor. Este trabajo propone un avance conceptual y metodológico en este ámbito.

El presente estudio

Este trabajo se integra en un programa de investigación sobre *Políticas públicas sobre orientación y apoyo escolar: estudio de sistemas vigentes y emergentes*³, que comprende una sucesión de estudios empíricos. Presentamos aquí los resultados parciales del último de ellos, referidos al papel que desempeña la formación de orientadores en la puesta en práctica de sus competencias y en la cobertura de las necesidades de orientación de los centros. Los objetivos de este trabajo son:–

- Identificar las principales competencias profesionales que, según los orientadores, el trabajo de orientación en el centro les exige.

³ Grupo de Investigación sobre Sistemas de Orientación Psicopedagógica y Competencias de los Orientadores (www.uned.es/grisop).

- Valorar las diferencias de percepción entre etapas (Primaria y Secundaria) y comunidades autónomas.
- Conocer en qué medida la insuficiente formación de los orientadores es un obstáculo para responder a las demandas de orientación de alumnos, docentes y familias del centro.
 - Analizar y comparar la perspectiva de los propios orientadores y otros perfiles profesionales significativos del centro.
 - Analizar si su percepción difiere en función del ámbito de intervención.
 - Valorar las diferencias de percepción entre etapas (Primaria y Secundaria) y comunidades autónomas.

La investigación se acomete partiendo de un grupo de indicadores del marco teórico elaborado ad hoc para analizar las políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela. En tal marco, se consideran dos elementos en el sistema de orientación y apoyo escolar: ‘modelo de intervención’ (principios que la sustentan) y ‘estructura/s’ (profesionales, equipos o servicios) (Vélaz-de-Medrano, 2013).

Algunas comunidades autónomas han mantenido en sus políticas el mismo modelo o estructuras de orientación que definió la LOGSE en 1990⁴. Otras han introducido cambios de distinta profundidad, como la modificación o extinción de los equipos de zona que atendían centros de Infantil y Primaria, con la incorporación de un orientador o una suerte de departamento de orientación a los centros de Primaria. Este cambio estructural ha sido muy contestado por los profesionales porque no solía ir acompañado de la formación en las competencias específicas que exige el cambio de contexto de un equipo externo a un centro (Vélaz-de-Medrano et ál., 2013). De ahí la importancia de acometer un análisis diferencial por etapas y comunidades simultáneamente. Asimismo, recogemos la perspectiva autorreferida y triangulada que proporcionan en la encuesta distintas figuras profesionales (orientador, tutor y director del centro). Siguiendo el planteamiento del problema, este estudio se extiende a una representación de las comunidades autónomas que:

⁽⁴⁾ Estructura de la LOGSE: tutor de aula, departamento de orientación en IES y equipos psicopedagógicos de zona para apoyar a los centros de Infantil y Primaria.

- Mantienen en su normativa la estructura y el modelo de orientación y apoyo a la escuela derivados de la LOGSE (1990): Andalucía, Canarias y Madrid, pues no han reformado sustancialmente las estructuras para ninguna de las etapas educativas.
- Han cambiado las estructuras o el modelo de orientación: Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco.

Se ha prestado una atención especial a la comparación de los resultados de la encuesta en Primaria, entre las comunidades autónomas con orientador en el centro (Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y las que cuentan con equipos externos de apoyo psicopedagógico (Andalucía, Canarias, Cataluña y Madrid). El análisis comparado entre comunidades se ha realizado con propósito exploratorio, pues al no poder contar con muestras representativas de los dos grupos, el 'peso' relativo de los centros y de otras características del sistema educativo de cada comunidad podría proporcionar explicaciones alternativas a los resultados.

Caben diversas posibilidades para estudiar las competencias profesionales (Gonzi y Athanasou, 1996):

- Incidir en la dimensión personal, atributos y cualidades personales asociados al ejercicio profesional, como hace el *Diccionario de competencias* de McLelland y McBer, aplicado en la selección de recursos humanos (Spencer y Spencer, 1971).
- Estudiar los componentes de las competencias (saber, saber hacer, saber ser y estar) para definir el perfil competencial, enfoque habitual en el diseño de títulos y propuestas formativas.
- Entender por desempeño competente aquel que se ajusta al trabajo descrito en una relación de tareas previamente especificadas.

En este estudio optamos por una aproximación original a la formación que tienen los orientadores para desempeñar su profesión, que consideramos ajustada al enfoque de competencias:

- Analizamos la formación en relación con los *ámbitos de intervención* más representativos de la orientación en el ámbito escolar: orientación personal, académica, profesional y familiar; evaluación psicopedagógica; colaboración en la innovación y mejora de los

procesos de enseñanza-aprendizaje; asesoramiento en las dificultades de aprendizaje; y orientación en la transición entre etapas (Vélaz-de-Medrano et al., 2001, Álvarez et ál., 2005; Lledó, 2007; Escudero et ál., 2008; Pérez et ál., 2009, entre otros). Intencionadamente, prescindimos de las ‘funciones’ de los orientadores porque hay evidencias de que las prescritas en la normativa varían entre comunidades autónomas y porque, en general, son amplias y ambiguas en su definición (Vélaz-de-Medrano et ál., 2001; De la Oliva et ál., 2005).

- Analizamos la suficiencia y adecuación de la formación desde dos perspectivas:
 - Preguntando de manera triangulada (al propio orientador, al director y a los tutores) en qué grado la insuficiente formación del orientador es un obstáculo –entre otros– para responder a las necesidades de orientación (profesional, familiar, asesoramiento en procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.) en su centro.
 - Preguntando al orientador sobre las dos ‘competencias profesionales’ que su trabajo en el centro le demanda principalmente y, a continuación, pidiéndole que valore la suficiencia de la formación recibida en relación con ambas competencias.

Concedemos importancia al contexto de trabajo de los orientadores, es decir, a las demandas de los centros en que trabajan. Por ello, se realiza un análisis diferencial por comunidades autónomas (con y sin orientador en centros de Primaria) y etapas (Primaria y Secundaria).

- No hemos encontrado estudios precedentes que analicen la percepción de los orientadores que trabajaban en equipos multiprofesionales de sector o zona y han pasado a trabajar –a veces como figura única– en un centro de Primaria. Tampoco hemos hallado estudios que comparen a estos orientadores con sus homólogos de Secundaria.
- Con esta aproximación, aceptamos la posición teórica de que al menos una parte de las competencias profesionales son ‘conocimiento situado’ (Lasnier, 2000) aprendido en una ‘comunidad de práctica’ de acuerdo con la teoría de aprendizaje o cognición situada (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo mediante encuesta, con selección probabilística monoetápica de los centros educativos participantes, que implicó a tres perfiles profesionales (directores, orientadores y tutores) en nueve comunidades autónomas.

Población y muestra

Las dos subpoblaciones de estudio se definen por el conjunto de centros públicos de Educación Primaria y Secundaria, registrados en el curso académico 2009-2010, en las siguientes comunidades: Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio proporcional al tamaño de las subpoblaciones de cada comunidad (nivel de confianza del 95%; $p = q = 0,5$; y error 5%), en el que la unidad de muestreo fue el centro educativo. Las poblaciones y muestras en cada etapa se han definido por separado para obtener datos representativos de cada una de ellas. La tasa de participación inicial de los centros ha sido muy elevada y, consecuentemente, la necesidad de reposición con suplentes (designados aleatoriamente en la etapa de diseño muestral) ha sido excepcional. Dentro de cada centro, se procedió a la selección directa de directores y orientadores. Respecto a los tutores, se ha seleccionado uno de cada uno de los tres ciclos de Primaria, uno de 2.º de ESO y otro de 4.º de ESO, un tutor de Diversificación Curricular (PDC) y otro de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), cuando se ofertaban dichas enseñanzas en el centro.

TABLA I. Distribución de la muestra final por etapa educativa y perfil profesional

	PRIMARIA			SECUNDARIA			TOTAL
	Directores	Orientadores	Tutores	Directores	Orientadores	Tutores	
Andalucía	103	-	307	111	109	365	995
Cantabria	6	5	19	6	6	20	62
Cataluña	84	-	246	65	59	170	624
Castilla-La Mancha	34	33	101	29	29	103	329
Canarias	35	-	93	23	22	72	245
Galicia	36	36	112	31	32	107	354
Madrid	37	-	108	39	38	119	341
Navarra	9	9	24	5	5	14	66
País Vasco	18	15	52	15	17	46	163
Total	362	98	1.062	324	317	1.016	3.179

Técnica e instrumentos

Se empleó la técnica de encuesta para recoger la información. Para ello, se elaboraron varios cuestionarios de respuesta cerrada (opción binaria, opción múltiple y graduada en formato tipo Likert) según los indicadores del modelo teórico de referencia. Estos presentaban un conjunto de preguntas comunes y específicas que respondían a las peculiaridades (estructurales y, por tanto, terminológicas) de cada comunidad autónoma. Así, se construyó un cuestionario adaptado a los diferentes perfiles profesionales y etapas educativas en cada comunidad participante. En el caso de Cataluña, País Vasco, Galicia y Navarra se elaboraron una versión en castellano y otra en la lengua cooficial. En total, resultaron 73 cuestionarios. En ellos, el 70% de las preguntas eran comunes y el 30%, específicas. Se aplicaron los cuestionarios entre abril y junio de 2010.

Se consideraron exclusivamente aquellas preguntas que analizaban si la falta de formación se percibe como un obstáculo para el ejercicio profesional de los orientadores en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Para ello:

- Primero se evaluó la cobertura de necesidades en los siguientes ámbitos de intervención (Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012): tutoría, orientación académica y personal, orientación familiar, evaluación psicopedagógica, colaboración en la innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, asesoramiento en las dificultades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, formación especializada, orientación académica y orientación profesional para el tránsito entre Primaria y Secundaria. Esto se hizo a partir de una pregunta 'filtro' del siguiente tipo: «¿En qué medida cree usted que su centro está dando respuesta a las necesidades de...?».
- Después, se solicitó a aquellos profesionales que consideraban que su centro estaba dando una respuesta 'nada', 'casi nada', 'poco' o 'algo' adecuada que valorasen en qué medida la falta de formación de los orientadores podía considerarse un obstáculo en la cobertura de las distintas necesidades de orientación educativa. Las respuestas se registraban en una escala tipo Likert de seis puntos en la que 1: 'nada importante'; y 6: 'muy importante'.
- Finalmente, a los orientadores de Primaria y Secundaria se les hizo una pregunta abierta sobre cuáles eran las dos competencias profesionales más demandadas en su trabajo y el grado de formación que habían recibido para desarrollarlas.

Análisis de datos

Conforme a los propósitos de la investigación y a la naturaleza de los datos recabados, se realizó una doble aproximación: cuantitativa y cualitativa.

Se realizó un estudio descriptivo de cada pregunta planteada a orientadores, tutores y directores. Cuando fue posible, se completó con un análisis de diferencias en la percepción de la 'formación insuficiente' como obstáculo para responder a determinados ámbitos de la intervención orientadora, conforme a las variables: etapa educativa, perfil profesional y existencia de orientador en Primaria. Para ello, se utilizó la prueba estadística más apropiada a la naturaleza de las variables (U de Mann-Whitney, H de Kruskal-Wallis y test de Wilcoxon), mediante el paquete estadístico SPSS 19.0.

La información recogida mediante pregunta abierta se sometió a un proceso de reducción y codificación inductiva en los términos descritos por Miles y Huberman (1994) y Rubin y Rubin (1995). Puesto que el concepto teórico (competencia demandada en el ejercicio habitual de la orientación) funcionaba como una categoría de contenido, los datos se analizaron conservando su naturaleza textual y frecuencia de aparición. Se primó un tipo de validez pragmática, con evidencias de baja inferencia y observando que la categorización servía a los objetivos de la investigación. A partir de este recuento se contrastaron las respuestas con el modelo teórico del estudio y con la consolidación teórica y empírica en este ámbito.

Resultados

Presentamos primero los resultados sobre las principales competencias que demanda su trabajo a los orientadores y, a continuación, los relativos a la percepción de la formación insuficiente como un obstáculo para responder a necesidades de orientación.

Competencias profesionales que el trabajo demanda del orientador

De las 513 respuestas obtenidas, 98 corresponden a orientadores de Primaria y 415 de Secundaria. Del análisis emergen 11 categorías:

- *Apoyo a la acción tutorial*. Agrupa respuestas como ‘planificación y organización de actividades de tutoría’; ‘orientación tutorial’; ‘asesoramiento para la función tutorial’.
- *Asesoramiento profesorado / Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje*. Incluye ‘asistencia técnica al profesorado’; ‘trabajo de la metodología con el profesorado’; ‘elaboración de programas educativos’; ‘programación de competencias’; ‘técnicas de estudio’.
- *Atención al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE)*. Agrupa respuestas como ‘atención a las dificultades graves de ACNEE’; ‘asistencia al aprendizaje de ACNEE’.

- *Atención a la diversidad*⁵. Recoge respuestas que literalmente aluden a la ‘atención a la diversidad’.
- *Competencia emocional*. Recoge respuestas alusivas a ‘inteligencia emocional’ (empatía, interacción social, autocontrol); ‘autonomía e iniciativa personal’; ‘capacidad de escucha’.
- *Competencia social*. Son respuestas como ‘liderazgo y dinamización’; ‘habilidades sociales’, ‘flexibilidad’; ‘competencia comunicativa’.
- *Evaluación psicopedagógica*. Se trata de respuestas que directamente aluden a ‘evaluación psicopedagógica’ y oraciones alusivas a ‘diagnóstico’.
- *Orientación académico-profesional*. Son alusiones directas a ‘orientación académica, profesional y/o vocacional’.
- *Orientación familiar*. Son respuestas como ‘entrevistas de orientación académica, profesional con familias’; ‘orientación a las familias’.
- *Resolución de conflictos*. Se trata de respuestas como ‘gestionar conflictos’; ‘solucionar problemas’; ‘mediación en conflictos’.
- *Trabajo en equipo / coordinación de equipos*. Incluye respuestas como ‘coordinación de tutores y equipos directivos’; ‘dinámicas de grupo’; ‘desarrollar estrategias de trabajo cooperativo’.

En términos generales, los orientadores consideran que las tres principales competencias que les demanda su trabajo son la evaluación psicopedagógica (20,88%); el asesoramiento o apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (12,90%); y la orientación profesional, académica y vocacional del alumnado (12,22%). En las últimas posiciones figuran las competencias referidas a la atención a los ACNEE (5,60%), y a la resolución de conflictos (2,38%).

⁵ Mantenemos separadas las categorías ‘atención a la diversidad’ y ‘atención al ACNEE’ porque los orientadores las diferencian en sus respuestas.

GRÁFICO I. Competencias que a juicio de los orientadores les demanda su trabajo en el centro

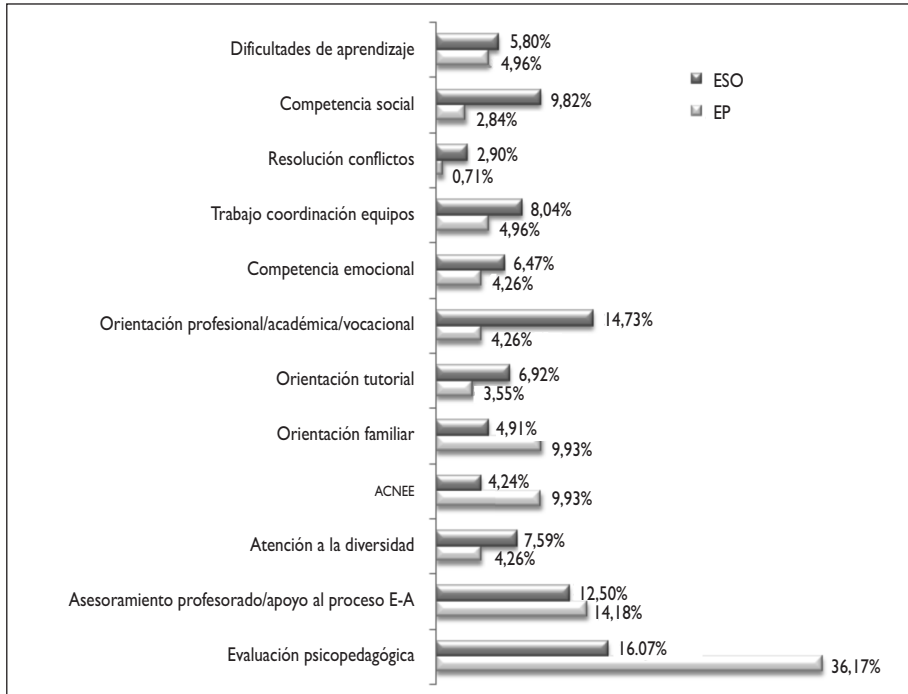


Analizando los datos por etapas, la 'evaluación psicopedagógica' aparece como la competencia más demandada en ambas (Primaria: 36,17%; Secundaria: 16,07%).

En Primaria, las siguientes competencias son 'asesoramiento al profesorado' (14,18%), 'orientación familiar' (9,93%) y 'atención a los ACNEE' (9,93%). En cambio, las menos demandadas son la competencia en 'resolución de conflictos' (0,71%), la 'competencia social' (2,84%) y la 'acción tutorial' (3,55%).

En Secundaria, la competencia en 'orientación profesional, académica y vocacional' es la segunda más mencionada (16,07%). Las siguientes por valoración son el 'asesoramiento al profesorado y el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje' (12,50%) y la 'competencia social' (9,82%). Las menos destacadas, como en Primaria, son la 'resolución de conflictos' (2,90%), 'atención a los ACNEE' (4,24%) y 'orientación familiar' (4,91%).

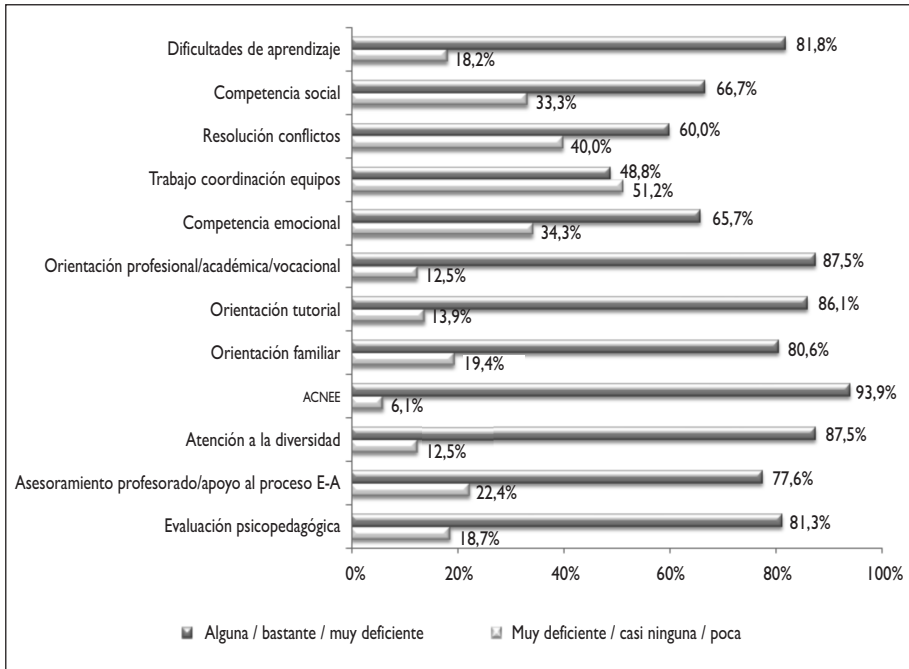
GRÁFICO II. Competencias que a juicio de los orientadores les demanda su trabajo en el centro, según etapa educativa



Suficiencia de la formación recibida por el orientador para desempeñar las principales competencias profesionales que le demanda su trabajo

En la pregunta a los orientadores se utilizó una escala tipo Likert de 6 puntos (1= 'muy insuficiente'; 6 = 'muy suficiente'). Se agruparon las respuestas en tres categorías: formación 'muy insuficiente' o 'casi ninguna'; 'poca' o 'alguna' formación; y 'bastante' o 'muy suficiente' nivel de formación. Los orientadores valoran su formación en la mayoría de las competencias como bastante o muy suficiente: 'acción tutorial' (72,22%), 'orientación familiar' (63,89%) u 'orientación profesional, académica y vocacional' (63,89%). No obstante, en la 'coordinación de equipos' y en la 'resolución de conflictos', el 18,60% y el 32%, respectivamente consideran que poseen un nivel 'muy insuficiente' o 'casi ninguno' de formación.

GRÁFICO III. Valoración de los orientadores sobre la formación recibida para desarrollar las principales competencias que les demanda el trabajo en su centro



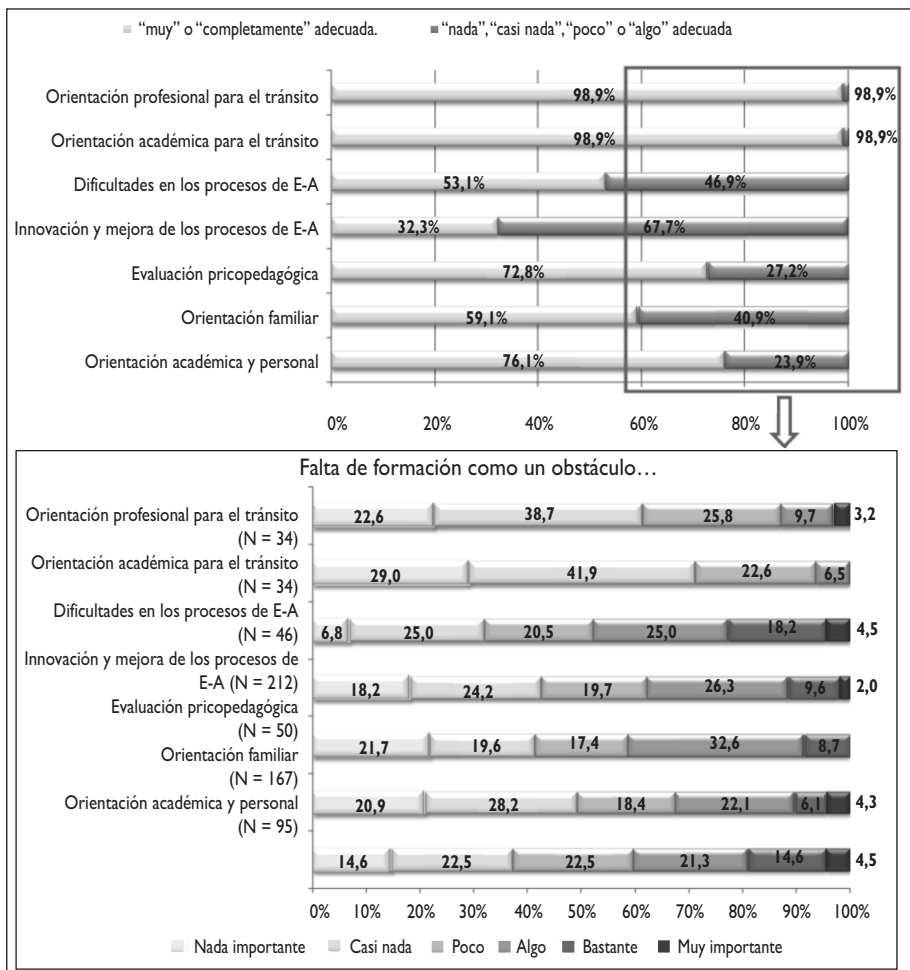
La falta de formación como obstáculo para el ejercicio profesional: percepción de los orientadores

Primero analizamos en qué medida los orientadores consideraban que respondían adecuadamente a las necesidades de orientación de su centro; se agrupó esta variable en dos categorías: una con aquellos que responden que su respuesta a dichas necesidades es ‘nada’, ‘casi nada’, ‘poco’ o ‘algo’ adecuada; y otra con los que decían dar una respuesta ‘muy’ o ‘completamente’ adecuada. A los primeros se les preguntó si la falta de formación es un obstáculo para dar una respuesta satisfactoria al centro.

En general, los orientadores consideran adecuada su respuesta profesional a las necesidades de su centro, especialmente en la ‘orientación académica y profesional del alumnado de ESO para la transición a la siguiente etapa’, con un 98,9% de respuestas ‘muy’ o ‘completamente’

adecuadas. Por el contrario, un alto porcentaje señala que su respuesta no está siendo tan adecuada en las siguientes categorías: el ‘asesoramiento al profesorado del centro para innovar y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje’ (67,7%); la ‘colaboración con el profesorado para afrontar las dificultades de aprendizaje y poner en marcha medidas de atención a la diversidad’ (46,9%); y la ‘orientación familiar’ (40,9%).

GRÁFICO IV. Percepción de los orientadores sobre la falta de formación como obstáculo para responder a las necesidades de orientación de su centro



Asimismo, el orientador opina que la formación no es un obstáculo importante ('nada', 'casi nada' o 'poco') en la mayoría de los ámbitos de intervención en los que considera que su respuesta al centro no está siendo completamente adecuada. Pese a este resultado general, si nos centramos solo en aquellos ámbitos en los que los orientadores afirman dar una respuesta menos adecuada, entonces sí que consideran la falta de formación como un obstáculo 'algo', 'bastante' o 'muy' importante. Esto ocurre especialmente en la 'colaboración con el profesorado del centro para afrontar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje' (47,7%) y en el 'asesoramiento al profesorado del centro para innovar y mejorar la calidad de dicho proceso' (37,9%), dos ámbitos de especial complejidad e importancia de su perfil competencial.

Ámbitos de intervención en los que la formación del orientador constituye un obstáculo para dar respuesta a las necesidades de orientación de su centro

Uno de los interrogantes del estudio es si los orientadores consideran que la formación insuficiente es un obstáculo para dar una respuesta profesional adecuada o si su percepción difiere dependiendo del ámbito de intervención. Las diferencias se analizaron según la peculiaridad que aporta la etapa educativa. Para ello se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, y se estableció como condición *sine qua non* que los orientadores hubieran señalado que en su centro no se estaba dando una respuesta 'adecuada' o 'muy adecuada' a los dos ámbitos o necesidades objeto de comparación. Este requisito condicionó el número de casos válidos en el análisis y, aunque solo se presentan los resultados para las diferentes comparaciones en las que al menos se posee la respuesta de 20 orientadores, advertimos la limitación para generalizar las conclusiones.

En Primaria, no existen diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1,915$; $p = 0,0555$; $n = 34$) en la percepción de los orientadores sobre el grado en que la falta de formación constituye un obstáculo para la 'orientación académica y personal' ni para la 'orientación familiar'. Esa misma falta de relación se observa cuando se compara el obstáculo que supone la falta de formación en la 'colaboración con el profesorado del centro para afrontar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje', con la falta de formación para 'orientar a las familias'

($Z = -0,291$; $p = 0,771$; $n = 29$) o con la falta de formación para la 'orientación académica y personal del alumnado' ($Z = -0,535$; $p = 0,593$; $n = 25$).

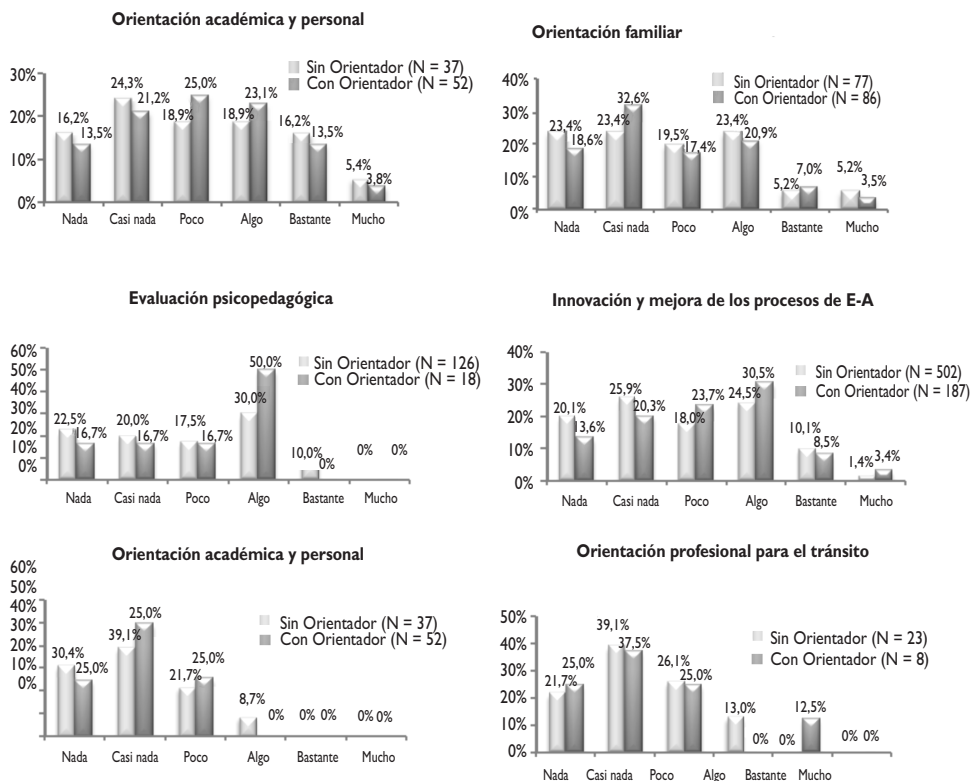
En Secundaria, tampoco se perciben diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1,209$; $p = 0,227$; $n = 35$) en el obstáculo que supone la falta de formación para 'ofrecer orientación académica y personal' y en el que supone para dar respuesta a las necesidades de 'orientación familiar'. Por su parte, la falta de formación se considera obstáculo para la 'orientación familiar' en la misma medida que para realizar la 'evaluación psicopedagógica del alumnado' ($Z = -0,932$; $p = 0,352$; $n = 24$).

Respecto al obstáculo que supone para 'asesorar al profesorado del centro en innovar y mejorar la calidad del proceso educativo', observamos una situación similar a lo que ocurre con la realización de la 'evaluación psicopedagógica' ($Z = -1,637$; $p = 0,102$; $n = 112$). Sin embargo, superior a la consideración de la falta de formación como obstáculo para dar respuesta a las demandas de 'orientación familiar' ($Z = -2,493$; $p = 0,013$; $n = 88$) y de 'orientación académica' ($Z = -2,683$; $p = 0,007$; $n = 22$) y 'profesional' ($Z = -2,360$; $p = 0,018$; $n = 22$) del alumnado de la ESO para el tránsito a la etapa siguiente. Por último, los orientadores de Secundaria indican que no disponen de suficiente formación dificulta más la 'orientación profesional' que la 'orientación académica para acompañar el tránsito entre la ESO y la etapa siguiente' ($Z = -2,530$; $p = 0,011$; $n = 31$).

Percepción de la falta de formación como obstáculo en función de la existencia de orientador o departamento de orientación en los centros de Primaria

El Gráfico V ilustra la respuesta de los orientadores según la comunidad autónoma. Se ha diferenciado entre aquellas en las que existe la figura de orientador en Primaria (Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y aquellas en las que no existe tal figura (Andalucía, Canarias, Cataluña y Madrid).

GRÁFICO V. Diferencias en la percepción sobre la falta de formación como un obstáculo para el ejercicio profesional de los orientadores en función de la comunidad autónoma

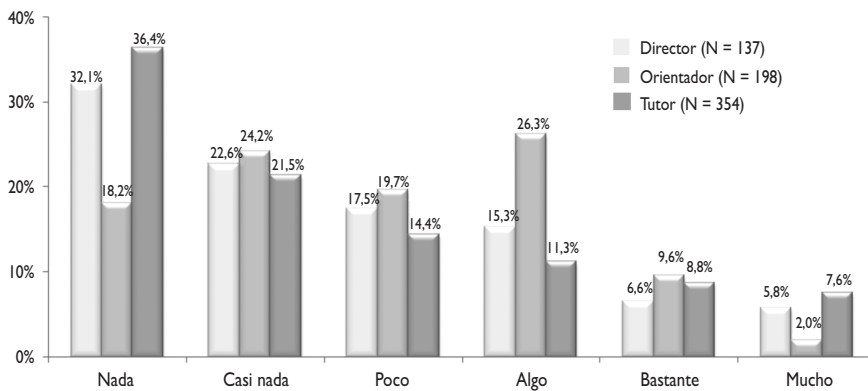


El análisis de las diferencias en la distribución de la respuesta solo se ha efectuado en los subgrupos donde el número de sujetos era superior a 30. Así, en lo que se refiere a la falta de formación como un obstáculo para dar respuesta a las demandas de 'orientación académica y personal del alumnado' ($U = 945,000$; $p = 0,885$), la demanda de 'orientación familiar' ($U = 3.283,500$; $p = 0,925$), y la 'asesoría al profesorado del centro para innovar y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje' ($U = 3.632,000$; $p = 0,193$), la probabilidad asociada a los valores de U permite afirmar que las diferencias en la respuesta otorgada por los orientadores no resultan estadísticamente significativas ($p = ,001$), en función de si en su comunidad existe orientador en Primaria.

La falta de formación como obstáculo para el asesoramiento al profesorado: percepción de orientadores, tutores y directores de centro

Analizamos si la insuficiente formación del orientador es percibida como un obstáculo para el ‘asesoramiento al profesorado del centro para innovar y mejorar la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje promoviendo el éxito escolar de todo el alumnado’, desde una triple perspectiva: autovaloración de los orientadores, por un lado, y percepción de los tutores y de los directores.

GRÁFICO VI. Diferencias de percepción sobre la falta de formación como obstáculo para asesorar al profesorado en la innovación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función del perfil profesional encuestado



Para analizar las diferencias de opinión entre orientadores, tutores y directores se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis. Los resultados ($\chi^2 = 12,153$; $g. l. = 2$; $p = 0,002$) permiten afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción en función del perfil evaluado. Los orientadores perciben en mayor grado que los tutores y directores de su centro que su insuficiente formación sobre asesoramiento es un obstáculo.

TABLA II. Diferencias de percepción sobre la formación como un obstáculo para asesorar al profesorado en innovación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función del perfil profesional

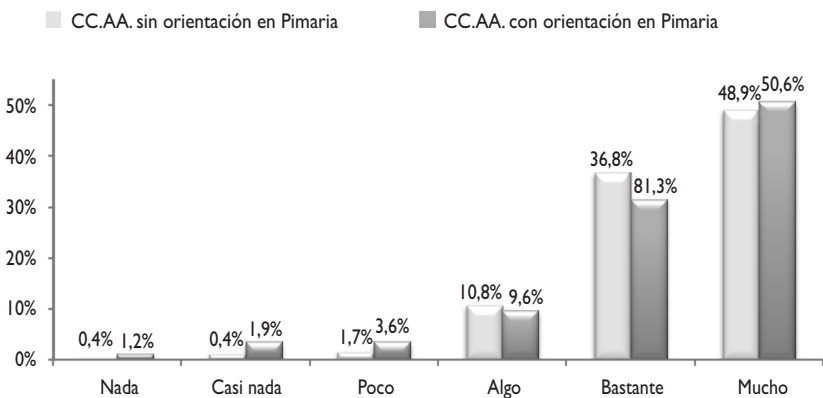
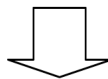
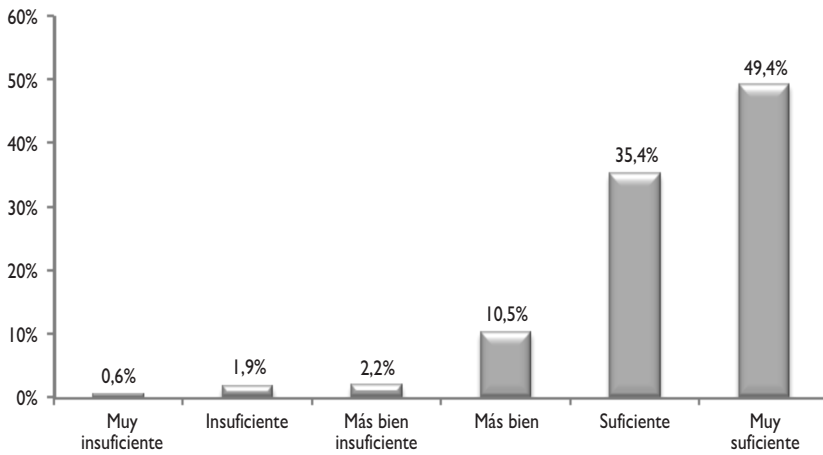
		DIRECTOR (N = 137)	ORIENTADOR (N = 198)	TUTOR (N = 354)
DIRECTOR (N = 137)	U de Mann-Whitney		11.493,5	23.627,5
	Sig. (bilateral)		0,015	0,650
	Dirección		<	=
ORIENTADOR (N = 198)	U de Mann-Whitney			29.132
	Sig. (bilateral)			0,000
	Dirección			>
TUTOR (N = 354)	U de Mann-Whitney			
	Sig. (bilateral)			
	Dirección			

Percepción de los directores sobre el nivel de formación especializada que poseen los orientadores

Ante la pregunta: «¿Considera que el orientador tiene formación especializada suficiente para dar respuesta a las necesidades de orientación del centro?», el 85% de los directores responde afirmativamente (es 'suficiente' o 'muy suficiente').

Finalmente, al analizar posibles discrepancias en la distribución de la respuesta en función de si la comunidad autónoma ha incorporado la figura del orientador a los centros de Primaria, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($U = 9.482,000$; $p = 0,872$), a un nivel de confianza del 99%.

GRÁFICO VII. Percepción del director sobre el grado de formación especializada del orientador de su centro



Discusión y conclusiones

Este estudio apuesta por analizar la formación de los orientadores desde una perspectiva que reivindica el enfoque por competencias profesionales, con su carácter 'intersubjetivo y funcional' (Hernández, 2008) y 'situado' (Lasnier, 2000). Este tema no se ha estudiado extensivamente en España y en este trabajo se han obtenido conclusiones de interés.

Principales competencias que el trabajo exige de los orientadores

Las once categorías responden al concepto de 'competencia profesional' manejado en este estudio: un saber complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación estratégica de los propios conocimientos y recursos personales (cognitivos, afectivos y sociales) para resolver con éxito una tarea en el marco de un contexto definido. Esto tiene varias consecuencias para la formación de los orientadores, en el sentido que señala Lasnier (2000):

- Constituyen 'aprendizaje situado': necesitan un contexto, una interacción y una colaboración para ser aprendidas.
- Necesitan factores mediadores para desarrollarse: contextos, personas, recursos y tareas.
- Obligan a una profunda revisión de la formación del orientador.

Pese a los enormes cambios del sistema educativo español en los últimos años, el perfil que dibujan las respuestas de los orientadores refleja los ámbitos de intervención tradicionales (orientación personal, académica, familiar, profesional; evaluación psicopedagógica, dinamización de la tutoría...) y los ámbitos incorporados desde los años noventa (asesoramiento y colaboración con el profesorado en las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje; innovación y mejora de la calidad de la educación; resolución de conflictos; coordinación de equipos), que han obtenido una notable entidad en el perfil competencial de los orientadores. Esto puede estar relacionado con la intervención que la normativa asigna a los orientadores en el conjunto del Estado y refuerza los resultados de estudios precedentes, citados en la introducción. Pero sorprende que no emerjan competencias más innovadoras, como orientar en contextos interculturales; o coordinarse con otras estructuras, servicios e instituciones del sector para buscar respuestas más integrales.

Observamos también que la ‘evaluación psicopedagógica’ es la competencia más demandada en ambas etapas, aunque en Primaria lo es todavía más. Esto refuerza la tesis de que el orientador de equipos externos que pasa a trabajar en un colegio se concentra en evaluar, aunque también asesore a los profesores y las familias. En Secundaria, lógicamente, la orientación profesional es la segunda competencia demandada, seguida del asesoramiento.

La mayoría de los orientadores valoran su formación en las once competencias como bastante o muy suficiente, fundamentalmente en ‘acción tutorial’, ‘orientación familiar’ y ‘orientación académica y profesional’. Sin embargo, dicen carecer de formación en ‘coordinación de equipos’ y en ‘resolución de conflictos’.

Este conjunto de competencias permite un análisis con los organizadores establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (CEE, 2005), que distingue ‘competencias de índole técnica’ –en nuestro caso, la ‘orientación académica, profesional y familiar’; la ‘evaluación psicopedagógica’; o el ‘asesoramiento al profesorado’– y ‘competencias de índole transversal’ –como la ‘competencia social’, la ‘competencia emocional’, la ‘coordinación de equipos’ o la ‘resolución de conflictos’–. Resulta significativo que estas últimas sean las menos exigidas a los orientadores por su trabajo habitual y sean también aquellas para las que dicen contar con menos formación (tanto en Primaria como Secundaria). Por lo tanto, es recomendable reforzar la formación ‘basada en procesos’ de orientación, sin abandonar la ‘centrada en los contenidos’ (Escudero et ál., 2008).

Adecuación de la respuesta de los orientadores a las necesidades de su centro

Los orientadores consideran que dan una respuesta adecuada, con importantes salvedades y matices: se da mejor respuesta en ámbitos relevantes pero tradicionales (caso de la ‘orientación académica y profesional’) que en aquellos vinculados a su papel de agentes de innovación e igualdad de oportunidades: ‘asesoramiento para la innovación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje’, ‘colaboración con el profesorado en la atención a la diversidad’ u ‘orientación familiar’. Esta conclusión coincide con la evidencia empírica precedente.

La falta de formación de los orientadores como obstáculo para desempeñar su trabajo en el centro

Los orientadores no perciben que la falta de formación constituya un obstáculo, salvo en el caso del ‘apoyo a las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje’ y en el del ‘asesoramiento para la innovación y mejora de la calidad’ de dicho proceso. Aun cuando estas competencias figuran entre las más relevantes y complejas del perfil profesional, el orientador no recibe una formación adecuada en ellas.

La opinión más general entre los orientadores es que su formación sobre asesoramiento es insuficiente; los tutores y los directores de su centro no muestran un acuerdo al respecto tan generalizado. Los directores son quienes estiman en mayor medida que los orientadores disponen de un nivel de formación especializada suficiente para dar respuesta a las necesidades del centro.

No apreciamos conclusiones claras por ámbitos de intervención, salvo que los orientadores de Secundaria manifiestan estar menos formados para responder a las necesidades de ‘orientación profesional’ que a las de ‘orientación académica para el tránsito entre ESO y la etapa siguiente’.

Limitaciones y prospectiva

La revisión de la literatura justifica la necesidad de introducir en el cuestionario algunas preguntas filtro (solo aquellos que consideran insuficiente la formación del orientador para intervenir en uno u otro ámbito valoran en qué medida ello constituye un obstáculo para dar respuesta profesional a las necesidades del centro). También reconocimos la limitación que supone la reducción del número de sujetos, que afecta a la posibilidad de generalizar las conclusiones a la población. No obstante, las tendencias de respuesta observadas revisten gran interés y despiertan la necesidad de profundizar en ellas en ulteriores trabajos. Como ejemplo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas al analizar posibles discrepancias en función de si la comunidad autónoma ha incorporado la figura del orientador a los centros de Primaria.

Serán precisos estudios posteriores también para profundizar en las variables que pueden hacer que las competencias del orientador ‘se movilicen’. Se trata de variables vinculadas a los contextos escolares en los que puede desempeñar su trabajo (centros con distinta cultura institucional, dentro o fuera de las instalaciones escolares, de manera unipersonal o multiprofesional, con distintas dinámicas organizativas y de coordinación). Esta aproximación es especialmente relevante en el caso de los orientadores de equipos externos que ‘han sido trasladados’ a los centros de Primaria, pues existen unas elevadas expectativas acerca del impacto de esta medida sobre la mejor cobertura de las necesidades de orientación y asesoramiento psicopedagógico de la comunidad escolar.

Asimismo, será importante calibrar mejor en qué medida la normativa sobre formación y acceso a la profesión de orientador escolar del Espacio Europeo de Educación Superior se ajusta realmente a las competencias derivadas de la responsabilidad que la ley le atribuye de contribuir a desarrollar el binomio calidad-equidad de la educación (Brown et ál., 2008).

Por último, interesa analizar las competencias de los orientadores en el marco de las políticas educativas regionales y estatales, pues así se verán las contingencias de su desarrollo profesional –que comprende su formación, su socialización profesional y la evaluación y acreditación de la calidad de su desempeño–.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V, García Jiménez, E, Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2000). El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir la profesión. En VVAA., *La formación de los profesionales de la psicopedagogía. Retos para un nuevo milenio* (381-404). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez, P, Muñoz de Bustillo, C. y Aciego de Mendoza, R. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17 (1), 35-52.
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003). *Competencias internacionales para los orientadores educativos y*

- profesionales*. Asamblea General, Berna 4 de septiembre de 2003. Recuperado de <http://www.iaevg.org/crc/files/Competencias-spanishDur.doc>
- Bowers, J. y Hatch, T. (2005). *A Framework for Scholl Counseling Programs. The ASCA National Model, 21-25* (2.^a ed.). Alexandria (Vancouver): American School Counseling Association.
- Brown, J., Cane, D. y Bryce, G. (2008). The Competency vs. Credential Date: Which Came first, the Chicken or the Egg? *Cognica*, 40 (4), 6-11.
- CICA (2006). *Professional Standards for Australian Career Development Practitioners*. National Standards and Accreditation of Career Practitioners Project. Australia: Department of Education, Science and Training, Career Industry Council of Australia.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, Noruega, 19-20 de mayo.
- Comisión Europea (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Documento de Trabajo de la Comisión, SEC (2005) 957. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/documents/european-qualification_en.pdf
- Charraud, A. M. (2011). Le role de la certification dans les processus de professionnalisation. *Education Permanente*, 188, 11-24.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz-de-Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (55-68). Barcelona: Graó.
- Douglas, F. (2011). Between a Rock and a Hard Place: Career Guidance Practitioner Resistance and the Construction of Professional Identity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11, 163-173.
- Escudero, J. M., Vallejo, M. y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado*, 12, 1. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART2.pdf>
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.

- Gonzi, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En SEP, *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- García, J. R. y Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos: análisis de los resultados de una experiencia de formación. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522.
- Grañeras, M. y Parra, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes. *Profesorado*, 12, 1. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL1.pdf>
- Hiebert, B. (2000). Competencies for Providing Quality Careers Services: a Look at Canadian Standards for Career Development. *REOP*, 11 (19), 5-19.
- (2009). Raising the Profile of Career Guidance: Educational and Vocational Guidance Practitioner (EVGP). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 3-14.
- Jonhson, R. L., Penny, J. A. y Gordon, B. (2009). *Assessing Performance: Designing, Scoring and Validating Performance Tasks*. Nueva York: Guilford Press.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal (Quebec): Guérin.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Lledó Becerra, Á. (coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Manzanares, A. (2008). Modelos organizativos de orientación educativa y profesional al servicio de la mejora escolar. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (319-368). Madrid: Wolters Kluwer.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín, E. y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín Ortega y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (33-53). Barcelona: Graó.

- Martínez del Río, C. (2007). La formación inicial y permanente del profesional de la orientación educativa. En A. Lledó (coord.), *La orientación educativa desde la práctica* (49-570). Sevilla: Fundación ECOEM.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor, OIT.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks (California): Sage.
- National Steering Committee for Career Development Standards and Guidelines (2001). *Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners*. Ottawa: National Steering Committee for Career Development Standards and Guidelines.
- Pérez Escoda, N., Filella, G. y Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum*, 22, 55-71.
- Reid, H. (2007). Study on the Accreditation Schemes of OECD Countries: wp1 Final Report for website. Recuperado de <http://www.corep.it/eas/home.htm>
- Repetto, E., Ferrer-Sama, P., Manzano-Soto, N. y Hiebert, B. (2008). International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners: an IAEVG Trans-National Study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 135-195.
- Repetto, E., Mudarra, M.^a J., Manzano, N., Uribarri, M. y Vélaz de Medrano, C. (2009). Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares: el Proyecto europeo EAS. *REOP*, 20 (3), 225-237.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Ryan, T. (2006). Performance Assessment: Critics, Criticism and Controversy. *International Journal of Testing*, 6 (1), 97-104.
- Santana Vega, L. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. (1971). *Evaluación de competencias en el trabajo. Modelos para un desempeño superior*. Boston (Massachusetts): McBer and Company.

- Sultana, R. G. (2009). Competence and Competence Frameworks in Career Guidance: Complex and Contested Concepts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 15-30.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.
- (2011). Orientación académica y profesional en Educación Secundaria. En E. Martín e I. Solé (eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (129-149). Barcelona: Graó.
- (2013). Marco teórico y metodológico para el estudio comparado de las políticas públicas de orientación y apoyo a los centros. En C. Vélaz-de-Medrano, N. Manzano y A. Blanco (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas* (10-54). Madrid: CNIIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vélaz-de-Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J. R., Negro, A. y Torrego, J. C. (2001). Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 199-220.
- Vélaz-de-Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Santillana.
- Vélaz-de-Medrano, C. (Dir.), Manzano-Soto, N. y Blanco-Blanco, A. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: CNIIE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vélaz-de-Medrano, C., Blanco-Blanco, A. y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria. Estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 138-173.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.

Dirección de contacto: Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta. UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II-OEDIP. C/ Juan del Rosal, 14; 28040 Madrid, España. E-mail: consuelo.velaz@edu.uned.es

Desarrollo del Protocolo de Observación de Interacción en el Aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades¹

Development of the Classroom Interaction Protocol: application in a program for gifted students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-250

Ignacio Pedrosa

Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología. Oviedo, España.

África Borges del Rosal

Natalia Herranz Torres

Maryurena Lorenzo Alegría

Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología. La Laguna, España.

Eduardo García-Cueto

Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología. Oviedo, España.

Resumen

Dentro de los programas educativos, la interacción con los iguales ha demostrado tener una relación importante con diferentes aspectos ligados al desarrollo. A pesar de esta relevancia, son escasos los instrumentos destinados a evaluar dicha variable. Por ello, el presente estudio ha desarrollado un instrumento, el Protocolo de Observación de la Interacción del Alumnado en el Aula (PIA) que permite evaluar –con metodología observacional– la interacción del alumno con sus iguales y con el propio profesor, a través de cinco categorías (positiva, negativa, neutra, relacionada con el profesor e instrumental). En el presente estudio, se ha probado el protocolo registrando la conducta de dos participantes de 7 y 9 años a lo largo de tres trimestres del Programa Integral para Altas Capacidades, los cuales presentaban patrones de actividad-pasividad

⁽¹⁾ Investigación financiada parcialmente por el programa de FPU del Ministerio de Educación (AP2010-1999).

claramente diferenciados. Los resultados muestran que el instrumento es fiable y flexible empleando, únicamente, dos observadores. En este sentido, el coeficiente (G) del Protocolo muestra en todos los casos valores iguales o superiores a 0,95. La faceta 'códigos' es la que asume casi toda la variabilidad. Respecto a la eficacia del Programa Integral para Altas Capacidades, en ambos participantes se observa un incremento de las interacciones positivas a medida que avanza el programa; también se advierte que desaparecen las interacciones negativas, tanto a nivel individual como en el aula. El protocolo permite, entonces, realizar una evaluación exhaustiva tanto del nivel como del tipo de interacción del alumno, independientemente de su patrón conductual, de cara a una intervención individualizada. Las implicaciones prácticas del PIA en cuanto a la evaluación de la interacción en el aula son claras: se puede aplicar a cualquier colectivo y a cualquier programa educativo.

Palabras clave: metodología observacional, métodos de evaluación, altas capacidades, interacción, aula.

Abstract

Peer interaction in educational programmes has been shown to play an important role in development, but the tools for assessing peer interaction are few. This study reports the development of such an instrument, the Classroom Interaction Observation Protocol (PIA). The protocol uses five categories (positive, negative, neutral, teacher-related and instrumental) to assess students' interaction with peers and teacher, using an observational methodology. The protocol was tested by recording the behaviour of two participants (one 7 year old and one 9 year old) in the Comprehensive Programme for Gifted Students over the course of three school quarters. The participants displayed completely opposite activity/passivity profiles. The results showed the tool to be reliable and flexible, requiring only two observers. The Protocol's G coefficient was 0.95 or above in all cases. The code facet accounted for almost all variability. Both participants showed an increase in positive interaction as they moved through the programme. Their negative interactions disappeared, individually as well as at the classroom level. So, the protocol enabled in-depth assessment of both the level and type of student interaction, independently of behavioral patterns, thus paving the way to specific, individualized attention. The practical implications of PIA for the evaluation of classroom interaction are clear: The protocol could be useful to any group in any educational programme.

Key words: observational methodology, evaluation methods, gifted, interaction, classroom.

Introducción

En los programas educativos, tanto en contexto formales como extraescolares, una de las cuestiones que más interés ha recibido ha sido la interacción con los iguales y su relación con el desarrollo social, cognitivo y emocional (Díaz-Aguado, 1986; Hartup, 1992; Ortega, Romera y Monks, 2009; Romera, Ortega y Monks, 2008). Además, es un componente importante de la competencia social (Benítez et ál., 2011).

En la interacción entran en juego mecanismos cognitivos y sociales, que la convierten en origen y motor del desarrollo y del aprendizaje infantil (Herrero y Pleguezuelos, 2008; Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López, 2002). Por ello, la interacción es una conducta de especial relevancia.

En definitiva, las diferentes investigaciones señalan la importancia del estudio de patrones de interacción que, gracias a las nuevas herramientas y metodologías, permiten el análisis secuencial de las estructuras y las dimensiones de esta. La metodología adecuada es la observacional (Anguera 1990, 1991; Anguera, Blanco y Losada, 2001), pues posibilita el análisis del conjunto de interacciones y conductas del alumno, tanto en el aula como en cualquier contexto de enseñanza no formal.

Esta metodología cuenta con el rigor y la flexibilidad adecuados para estudiar las interacciones que surgen diariamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto educativo (Anguera et ál., 2001). Muestra de ello es el hecho de que la metodología observacional se ha empleado para analizar temas muy diversos como las áreas del deporte, el desarrollo infantil, las relaciones sociales, etc. (Blanco, Sastre y Escolano, 2010; Garzón, Lapresa, Anguera y Arana, 2011; Pérez, Valera y Anguera, 2011).

Por otro lado, dentro de los procesos formativos extraescolares a los que previamente se aludía, los dirigidos a los alumnos con altas capacidades intelectuales cobran una especial relevancia, puesto que este colectivo presenta necesidades educativas específicas. Así, se da la paradoja de que, pese a que la inteligencia es la variable más relacionada con el rendimiento académico (Colom, 1999; Pind, Gunnarsdottir y Johannesson, 2003), las características de estos alumnos –en especial el hecho de que presentan un ritmo de aprendizaje más rápido que el de sus compañeros– pueden provocar problemas en su rendimiento académico (Alonso et ál., 2003) y, por ende, en su autoestima (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger y Bouts, 2007; Edins, 2010).

Para solucionar esta realidad, se han desarrollado numerosos programas educativos que han demostrado múltiples efectos beneficiosos (Freeman y Josepsson, 2002; Hotulainen y Schofield, 2003) dentro y fuera de la escuela. Los programas extraescolares se dividen entre los de corte cognitivo y los socioafectivos (Borges y Hernández-Jorge, 2006). Así, mientras los primeros pretenden ofrecer una formación acorde a las necesidades del niño, desarrollar los talentos que posee o poner en valor las actividades académicas; los segundos tienen diversos objetivos, como ajustar las variables emocionales de estos alumnos. En este sentido, si bien se ha demostrado que estos alumnos, como colectivo, por lo común no manifiestan un desajuste personal o social (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; López y Sotillo, 2009; Robinson, 2008), de forma individual sí que pueden presentar problemas debidos a la mala relación con el entorno, disincronía (Terrassier, 1989), problemas de motivación (Freeman, 1999) o de falta de atención (Rodríguez-Naveiras, 2010). Así pues, resultan fundamentales no solo para que el niño conozca sus habilidades y su rendimiento, sino para prepararlo para las consecuencias positivas y negativas de su superdotación (Kaufman y Baer, 2003).

En particular, estos programas tratan de promover factores de desarrollo socioemocional, así como generar habilidades sociales y favorecer conductas de cooperación, de trabajo en grupo y de respeto a los demás. Por tanto, en este contexto, el estudio de la interacción de estos alumnos con sus compañeros y con su educador cobra especial importancia para lograr un desarrollo sociocognitivo adecuado.

Aunque la interacción y su estudio son de gran relevancia, son pocos los instrumentos que permitan medir dicha interacción en el contexto familiar (Cerezo 1991; Cerezo, Trenado y Pons-Salvador, 2006; Nell y Westmeyer, 1995) o escolar (Herrero y Pleguezuelos, 2008). Por eso, es absolutamente necesario crear instrumentos de observación que garanticen el rigor y que cubran los requerimientos metodológicos para que sean suficientemente satisfactorios (Anguera, 1999).

El objetivo principal de este trabajo ha sido crear un instrumento de observación que permita la evaluación de proceso centrada en el niño, así como su interacción con sus iguales y con el propio docente.

En el presente estudio, el instrumento se aplicó dentro del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) y, por tanto, con niños de altas capacidades. Sin embargo, el instrumento creado debe permitir realizar la evaluación de la interacción en cualquier contexto de educación formal.

Método

Participantes

Este estudio se ha realizado con los participantes del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), cuyas edades oscilan entre los 7 y los 10 años. De todos los participantes se seleccionó a un niño (participante 1) y a una niña (participante 2) de 9 y 7 años, respectivamente. Los criterios de selección han sido la asistencia sistemática al programa y los niveles de interacción claramente diferenciados, tanto por su frecuencia (el participante 1 presenta un total de 501 interacciones a lo largo del programa; el participante 2 interacciona 191 veces), como por el tipo de interacciones.

El observador principal fue el primer firmante, licenciado en Psicología. Además, para garantizar la calidad de los datos, dos de las seis actividades observadas (un tercio del total) fueron registradas por una segunda observadora, también licenciada en Psicología y con amplia experiencia como observadora.

Procedimiento

En la Universidad de La Laguna se lleva a cabo desde 2004 un programa extraescolar de corte socioafectivo, el Programa Integral para Altas Capacidades Intelectuales. Este se desarrolla en sesiones quincenales de octubre a junio, y en él los participantes se dividen en grupos en función de su edad. Los datos que aquí se presentan corresponden a su octava edición, que tuvo lugar durante el curso 2010-2011.

El programa está dividido en tres áreas de trabajo: la intrapersonal, que se desarrolla durante el primer trimestre; la interpersonal, que se lleva a cabo durante el segundo; y la de trabajo cooperativo, que se realiza en el tercero. Las sesiones son de una hora de duración y se encuentran integradas por tres o cuatro actividades, de entre 15 y 20 minutos cada una. Sus objetivos están claramente delimitados, se implementan de forma lúdica y con un estilo de enseñanza constructivista y cooperativa, lo cual favorece una alta participación de los integrantes del programa. Todas las sesiones se graban, con la autorización paterna correspondiente.

Una vez elaborado el instrumento y finalizado el entrenamiento, se seleccionaron las sesiones y actividades que se iban a observar y se registraron los comportamientos con el instrumento diseñado *ad hoc* que se describe en el apartado siguiente.

Se decidió analizar una actividad de cada sesión, dado el coste en tiempo que supone el registro de las sesiones completas, y se tuvo en cuenta que pertenecieran al inicio, la mitad o el fin de la sesión. En la selección de las actividades de observación se tuvieron en cuenta dos criterios: en primer lugar, se elegirían dos actividades por trimestre, para valorar la evolución temporal; en segundo lugar, cada actividad debía ser claramente observable y no presentar dificultades a la hora de codificar las conductas de interés. Se analizaron, así, seis actividades distribuidas en tres trimestres.

Diseño

El diseño observacional seguido fue 'nomotético', ya que son varios los participantes que despliegan un comportamiento para una misma actividad, aunque presenta también un enfoque 'idiográfico', puesto que se analiza la evolución conductual de cada participante. Además, es 'de seguimiento', puesto que estudia la conducta durante un curso académico completo, y 'multidimensional', ya que valora categorías, criterios y códigos (Anguera et ál., 2001).

Instrumentos

Instrumento de registro

Los datos se recogieron mediante grabaciones de vídeo con una cámara digital (JVC Everio).

Instrumento de observación

El instrumento de observación se ha elaborado *ad hoc*, combinando un sistema de categorías con formatos de campo, gracias a lo cual se ha

constituido un sistema mixto de análisis. Cada uno de los códigos cumple la condición de mutua exclusividad (E/ME). Este trabajo ha dado lugar al Protocolo de Observación de Interacción en el Aula (PIA) que se muestra en la Tabla 1. Para su elaboración, se tuvieron en cuenta los criterios de observación exploratoria, definición de requisitos idóneos de observación y reducción de posibles sesgos, propuestos por Anguera (2001).

Las conductas de interacción se definen como aquellas respuestas del participante dirigidas específicamente a otro participante, ya sea en términos de consecuencias o de antecedentes explícitos de la conducta del otro (Cerezo, 1991). Además, a la hora de elaborar el protocolo, se decidió limitar la interacción únicamente a aquellas respuestas de tipo físico o verbal y se excluyó todo comportamiento no verbal (gestos, miradas, etc.). De esta manera, el PIA incluye una categorización de las principales conductas interactivas que pueden darse, de manera habitual, en un contexto escolar, independientemente de las características particulares de cada alumno y de su nivel educativo. Conforme a estos aspectos, se han definido las siguientes categorías (Tabla 1):

- *Categoría 1. Interacción positiva.* Incluye todos aquellos comportamientos que sirven para relacionarse de manera adecuada con los compañeros o con el profesor por iniciativa propia o como respuesta a una interacción de los otros.
- *Categoría 2. Interacción negativa.* Recoge los comportamientos incorrectos del alumno hacia sus iguales y hacia el profesor.
- *Categoría 3. Interacción neutra.* Aglutina dos tipos de códigos: los que registran comportamientos que rechazan una interacción iniciada por los otros (los cuales, por tanto, originan una falta de interacción); y las interacciones que se dan entre los participantes, pero cuyo contenido no está referido a la actividad propuesta.
- *Categoría 4. Interacción del profesor.* Incluye todas las conductas generadas únicamente por el profesor y dirigidas a los alumnos, bien sea por iniciativa propia o como respuesta a una interacción del alumno.
- *Categoría 5. Categoría instrumental.* Recoge los comportamientos del alumno que, o bien no incluyen ninguna de las conductas referidas a interacción, o bien es imposible registrar porque los participantes focales están fuera del alcance de la cámara.

TABLA I. Códigos correspondientes a las categorías del PIA

	CÓDIGOS	Descripción abreviada
CATEGORÍA 1	Interactúa con los compañeros (IC)	El alumno inicia o mantiene una interacción directa con un compañero.
	Interacción de compañeros con el alumno focal (ICO)	Los compañeros inician o mantienen una interacción directa con el alumno focal.
	Participación del alumno (PA)	El alumno busca la interacción con el profesor para aportar algo a la tarea.
	Responde al profesor (RP)	El alumno responde a la interacción personal generada por el profesor.
CATEGORÍA 2	Agrede a un compañero (AC)	El alumno agrede, física o verbalmente, a uno o varios de sus compañeros.
	Compañero agrede al alumno focal (ACO)	Un compañero agrede al alumno focal.
	Abandono del lugar de trabajo (AT)	El alumno se levanta y abandona su sitio voluntariamente sin un objetivo relacionado con la tarea.
	Comportamiento inadecuado (CI)	Conductas fuera de la norma no relacionadas con la actividad o que pueden implicar una disrupción.
CATEGORÍA 3	No responde al profesor (NRP)	El alumno no responde a la interacción personal generada por el profesor.
	No responde a la interacción generada por sus compañeros (NIC)	El alumno no atiende a la interacción directa iniciada por un compañero.
	Interacción general (IG)	Interacción sin relación con la sesión en desarrollo.
	Interacción general focal (IGO)	Interacción sin relación con la sesión en desarrollo hacia el alumno focal.
CATEGORÍA 4	Interacción individual (II)	El profesor se dirige individualmente a un alumno, iniciando la interacción o como respuesta a una interacción originada por el alumno.
	Interacción alumnado (IA)	El profesor se dirige al grupo, iniciando la interacción o como respuesta a una interacción originada por un alumno.
	No responde al alumno (NRA)	El profesor no responde a la interacción directa del alumno.
	Control (CL)	Conductas docentes para restaurar el orden en el aula.
CATEGORÍA 5	Inobservable (Y)	Situaciones en las que el alumno no está dentro del plano.
	No clasificable (X)	Otros comportamientos que no se ajustan a los criterios propuestos.

Instrumento de codificación

La codificación de los comportamientos se realizó mediante el software Lince 1.1.1. (Brais, Camerino, Castañer y Anguera, 2012).

Análisis de los datos

Para el análisis estadístico de las interacciones se ha usado el programa SDIS-GSEQ, v. 4.2.0. (Bakeman y Quera, 1996), el paquete estadístico SPSS versión 17.1 y el programa GT (Ysewijn, 1996), en el cálculo de la fiabilidad interobservadores, mediante la teoría de la generalizabilidad.

Resultados

Fiabilidad

Tras el proceso de construcción del instrumento, y como paso previo al registro del conjunto de las actividades, se llevó a cabo un entrenamiento con los observadores en el que se definieron y ejemplificaron los diferentes códigos para que aquellos se familiarizasen con el PIA. Tras este entrenamiento se seleccionó del curso completo una actividad al azar, que no formaba parte de las observadas en este trabajo. Dicha actividad fue registrada por dos observadores para calcular la fiabilidad interobservadores mediante la teoría de la generalizabilidad (TG).

Se optó por este método porque permite combinar las estimaciones de los componentes de varianza al haberse hecho el muestreo en diferentes etapas (Blanco, Castellano y Hernández Mendo, 2000). Puesto que el interés central residía en los alumnos participantes, en este paso se decidió analizar exclusivamente la fiabilidad del instrumento tomando los 11 códigos pertenecientes a los participantes. Por tanto, se desestimaron los referidos al profesorado y al grupo de referencia, aunque con ello no se quiere dar a entender que sean irrelevantes para interpretar el flujo de conductas en el aula.

El primer paso del estudio de la fiabilidad mediante la TG fue el cálculo del Plan de Estimación, que incluye dos facetas: observadores (o) con dos niveles (Observador 1 y Observador 2) y códigos (c) con 11 niveles. Esto da lugar a un diseño multifaceta cruzado OxC.

Los resultados de la fiabilidad en el entrenamiento, calculados mediante la TG, se pueden observar en la Tabla II.

TABLA II. Análisis de la fiabilidad tras el entrenamiento mediante TG

Sesión	Diseño multifaceta cruzado (OxC). Plan de Medida C/O					
	Fuentes variación	g. l.	CM	Componente de varianza aleatorio	Error estándar	% de variabilidad total
Alumno 1	o	1	0,05	-0,11	0,05	0,00
	c	10	9,90	4,33	2,04	77,70
	oC	10	1,25	1,25	0,51	22,30
	Coeficiente G relativo = 0,87 Coeficiente G absoluto = 0,87					
Alumno 2	o	11	0,18	0,01	0,02	0,00
	c	101	2,41	1,06	0,50	79,10
	oC	100	0,28	0,28	0,12	20,90
	Coeficiente G relativo = 0,88 Coeficiente G absoluto = 0,88					

Una vez finalizado el entrenamiento –teniendo en cuenta que, aunque la fiabilidad obtenida alcanzaba valores aceptables, era conveniente incrementarla hasta valores óptimos–, se reformularon y aclararon aquellos códigos en que se encontraron discrepancias entre los observadores.

A continuación, se realizó un nuevo análisis de fiabilidad, esta vez en dos actividades seleccionadas al azar de entre las seis registradas para el estudio (33,3% del total). El diseño seguido fue de faceta multicruzado OxC, tomando la faceta códigos (c) como diferenciadora (Tablas III y IV).

TABLA III. Análisis de la fiabilidad en la actividad 1 mediante TG

Sesión	Diseño multifaceta cruzado (OxC). Plan de Medida C/O					
	Fuentes variación	g. l.	CM	Componente de varianza aleatorio	Error estándar	% de variabilidad total
Alumno 1	o	1	1,14	-0,17	0,14	0,0
	c	10	294,10	145,54	60,04	98,0
	oc	10	3,04	3,04	1,24	2,0
	Coeficiente G relativo = 0,99 Coeficiente G absoluto = 0,99					
Alumno 2	o	1	6,55	0,47	0,49	1,70
	c	10	51,91	25,28	10,60	93,30
	oc	10	1,35	1,35	0,55	5,00
	Coeficiente G relativo = 0,97 Coeficiente G absoluto = 0,97					

TABLA IV. Análisis de la fiabilidad en la actividad 2 mediante TG

Sesión	Diseño multifaceta cruzado (OxC). Plan de Medida C/O					
	Fuentes variación	g. l.	CM	Componente de varianza aleatorio	Error estándar	% de variabilidad total
Alumno 1	o	1	6,55	-0,56	0,68	0,00
	c	10	272,52	129,89	55,69	91,10
	oc	10	12,75	12,75	5,20	8,90
	Coeficiente G relativo = 0,95 Coeficiente G absoluto = 0,95					
Alumno 2	o	1	0,41	-0,16	0,08	0,00
	c	10	112,58	55,24	22,98	96,30
	oc	10	2,11	2,11	0,86	3,70
	Coeficiente G relativo = 0,98 Coeficiente G absoluto = 0,98					

Macroanálisis

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo destinado a determinar la frecuencia de aparición de las conductas. Para ello se calcularon las frecuencias relativas de cada uno de los códigos del PIA. Los resultados, presentados en porcentajes, se muestran en la Tabla v. El primer valor es el correspondiente al participante 1; a continuación, separado por una barra, aparece el valor de la participante 2.

Como se puede observar, el participante 1 es mucho más activo que su compañera. En ambos casos presentan interacción con el profesor (RP) con una frecuencia alta, la cual es mayor en el caso de la segunda participante en todos los trimestres. No obstante, cuando la iniciativa de interacción corresponde al participante (PA), el participante 1 sigue mostrando una frecuencia alta durante los dos últimos trimestres, pero en la participante 2 es muy baja. La interacción con los compañeros es más frecuente en el primer participante; en este, también es alta la frecuencia de las conductas inadecuadas en dos de los tres trimestres analizados. Este aspecto, en cambio, es poco frecuente o inexistente en la participante 2.

TABLA V. Frecuencias relativas de cada código por participante en los trimestres registrados

Códigos	TRIMESTRES		
	1	2	3
IC	18,52/1,61	29,41/3,39	28,86/2,86
ICO1	0,00	0,00	4,03
ICO2	/0,00	/0,00	2,86
PA	5,56/0,00	14,71/6,78	14,77/0,00
RP	14,81/24,19	14,71/40,68	18,12/38,57
AC	0,46/0,00	0,00/0,00	0,00/0,00
ACO1	0,00	0,00	0,00
ACO2	/0,00	/0,00	/0,00
AT	0,46/0,00	0,74/0,00	0,00/0,00
CI	15,28/4,84	10,29/1,69	0,67/1,43
NRP	0,93/0,00	0,00/3,29	0,00/2,86
NIC	2,31/1,61	2,94/1,69	1,34/7,14
IG	3,70/0,00	5,15/1,69	28,19/24,29
IG1	0,00	0,00	0,00
IG2	/0,00	/0,00	/0,00
Y	19,91/32,26	2,21/28,81	0,00/4,29
X	18,06/35,46	19,12/11,86	4,03/15,71

Microanálisis

Finalmente, se estudió la evolución conductual de cada participante en el programa; para ello se compararon los patrones obtenidos mediante los análisis secuenciales en cada trimestre, a través del análisis secuencial de retardos. Este método, que sirve para detectar patrones de conducta (Sackett, 1979), se basa en determinar si las secuencias de conductas tienen lugar con mayor probabilidad de lo que cabría esperar por azar.

Las conductas criterio elegidas como antecedentes fueron aquellas que presentaban un porcentaje de aparición igual o superior al 10% (véase Tabla v), de acuerdo con el criterio adoptado por Rodríguez-Naveiras (2010).

Posteriormente, con los datos de cada participante en las diferentes actividades registradas, se realizó un análisis secuencial para el participante 1 (Tabla vi) y otro para la participante 2 (Tabla vii), en los que las actividades se agrupaban en trimestres.

Los patrones secuenciales hallados, de acuerdo con los cuales la conducta de uno de los alumnos de interés va seguida de una conducta específica en el otro participante de interés, del propio profesor o del grupo de referencia, se indican con los subíndices $_1$, $_2$, $_p$ y $_r$, que aluden respectivamente al participante 1, a la participante 2, al profesor y a los alumnos de referencia.

Como se puede observar, mientras que el participante 1 presenta interacción a lo largo del programa, no existe un patrón conductual para la participante 2 en el segundo trimestre, puesto que la probabilidad asociada al estadístico χ^2 no fue estadísticamente significativa ($p = ,20$). Sin embargo, sí que se registra interacción en los otros dos trimestres y se observa un cambio significativo hacia una conducta más interactiva entre el inicio y el final del programa respecto a todos sus compañeros y también respecto al propio profesor.

Asimismo, en el caso del participante 1, se aprecia una clara disminución de las conductas negativas a medida que avanza el curso académico. Dichas conductas se transforman en conductas de interacción positiva respecto a sus compañeros; también aumenta la participación en las actividades.

TABLA VI. Análisis secuencial del participante 1 agrupado por trimestres

TRIMESTRE 1			TRIMESTRE 2			TRIMESTRE 3		
	Consecuente			Consecuente			Consecuente	
CC	RI	RA	CC	RI	RA	CC	RI	RA
RP	IA	2,49	PA	IG _o	3,39	PA	IA	2,01
	II	7,07		NRA	3,39		II	6,36
CI	CL _R	3,86	RP	II	3,78	RP	II	4,13
	CL _p	6,48		CI	CL _p		3,08	IA
	NRA	3,37	CI		2,54	IG	IG _p	11,40
	X	2,46	Y	2,03	IC	CI	2,30	
IC	IC _o	9,77	IC	IC _o	8,54		IC ₂	2,30
	NIC ₂	2,80		AT	2,22		IC _o	11,82
	NIC	8,00		NIC	5,51		NIC	7,01
X	AC	2,80	X	IA	3,23			
	CI	4,19		PA	3,00			
	Y	3,15						
Y	X	2,12						
	IA _p	3,14						
	AT	2,65						
	CI	3,81						

Nota: CC, conducta criterio; RI, retardo I; RA, residual ajustado; **p**, profesor; **R**, grupo referencia $p \chi^2 < .01$ en los tres trimestres 1, 2 y 3

TABLA VII. Análisis secuencial de la participante 2 agrupado por trimestres

TRIMESTRE 1			TRIMESTRE 2			TRIMESTRE 3		
Consecuente			Consecuente			Consecuente		
CC	RI	RA	CC	RI	RA	CC	RI	RA
Y	CL _r	3,28	$p \chi^2 = ,20$			IG	IG ₁	2,52
	IG _p	2,66					IG ₀	7,20
	NIC	2,21				RP	2,78	
X	NIC	2,01				X	IC ₁	2,06
	Y	5,75					CI	3,21
RP	II	4,55				RP	IA	2,59
			X	3,21				

Nota: CC, conducta criterio; RI, retardo I; RA, residual ajustado; **p**, profesor; **R** grupo referencia
 $p \chi^2 < ,01$ en los trimestres 1 y 2.

Discusión y conclusiones

El instrumento de observación que aquí se presenta (PIA) se ha diseñado no solo para poder evaluar las conductas de interacción de los alumnos en el contexto del aula (macroanálisis), sino también para establecer los patrones conductuales que surgen en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el acercamiento del análisis secuencial.

En cuanto a las propiedades psicométricas del PIA, los resultados obtenidos sobre su fiabilidad, calculada mediante la TG, se pueden considerar satisfactorios, una vez entrenados los observadores y tras la depuración de las definiciones de los códigos. En este sentido, cabe destacar que el coeficiente G alcanza valores entre 0,95 y 0,99 en todas las observaciones realizadas. La alta fiabilidad demostrada cobra aún más relevancia si se tiene en cuenta el hecho de que el protocolo ha sido aplicado únicamente por dos observadores.

Además, se aprecia que la mayor parte de la variabilidad corresponde a los propios códigos, mientras que la variabilidad asociada a los observadores y a la interacción de ambas facetas es mínima. Esto implica, al margen del adecuado entrenamiento de los observadores, que los

diferentes códigos propuestos en cada una de las categorías son claros y específicos. Los datos derivados de la aplicación del PIA, por lo que se refiere a su fiabilidad, y los derivados del análisis conductual permiten afirmar que el instrumento de observación que se presenta es fiable y flexible, a la vez que contribuye a una evaluación del programa tanto sumativa como formativa.

En este sentido, por un lado, permite determinar si se alcanza uno de los objetivos del programa: la interacción. Ello es posible porque gracias al instrumento se puede valorar la interacción en alumnos con perfiles completamente opuestos en el continuo actividad-pasividad. Esta cuestión es especialmente importante, ya que el instrumento no limita su aplicación a un determinado tipo de estudiante, sino que, como es flexible, se puede analizar cualquier tipo de perfil, independientemente del nivel de actividad mostrado por el alumno en el continuo de actividad-pasividad.

Además, por otra parte, el protocolo posibilita un estudio pormenorizado de cómo son las conductas interactivas de los participantes y de cuál es su evolución temporal. Así, se hace posible analizar el efecto verdadero que un programa o una intervención específica con un alumno tiene en su contexto natural del aula.

De manera añadida al objetivo principal, la aplicación del PIA en este estudio a un contexto académico determinado permite ejemplificar la potencialidad interpretativa del instrumento, puesto que da la posibilidad de desgranar, de manera detallada, el tipo de conducta interactiva de los escolares en un programa educativo extraescolar. Además, por medio del análisis secuencial, se pueden establecer dos patrones de interacción claramente diferenciados a lo largo del programa. Estos se traducen en un incremento notable de las interacciones positivas entre el primer y el tercer trimestre y en la práctica desaparición de las conductas inadecuadas en el alumnado.

En concreto, el participante 1 presenta un mayor número de conductas de interacción que su compañera. Si bien se aprecia que este participante es claramente más disruptivo, estas conductas negativas desaparecen en las sesiones finales del programa, sea como conducta criterio, sea como conducta consecuente. De hecho, en este período final solo se observa un comportamiento inadecuado en un caso, en una interacción con otro compañero.

Hay otros aspectos del PIA que son dignos de mención. En primer lugar, la interacción negativa del participante 1 iba seguida de diversas conductas

correctoras por parte del docente, quien empleaba controles directos (CL_p) o asignaba faltas de atención o interacción a las conductas negativas (NRA). Por otro lado, destaca que el comportamiento negativo de este alumno provocaba comportamientos inadecuados en los demás compañeros, lo que generaba que el profesor tuviera que aplicar un control (CL_r) para restaurar el orden en la actividad.

En cuanto la segunda participante, se observa también una evolución positiva, ya que la interacción con sus compañeros –inexistente al inicio del programa– aumentó en el último trimestre y, además, de manera claramente positiva.

Las potenciales implicaciones prácticas del PIA resultan claras dentro de la comunidad educativa, pues, como ya se ha expuesto, la carencia de instrumentos válidos y fiables que permitan analizar la interacción del alumnado resulta patente. En este sentido, el presente trabajo pretende cubrir dicha carencia aportando un instrumento para evaluar el tipo de interacción existente en el aula que, además, ofrece la posibilidad de establecer patrones de conducta individuales. Gracias a esto último, es posible analizar la evolución conductual de un alumno determinado respecto a sus iguales o al profesor.

Por otra parte, a pesar de que en el presente trabajo la aplicación del PIA se ha realizado en alumnos con altas capacidades, los diferentes códigos se han definido de manera objetiva, teniendo en cuenta la totalidad de comportamientos posibles en cualquier tipo de aula. Por tanto, no se ciñen exclusivamente a las características específicas que presentan los niños con altas capacidades. En este sentido, se considera plausible la aplicación del instrumento a cualquier tipo de contexto académico.

De cara a futuras investigaciones, se considera necesario determinar otros aspectos psicométricos del instrumento, tales como su homogeneidad o su validez. Por otra parte, sería preciso probar el protocolo en diversos contextos académicos para comprobar su aplicabilidad a cualquier tipo de colectivo escolar.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J., Álvarez, M., Cretu, C., Ary, J., Camoes, L., Varela, J. y Morgan-Cuny, S. (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli y Y. Benito (eds.), *Manual internacional de superdotación* (175-209). Madrid: EOS.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica* (vol. I). Barcelona: PPU.
- (coord.). (1999). *Observación de conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones*(125-151). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- (2001). Cómo apresar las competencias del bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. *Contextos Educativos*, 4, 13-34.
- Anguera, M. T., Blanco, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 135-161.
- Bakker, J. T., Denessen, E., Bosman, A. M., Krijger, E. y Bouts, L. (2007). Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30 (1), 47-62.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: RA-MA.
- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M., Justicia, F. y Fernández de Haro, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la Preschool and Kindergarten Behavior Scale en población española. *Psicothema*, 23, 314-321.
- Blanco, A., Castellano, J. y Hernández Mendo, A. (2000). Generalizabilidad de las observaciones de la acción del juego en el fútbol. *Psicothema*, 12 (supl. 2), 81-86.
- Blanco, A., Sastre, S. y Escolano, E. (2010). Desarrollo ejecutivo temprano y teoría de la generalizabilidad: bebés típicos y prematuros. *Psicothema*, 22, 221-226.
- Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta Científica y Tecnológica*, 10, 28-33.

- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23, 362-367.
- Brais, G., Camerino, O., Castañer, M. y Anguera, M. T. (en prensa). LINC: New Software to Integrate Registers and Analysis on Behavior Observation. *Procedia-Computer Science Journal*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812020563>
- Cerezo, M. A. (1991). *Interacciones familiares: un sistema de evaluación observacional*. Madrid: MEPSA.
- Cerezo, M. A., Trenado, R. M. y Pons-Salvador, G. (2006). Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 18 (3), 544-550.
- Colom, R. (1999). Quien mucho abarca poco aprieta. *Papeles del Psicólogo*, 72, 57-60.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia).
- Edins, C. (2010). Self-Efficacy and Self-Esteem in Gifted and Non-Gifted Students in the Elementary School System. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 70 (12-B), 7880.
- Freeman, J. (1999). The Crystallizing Experience: A Study in Musical Precocity. *Gifted Child Quarterly*, 43 (2), 75-85.
- Freeman, J. y Josepsson, B. (2002). A Gifted Programme in Iceland and its Effects. *High Ability Studies*, 13, 35-46.
- Garzón, B., Lapresa, D., Anguera, M. T. y Arana, J. (2011). Análisis observacional del lanzamiento de tiro libre en jugadores de baloncesto base. *Psicothema*, 23, 851-857.
- Hartup, W. (1992). *Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Urbana (Illinois): ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Herrero, M. L. y Pleguezuelos, C. S. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema*, 20 (4), 945-950.
- Hotulainen, R. y Schofield, N. (2003). Identified Pre-school Potential Giftedness and its Relation to Academic Achievement and Self-Concept at the End of Finnish Comprehensive School. *High Ability Studies*, 14 (1), 55-70.
- Kaufman, J. y Baer, J. (2003). Do We Really Want to Avoid Denny's? The Perils of Defying the Crowd. *High Ability Studies*, 14 (2), 149-150.

- López, V. y Sotillo, M. (2009). Giftedness and Social Adjustment: Evidence Supporting the Resilience Approach in Spanish-Speaking Children and Adolescents. *High Ability Studies*, 20 (1), 39-53.
- Nell, V. y Westmeyer, H. (1995). The Role of Observational Methods in the Assessment and Analysis of Behavior Interaction in Small Groups. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (2), 89-102.
- Ortega, R., Romera, E. M. y Monks, C. (2009). The Impact of Group Activities on Social Relations in an Early Education Setting in Spain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 343-361.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I. y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 195-208.
- Pérez, F., Valera, S. y Anguera, M. T. (2011). Un nuevo instrumento para la identificación de patrones de ocupación espacial. *Psicothema*, 23, 858-863.
- Pind, J., Gunnarsdottir, E. K. y Johannesson, H. S. (2003). Raven's Standard Progressive Matrices: New School Age Norms and a Study of the Test's Validity. *Personality and Individual Differences*, 34, 375-386.
- Robinson, N. M. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. En S. I. Pfeiffer (ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices* (33-51). Nueva York: Springer Science y Business Media.
- Rodríguez-Naveiras, E. (2010). *PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. La Laguna (Santa Cruz de Tenerife): Universidad de La Laguna.
- Romera, E. M., Ortega, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 193-202.
- Sackett, G. P. (1979). The Lag Sequential Analysis of Contingency and Cyclicality in Behavioral Interaction Research. En J. Osofsky (ed.), *Handbook of Infant Development* (623-649). Nueva York: Wiley.
- Terrassier, J. C. (1989). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. París: Les Éditions, ESF.
- Ysewijn, P. (1996). *GT software for generalizability studies*. Mimeografía.

Dirección de contacto: Ignacio Pedrosa. Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología; 33003 Oviedo (Asturias), España. E-mail: pedrosaignacio@uniovi.es

Las fusiones universitarias: análisis de contenido de sus tipologías y los factores que pueden determinar su éxito o fracaso. Una revisión de la literatura

University mergers: content analysis of their typologies and the factors that can determine their success or failure. A literature review

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-252

Carlos Ripoll Soler

Universitat Politècnica de València. Valencia, España.

María de Miguel Molina

Universitat Politècnica de València. Facultat de Administració y Direcció de Empreses. Departament de Organització de Empreses. Valencia, España.

Resumen

En la actualidad, las instituciones de educación superior están inmersas en políticas públicas que justifiquen su legitimidad y eficiencia. Entre las nuevas propuestas, se pone de manifiesto la necesidad de reducir el número de universidades en distintos países, proceso seguido principalmente en aquellos países con sistemas duales de educación superior. Estas afirmaciones, sin embargo, pueden estar lejos de lo que la realidad ha demostrado tras una fusión entre universidades. Se echa en falta un marco conceptual más sólido sobre el desarrollo de fusiones en educación superior. Por ello, hemos considerado necesario analizar los modelos de colaboración existentes en la actualidad a partir de la literatura, haciendo especial hincapié en las fusiones universitarias en el contexto internacional y europeo para identificar qué factores contribuyen a su éxito o su fracaso. Para este estudio hemos realizado un análisis de contenido de la literatura

previamente seleccionada en diversas bases de datos científicas. El resultado ha sido la categorización de diferentes formas de colaboración y, más concretamente, de las tipologías de fusiones entre instituciones de educación superior, así como los factores que en los casos documentados han determinado su éxito o fracaso. Se observa que la fusión universitaria es un proceso complejo que no siempre consigue los resultados positivos que se esperan de ella, y que debe ser planificada teniendo en cuenta el entorno y las características de las instituciones que se pretenda fusionar. Como conclusión, podemos observar que la fusión no siempre resuelve los problemas previos –de tipo tanto económico como estratégico– de las instituciones que la conforman. Algunos factores clave para su éxito o fracaso son el tamaño de la institución resultante o el desarrollo de una nueva cultura organizativa.

Palabras clave: fusiones universitarias, instituciones de educación superior, modelos de colaboración, cultura organizativa, tamaño óptimo.

Abstract

Nowadays institutions of higher education stand in the limelight of public policy and must justify their legitimacy and efficiency. One topic often headlined in new proposals is the need to reduce the number of universities in different countries, mainly in countries with dual systems of higher education. Such statements, however, take little account of the real results of actual university mergers. A more solid conceptual framework is needed. This literature review thoroughly examines models of cooperation between institutions of higher education, with particular emphasis on European and international university mergers, to identify which factors contribute to merger success or failure. Literature previously selected from various scientific databases was subjected to content analysis, yielding a categorization of different forms of cooperation and, more specifically, a categorization of merger types and the factors that have made for success or failure in documented cases. University mergers are revealed as complex processes that do not always live up to the expectations placed in them. Merger planning should take into account the environment and characteristics of the target institutions. Mergers are not always the solution to schools' economic and strategic problems. The size of the resulting institution and the development of a new organizational culture are key factors in success or failure.

Key words: university mergers, institutions of higher education, models of cooperation, organizational culture, optimal size.

Introducción

Se ha considerado que las universidades son una herramienta con gran potencial para tratar la ‘paradoja europea’, según la cual en Europa se producen importantes avances científicos, pero con poco impacto en el entorno socioeconómico (Maasen y Stensaker, 2011). La globalización ha afectado a la educación superior; el máximo exponente de este impacto es la integración de las instituciones a escala mundial (Lo, 2009). Este fenómeno ha provocado importantes cambios en la educación superior (Vaira, 2004).

Entre otras cosas, se exige a las universidades que se conviertan en referentes internacionales (Aula y Tienari, 2011), muchas veces en detrimento de las funciones que cumplen en su entorno más próximo. Esta situación se ha acrecentado con el gran impacto que han tenido los *rankings* internacionales, así como la atención que tanto los gobiernos como las universidades les prestan (Goedegebuure, 2012). Querer disponer de instituciones de máximo nivel y que estas sean un referente internacional es un objetivo legítimo, aunque algunos autores como Aarvevaara et ál. (2009) son críticos con este tema y llegan a demostrar la dificultad que puede tener un país pequeño para situar alguna de sus instituciones entre las 100 mejores del mundo.

Se puede afirmar que la educación superior ha entrado en una era de competición global entre naciones y entre las propias entidades. Constantemente, se producen comparaciones entre países e instituciones que, por lo general, dejan de lado aspectos importantes del contexto, como la desigual dedicación de recursos a la educación superior en cada país (Lo, 2009; Sehoole, 2005), lo cual genera una clara contradicción entre políticas y medios. Esta escasez se hace más patente en un contexto internacional en el que se dan cita un gran número de competidores que luchan por los mismos recursos (Wangenge-Ouma, 2010). Como respuesta a esta circunstancia, se hace necesario diseñar nuevas estrategias que permitan captar más recursos.

Las instituciones de educación superior se ven abocadas a afrontar una realidad que exige una mayor adaptación desde unas estructuras inmovilistas (Gornitzka, 1999) y con un marco regulador excesivamente rígido que no facilita precisamente dicha adaptación (Mok, 2005). Al mismo tiempo, existe una fuerte influencia de las ideas del *new public management*, caracterizado por la orientación al mercado, la mayor

relación entre público y privado, las mejoras en la gestión, las medidas de rendimiento y la rendición de cuentas (Tolofari, 2005). Se persigue una profesionalización de la gestión de las universidades que conlleve una mayor eficiencia y el aprovechamiento al máximo de las economías de escala que permita un ahorro del dinero público invertido en educación superior (Mok, 2005).

En paralelo, se desvela un papel fundamental para unas estrategias de colaboración interinstitucionales mucho más activas que las aplicadas hasta ahora, que en un entorno globalizado han provocado la proliferación de redes y asociaciones de universidades (Kitagawa, 2010). Las colaboraciones entre instituciones de educación superior son muy frecuentes y variadas. Algunas se dan a título individual entre miembros de las instituciones y otras se desarrollan a nivel institucional, como las fusiones de distinto grado que se han dado en los últimos cuarenta años (Harman y Harman, 2003). Los gobiernos suelen ver estas últimas como un mecanismo para mejorar la eficiencia, incrementar la competitividad y mejorar su situación internacional. También las consideran una manera de reducir la excesiva fragmentación que este sector presenta en muchos países (Mok, 2005). Sin embargo, este tipo de afirmaciones están lejos de la realidad (Goedegebuure, 2012).

El Ministerio de Educación español puso en marcha en 2009 la Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2009b) mediante el programa Campus de Excelencia Internacional dirigido a la constitución de entornos de excelencia (Ministerio de Educación, 2010a y 2010b). Se promovía así el concepto de 'agregación estratégica' para el establecimiento de colaboraciones estables y sistemáticas fundamentalmente entre universidades, aunque también se pueden añadir otro tipo de entidades como organismos públicos de investigación o empresas privadas. Asimismo, el Ministerio de Educación (2011) en su informe de la Comisión de Expertos de la Estrategia Universidad 2015, recomienda valorar la posibilidad de realizar algunas fusiones voluntarias entre universidades o centros de investigación.

Antecedentes: modelos y políticas que afectan a la modernización de las universidades

Las universidades desempeñan un papel doble: abastecen de personas con las competencias necesarias para trabajos intensivos en conocimiento y generan empresas de base tecnológica mediante procesos de incubación (Etzkowitz et ál., 2000). La implementación del triángulo del conocimiento en las universidades (León, 2010) es una tendencia en muchos países, como Finlandia y su Aalto University (Markkula, 2011), Estonia (Kirch, 2010) o España (Ministerio de Educación, 2009a). El cambio de paradigma hacia una universidad emprendedora (Clark, 1998), en la que la institución tiene un papel activo en la generación de riqueza, requiere de una mayor relación entre los reguladores, los consumidores de conocimiento y sus productores (Etzkowitz et ál., 2000).

Asimismo, el modelo de la triple hélice sugiere un sistema de relación entre las universidades, los agentes socioeconómicos y la Administración pública que sustituye a esquemas más antiguos en los que se apostaba por relaciones bilaterales, y genera una innovación en espiral como el solapamiento de las tres esferas (Etzkowitz, 2002).

Por otro lado, el componente político en la educación superior, especialmente en su vertiente pública, tiene un papel fundamental y llega a definir en numerosas ocasiones cuáles son las directrices que debe seguir la institución (Harman y Harman, 2003) a pesar de la autonomía de la que teóricamente gozan las universidades en muchos países. El sistema en su conjunto condiciona considerablemente las posibilidades de actuación de las instituciones de educación superior (Vaira, 2004). De hecho, se pueden indicar algunos factores globales que afectan a las estrategias que pueden adoptar las universidades. Además, es interesante recordar la influencia que tienen otros actores del entorno en la universidad (Gornitzka, 1999).

Las universidades se encuentran actualmente en una fase de transición en la que se cuestiona de manera continua la legitimidad de su misión, su organización, los recursos asignados e incluso las maneras de pensar propias del entorno universitario (Maasen y Stensaker, 2011). Esta situación ha promovido un creciente debate –tanto en el propio ámbito universitario como en el plano político– sobre las instituciones y los resultados que la sociedad debería esperar de ellas. Principalmente en la Unión Europea (Deem et ál., 2008), se detectan tres importantes cuellos de botella (Comisión Europea, 2006): la excesiva uniformidad, el

aislamiento de las instituciones y la escasa financiación (Eurostat, 2011).

A este marco, algunos autores (Maasen y Stensaker, 2010) añaden el excesivo intervencionismo por parte de los gobiernos en las instituciones de educación superior. La Agenda de Modernización para las Universidades (Comisión Europea, 2006) les insta a crear las condiciones necesarias para que se modernicen y desempeñen un papel más importante en la sociedad del conocimiento.

Metodología

Se ha realizado una revisión sistemática de la bibliografía existente sobre colaboraciones en el ámbito de la educación superior, con especial hincapié en las fusiones entre instituciones de este sector. Se ha seguido una estrategia de búsqueda de contenido basada en palabras clave (Creswell, 2003; Neuendorf, 2002) y se ha elaborado un mapa mental con los temas más destacados y de mayor impacto para el análisis. El *software* utilizado para la creación del mapa mental ha sido Xmind (Xmind Limited).

Una vez recopilada la información, se ha organizado para encontrar las duplicidades y comprobar si la estructura subyacente de la búsqueda bibliográfica cubría los diferentes temas previstos (Marín, 2008). Se ha elaborado una base de datos propia basada en Bento (Filemaker) para facilitar la búsqueda posterior de la información.

Los objetivos de este análisis de literatura han sido:

- Categorizar los modelos de colaboración existentes.
- Profundizar en las características de las fusiones universitarias.
- Determinar los factores de éxito y fracaso de las fusiones universitarias.

Mecanismos de colaboración entre instituciones de educación superior

Las políticas europeas y nacionales, de manera indirecta, acaban dejando la colaboración como única opción para competir a escala internacional con otras instituciones (Kitagawa, 2010; Harman y Harman, 2003). El modelo de universidad actual se aproxima más hacia instituciones de

mayor tamaño, con una envergadura suficiente para que sus actividades generen el impacto deseado en la sociedad.

Cuando se habla de ‘mecanismos de colaboración’, existe un amplio espectro de posibilidades que van desde la participación puntual en publicaciones científicas o proyectos de investigación hasta fusiones de dos o más instituciones. La Figura 1, partiendo de la clasificación propuesta por Harman y Harman (2003), muestra los diferentes tipos de colaboraciones. El grado de integración de la estructura resultante permite definir tres niveles: cooperación, coordinación y fusión. El nivel de integración aumenta o disminuye en función de la autonomía que las instituciones que originan la alianza conservan tras el proceso (Lang, 2002). Esta mayor o menor pérdida de autonomía se tiene que ver compensada con los beneficios de la alianza. Además, es necesario un control para garantizar el éxito. También se ha considerado si la iniciativa proviene de personas individuales o de los órganos de gobierno de la propia institución. Se han incorporado pequeños ejemplos para ilustrar cada situación.

Aunque se han representado las alianzas desde las que representan un menor nivel de integración hasta las que muestran un nivel mayor, esto no quiere decir que el objetivo de todo proceso de alianza sea llegar a una integración máxima que culmine en una fusión. No obstante, algunos autores sugieren que, si realmente se quieren obtener resultados concretos y de mayor impacto, es necesario caminar hacia formas que impliquen altos grados de integración (Berriman y Jacobs, 2010).

Algunos autores, como Berriman y Jacobs (2010), no consideran la federación como una fusión propiamente dicha, sino como un paso intermedio entre los consorcios y las unidades conjuntas. La federación tiene una serie de características específicas que no son propias de la fusión, si bien es cierto que muchas federaciones han acabado siendo fusiones de facto, como puede ocurrir con la University of Oxford o la University of Cambridge (Lang, 2002). En una federación las instituciones conservan un alto grado de autonomía, como la gestión de sus propios recursos, órganos de gobierno diferenciados, criterios de admisión de estudiantes diferentes o la propia certificación de los estudios. A pesar de esta gran autonomía, se crean una serie de estructuras interinstitucionales que permiten, por ejemplo, que los estudiantes elijan asignaturas de cualquiera de las instituciones participantes con un reconocimiento automático de los créditos cursados. Esto hace que sea difícil incluir a las federaciones como un tipo de fusión, aunque claramente son formas de colaboración interinstitucional muy relevantes (Lang, 2002).

FIGURA I. Tipos de colaboraciones universitarias en función del nivel de integración. Elaboración propia a partir de Harman y Harman (2003)

	Tipo	Grado	Iniciativa	Ejemplos	
nivel de integración	Cooperación	Informal	Individual	Participación en publicaciones científicas	necesidades de control
		Asociación	Individual	Proyectos de investigación de pequeña escala con diversos socios.	
	Coordinación	Redes	Institucional	Participación en proyectos de mayor volumen y uso compartido de recursos propios.	
		Unidades conjuntas	Institucional	Creación de estructuras conjuntas para entregar determinados servicios de manera conjunta.	
	Fusiones	Federación	Institucional	Universidades que se asocian pero que cada una mantiene su identidad: University of California of London.	
		Integración descentralizada	Institucional	Las universidades de origen pierden su identidad hacia el exterior pero se mantiene una cierta autonomía de las instituciones originales: Charles Sturt University.	
	Integración	Institucional	Desarticulación de las instituciones origen a favor de una nueva identidad: University of Manchester.		

Otros autores sí que incluyen las federaciones como una forma de fusión y realizan una cierta equiparación entre fusiones y federaciones. Así, por ejemplo, lo hace Massingham (2001), que compara las universidades federadas creadas en Australia a finales de 1980 con una fusión. Harman y Harman (2003) las incluyen como un tipo de fusión y las definen de la siguiente manera:

En las estructuras federales las instituciones mantienen algunas de sus funciones mientras que otras se delegan en una supraestructura, mientras que en las fusiones unitarias la identidad de los miembros desaparece tras la fusión a favor de una nueva institución con sus propias estructuras de gobernanza, sus órganos de gobierno y un único presidente.

En esta categoría existen ejemplos como la University of California o la University of London, muy consolidadas, junto con otras más recientes,

como la alianza entre la University of Jyväskylä, la University of Tampere y la Tampere University of Technology. Gracias a dicha alianza, las tres universidades mantienen programas conjuntos y atienden a una población de 45.000 estudiantes bajo el nombre de Central Finland University (Aarrevaara et ál., 2009). En algunos países, la experiencia con las federaciones no ha alcanzado el nivel de integración esperado, como es el caso de Australia (Massingham, 2001). Bien es cierto que en este país se da la excepción de la Charles Sturt University, la cual, a pesar de haberse iniciado como una federación, derivó hacia un modelo unitario basado en una integración descentralizada (Hatton, 2002).

Tanto la integración descentralizada como la centralizada forman parte de lo que viene a llamarse ‘modelos unitarios’. En ellos, una nueva institución sustituye totalmente a los socios fundadores (Harman y Harman, 2003). Esta es la forma que mejor se adapta a la definición de fusión de Goedegebuure (2012), para quien la fusión supone la integración de dos o más instituciones de educación superior en una nueva entidad en la que el control reside en un único órgano de gobierno con un solo consejo de dirección. Además, de acuerdo con esta definición, todos los activos, obligaciones y responsabilidades se han transferido a la nueva entidad.

Análisis de las fusiones universitarias: casos y tipologías

Las fusiones suponen un punto de inflexión importante que, en muchos casos, implica la desaparición de la entidad previamente existente a favor de una nueva institución. Sin embargo, existen pocos casos de auténticas fusiones, ya que, normalmente, se trata más de adquisiciones –en las que una institución toma el control sobre otra– que de fusiones que formen conglomerados (Harman y Meek, 2002).

Las fusiones universitarias normalmente se enmarcan dentro de procesos de reformas del sistema de educación superior, promovidos por los gobiernos, en los que se plantean objetivos respecto al sistema en su conjunto (Harman y Harman, 2003). Pero existen numerosas alternativas menos costosas y con resultados más inmediatos que las fusiones. Un excesivo uso de la fusión, especialmente en el caso de modelos federados, puede acabar generando minisistemas de educación superior, entre los cuales se incrementarán incompatibilidades y cuya complejidad aumentará (Lang, 2002).

En muchas regiones existe un sistema de educación superior con pequeñas o medianas instituciones dedicadas especialmente a una docencia orientada al mundo profesional y con una marcada vinculación con la región en que desarrollan sus actividades (Aarrevaara et ál., 2009). Estas instituciones conviven con universidades clásicas con capacidad investigadora. Son los denominados ‘sistemas duales’, que se crearon en muchos países con la idea de suplir las carencias de las universidades y ofrecer una formación para puestos de trabajo concretos. Posteriormente, se incorporaron al sistema de educación superior, pero sin el rango de universidad debido a su orientación exclusiva a la docencia. Esta situación añadía una mayor complejidad al sistema y convertía a estas instituciones en candidatas a formar parte de procesos de reestructuración cuyo resultado final es la creación de nuevas universidades (Kyvik y Skodvin, 2003). Este es el caso de los *colleges* en Australia (Massingham, 2001) o Sudáfrica (Hall et ál., 2004), los *polytechnics* en el Reino Unido (Fazackerley y Chant, 2009) o las *universities of applied sciences* en Finlandia (Aula y Tienari, 2011).

Australia ha sufrido numerosos procesos de reestructuración (Harman y Harman, 2003). El último se caracterizó por la conversión de los denominados *colleges of advanced education* (CAE) en universidades mediante procesos de fusión forzados y de carácter unisectorial. Algunos también fueron absorbidos por algunas universidades de mayor tamaño para que estas pudieran diversificar su oferta (Skodvin, 1999). El resultado fue la desaparición total del sistema dual a favor de uno nuevo compuesto por las antiguas universidades, las universidades de tecnología y las nuevas universidades resultantes de las fusiones con los CAE. Esto ha provocado un incremento de la competencia y una mejora del rendimiento de cuentas (Goedegebuure, 2012). Las instituciones resultantes han basado normalmente su colaboración inicial en un modelo federado fundamentado en la creación de una red entre las instituciones objeto de la fusión (Massingham, 2001). El gobierno australiano además ha promovido otra serie de actividades en paralelo para favorecer la colaboración, especialmente en el ámbito de la investigación, como la National Collaborative Research Infrastructure Strategy o las Collaborative Research Networks. Aunque existen algunas críticas (Massingham, 2001), esta política ha tenido efectos positivos y Australia ha situado su sistema de educación superior entre los diez mejores del mundo de acuerdo con la clasificación del Academic World Ranking of Universities de la Shanghai

Jiao Tong University (Goedegebuure, 2012). Sin embargo, también existen casos documentados de fusiones fallidas, donde dos instituciones –tras haber sufrido un proceso de fusión– deciden volver a establecerse como instituciones separadas. Este fue el caso de la University of New England. Como principales motivos de este ‘divorcio’ figuran el excesivo poder que cada campus mantuvo en la estructura federada y el propio carácter reversible inherente a las federaciones (Harman, 2002).

En Estados Unidos las fusiones se han utilizado especialmente como mecanismos para crear instituciones económicamente viables y así evitar el cierre de las más débiles (Harman y Harman, 2003). También es frecuente la fusión de instituciones no universitarias para conformar entidades de mayor tamaño y de carácter universitario: se crean así instituciones multicampus de carácter estatal. Fazackerley y Chant (2009) critican que se utilice la fusión en el caso de que una de las instituciones no sea viable desde el punto de vista económico. Esta práctica suele acarrear problemas mayores y puede acabar haciendo que el propio proceso de fusión falle. En esa línea se menciona el caso de la University College Cardiff de Reino Unido.

Noruega también es un país con un importante proceso de reestructuración dirigido desde el gobierno, en un devenir de fusiones forzadas de instituciones menores que pasaron a denominarse *state colleges* y a formar parte del sistema de educación superior: 96 instituciones se convirtieron en 26 *state colleges* (Kyvik, 2002). La reforma dio lugar a un sistema dual en el que las antiguas universidades competían con un nuevo tipo de institución con funciones cada vez más parecidas (Kyvik, 2002). Algunos de los resultados de esta reforma fueron la mayor visibilidad del sistema de educación superior noruego a nivel internacional, aunque los objetivos relacionados con la consecución de economías de escala no se alcanzaron.

En Sudáfrica, la cifra original de 120 *colleges* se consiguió rebajar a 25 (Seehoole, 2005) mediante sucesivos procesos de fusión. Se ofreció a las instituciones menores que o bien se incorporaran a universidades ya existentes mediante procesos de adquisición (multisectorial), o bien que crearan nuevas universidades fusionándose con otros *colleges* (unisectorial). Esta última fue la opción más elegida, pues permitía mantener un cierto grado de autonomía.

Finlandia ha destinado parte de su reforma universitaria a reducir el número de instituciones de educación superior, mejorar el autogobierno,

la dotación de recursos y la creación de nuevos sistemas de gobernanza que aumenten la eficacia y eficiencia del sistema (Aarrevaara et ál., 2009). El objetivo es que para 2020 el país tenga un sistema con 15 universidades y 18 *polytechnics*.

Por tanto, las fusiones se pueden clasificar de acuerdo con las siguientes dimensiones (Harman y Meek, 2002; Harman y Harman, 2003):

- Carácter de la fusión: forzada o voluntaria.
- Poder de los socios: fusión o adquisición.
- Sector: unisectorial o multisectorial.
- Número de socios: dos socios o más.
- Perfil académico: perfiles similares (horizontal) o perfiles diferentes (vertical).
- Orientación a producto: diversificado o conglomerado.

Skodvin (1999) añade a esta lista la manera en que surge la idea de la fusión y distingue entre una aproximación *top-down*, en la que la alta dirección marca el camino; y una aproximación *bottom-up*, en la que el proceso surge como una demanda de los miembros de la organización. La ubicación geográfica también es otro asunto susceptible de considerarse, ya que algunos países como Hungría han utilizado este parámetro para diseñar sus procesos de fusión (Harman y Harman, 2003).

Fusiones forzadas y fusiones voluntarias

Una primera clasificación se puede hacer en función de quién inicia un proceso de fusión. Goedgeburgee (2012) diferencia las fusiones accidentales de aquellas que están promovidas desde los gobiernos. En esta misma línea, Skodvin (1999) diferencia entre las forzadas y las voluntarias: las primeras vienen inducidas generalmente por los gobiernos y las segundas las originan los propios interesados. En este último caso, el argumento principal para la fusión es la diversificación de los perfiles académicos. En la Tabla i se realiza una breve recopilación de los procesos de fusión que se han dado cita en distintos países y se clasifican en función de este criterio.

TABLA I. Fusiones por países

País	Período	Forzada	Voluntaria
Alemania	1970-1990		
Australia	1987-1990		
Bélgica	1994		
Canadá	1990		
China	1990-2006		
Estados Unidos	1960-1997		
Finlandia	1991-1995; 2009		
Holanda	1983-1987		
Hungría	2000		
Noruega	1994		
Reino Unido	1980-1990		
Suecia	1977; 1993		
Sudáfrica	1996-2004		

Fuente: Elaboración propia a partir de Skodvin (1999), Sehoole (2005) y Mao et ál. (2009).

Como se desprende de la Tabla 1, la mayoría de los casos son forzados. «Las universidades son incapaces de renovarse sin la adecuada presión del Estado» (Aula y Tienari, 2011). En los pocos casos voluntarios que existen, también podría decirse que, en el fondo, las fusiones han sido ‘forzadas por las circunstancias’. Por ejemplo, hay cambios normativos que obligan a llegar a un número mínimo de alumnos para conseguir financiación; por otra parte, la necesidad de evitar la bancarrota en instituciones inviables económicamente puede ser un motivo para una fusión (Skodvin, 1999; Hall et ál., 2004).

Las fusiones voluntarias normalmente se producen para crear una institución con mejores recursos y posicionamiento para competir a escala internacional. A estas, algunos autores las denominan ‘fusiones motivadas por el crecimiento mutuo’ (Hall et ál., 2004). En este tipo de fusiones es frecuente que las entidades que buscan socios evalúen a sus candidatos potenciales (Rowley, 1997). En cualquier caso, las fusiones que tienen un

cierto grado de voluntariedad obtienen mejores resultados que las forzadas (Skodvin, 1999).

Consolidación frente adquisición

La consolidación, realizada entre instituciones de tamaño e importancia similares, requiere un mayor esfuerzo y tiempo para organizarse. Esto se debe, entre otras cosas, a los largos procesos de negociación. Temas como el nuevo nombre, la elección del presidente de la institución o la racionalización de la oferta formativa de ambas instituciones se convierten en importantes puntos de discusión. Las adquisiciones suceden normalmente entre instituciones asimétricas en las que una tiene un tamaño considerablemente superior a la otra. El proceso se simplifica considerablemente cuando la de mayor tamaño impone las condiciones e incorpora a la de menor tamaño entre sus propios departamentos (Harman y Harman, 2003).

Independientemente de que se trate de consolidaciones o adquisiciones, en todo proceso de fusión siempre una de las partes adopta, o intenta adoptar, un papel dominante frente a la otra, que acaba asumiendo la actitud de seguidora (Skodvin, 1999). En la realidad, normalmente se dan situaciones intermedias. Algunas adquisiciones son presentadas, por motivos políticos, como fusiones (Harman y Harman, 2003). En esta categoría podría estar la fusión entre la University of Turku, con 15.500 estudiantes; y la Turku School of Economics and Business Administration, con 2.250 (Aarrevaara et ál., 2009).

Unisectorial frente a multisectorial

Las fusiones unisectoriales, con instituciones pertenecientes al mismo sector, han sido las más habituales en la mayoría de países que querían eliminar un sistema dual, como por ejemplo Australia (Massingham, 2001) o Sudáfrica (Seehole, 2005). Finlandia, por su parte, tiene previsto establecer alianzas (no necesariamente fusiones) entre *polytechnics* y universidades en determinadas ciudades (Aarrevaara et ál., 2009). Noruega inició un proceso de reestructuración dentro de las instituciones de educación superior no universitarias mediante fusiones, pero mantenía el sistema dual (Kývik, 2002). Fazackerley y Chant (2009) afirman que son casos poco habituales y los pocos que existen suelen ser más bien

adquisiciones. Pretender consolidar dos universidades de similar tamaño plantea situaciones muy complicadas, debido a las dinámicas de poder en las que se encuentra inmersa cada una entidad (Hall et ál., 2004). Un caso interesante es la fusión de la London Guildhall University y la University of North London para constituir la London Metropolitan University (Harman y Harman, 2003).

Cuando se producen fusiones entre instituciones de diferentes sectores –o multisectoriales–, normalmente se generan conflictos derivados del diferente peso que cada institución concede a la investigación y a la docencia. Las instituciones que más problemas afrontan son las orientadas a la docencia, pues tienen que cumplir con un nuevo papel que no formaba parte de su misión (Kyvik y Skodvin, 2003). Esto tiene importantes repercusiones en la relación entre los profesores (Harman, 2002).

Dos socios frente a varios socios

Se distingue entre aquellas de carácter bilateral, en las que únicamente intervienen dos partes, frente al resto, que incluye a más de dos socios o multisocios (Harman y Harman, 2003). La fusión multisocios suelen utilizarla instituciones de pequeño tamaño para evitar ser absorbidas por instituciones mayores. El grado de dificultad de una fusión parece estar directamente relacionado con el número de socios llamados a fusionarse.

Perfiles académicos

El perfil académico y, más concretamente, los programas que ofrece cada institución forman la base para distinguir entre fusiones verticales y horizontales. Las verticales son aquellas en las que los socios desarrollan su actividad docente e investigadora dentro de las mismas disciplinas. Las horizontales, por el contrario, se nutren de socios cuya oferta formativa e investigadora no coincide. Las verticales son más frecuentes que las horizontales, aunque requieren una mayor racionalización de la oferta formativa si se quieren alcanzar economías de escala. Este tipo de fusiones han sido la norma en Reino Unido, Australia y Sudáfrica. Las de carácter horizontal tienen una mayor probabilidad de éxito, ya que es posible articular una visión y una misión comunes, dado el carácter complementario de las instituciones (Harman y Harman, 2003).

Diversificada frente a conglomerado

Goedegebuure (1992, citado por Hall et ál., 2004) diferencia, en función de los programas académicos y de los productos que ofrecen las instituciones, una fusión diversificada entre instituciones que operan en diferentes áreas de conocimiento –pero que se orientan a un mismo tipo de producto– de un conglomerado que agrupa instituciones con diferentes áreas de conocimiento pero que ofrecen productos diferentes.

Estrategia ‘top-down’ frente a estrategia ‘bottom-up’

Se entiende que es más recomendable la segunda, ya que reduce la probabilidad de conflictos (Skodvin, 1999). Como ejemplo pueden citarse las *research pooling initiatives* en Escocia, que presentan ambas estrategias: al mismo tiempo que departamentos de diversas universidades estaban considerando la posibilidad de poner algunos recursos en común, el gobierno regional diseñaba políticas de financiación adicional para ese tipo de asociaciones (Kitagawa, 2010). También es posible encontrar este tipo de estrategias en los procesos de reestructuración seguidos en Noruega y Holanda (Skodvin, 1999).

El proceso de fusión

Las fusiones son procesos complejos, difíciles de planificar y de ejecutar de manera satisfactoria (Berriman y Jacobs, 2010). Sus potenciales mejoras empiezan a percibirse a 1’ años vista (Skodvin, 1999; Mao et ál., 2009).

Está demostrado que la fase de prefusión es especialmente estresante para los empleados, debido a la falta de información y al elevado número de rumores que se generan (Aula y Tienari, 2011). Aalto University destacó por un proceso de prefusión (2005-2009) que claramente rompió con el pasado y atrajo la atención de numerosas personalidades, lo cual contribuyó a crear la reputación necesaria de la nueva institución (Aula y Tienari, 2011). Sin embargo, tuvieron numerosas complicaciones durante este período, como disputas entre asociaciones estudiantiles o la beligerancia de alguna de las instituciones de origen (Arrevaara et ál., 2009). Berriman y Jacobs (2010) recomiendan un plan de comunicación muy activo que sea capaz de reducir este tipo de riesgos.

Con todo, la fase más larga es la integración. La nueva institución implementa su misión, visión, cultura, identidad y alinea políticas con procesos y procedimientos. Berriman y Jacobs (2010) proponen realizar un plan de gestión de la integración para los primeros cien días, al igual que en el sector privado. Especialmente en los primeros años, tiene una especial relevancia la personalidad de los líderes de las instituciones. En el diseño de los nuevos procesos y procedimientos hay que ser especialmente cuidadosos, ya que el intento de abordar los múltiples retos que se derivan de una fusión puede conducir a crear un número excesivo de normas, procesos y procedimientos que incrementan la burocracia y provocan la desafección de las personas (Hall et ál., 2004).

Resultados: factores de éxito o fracaso en las fusiones universitarias

La cultura como factor crítico

Mao et ál. (2009) destacan que «la simple suma de dos instituciones no conlleva resultados mejores si además no se trabaja el aspecto cultural de la fusión y el liderazgo». Un proceso de fusión supone un cambio radical en las culturas de los socios (Skodvin, 1999), lo cual genera la aparición de fenómenos sociales de elevada complejidad (Aula y Tienari, 2011). Fazackerley y Chant (2009) proponen una visión estratégica unificada y una revisión de los aspectos culturales de las instituciones que se fusionan. Harman (2002) añade que la nueva entidad creada debe generar lealtades, buena moral y un sentimiento de comunidad. Un proceso de fusión mal controlado puede derivar en una rivalidad continua entre los antiguos miembros que conduzca a un ambiente destructivo (Hatton, 2002).

Uno de los principales retos de un proceso de fusión será la creación de una nueva cultura académica compartida por todos (Salmi, 2009). Las fusiones están normalmente relacionadas con situaciones de estrés, miedos por parte de las comunidades implicadas y una planificación inadecuada que multiplica los efectos de estas circunstancias. Las consecuencias de todo ello en el desarrollo académico de la nueva institución pueden durar al menos diez años (Skodvin, 1999).

Resultados esperados de las fusiones

Al realizar una fusión se plantean una serie de beneficios, basados en un exceso de optimismo, que después deben alcanzarse durante la fase de implementación. El resultado de fusionar instituciones en entidades de mayor tamaño debería conllevar como principales resultados mejoras en la gestión, una mayor eficiencia económica y un aumento del perfil académico de la institución (Mok, 2005). Sin embargo, estas afirmaciones están lejos de ser una realidad (Goedegebuure, 2012). En la Tabla II se resumen los resultados esperados frente a los reales, a partir del estudio de la literatura.

TABLA II. Resultados esperados frente a resultados reales tras un proceso de fusión

Cat.	Resultados esperados	Resultados reales
Gobernanza, gestión y administración	Mejora de las infraestructuras de tecnologías de la información Mejora de la calidad de los servicios administrativos en general Incremento de la capacidad administrativa Creación de unidades administrativas de mayor tamaño Administración más profesional	Aumento de la complejidad de los procesos administrativos Reducción de la eficacia y eficiencia de la nueva institución Aparición de numerosos problemas administrativos Incremento de las tareas administrativas
Económicos	Generación de economías de escala Ahorro en la gestión de la institución en su conjunto: recursos humanos y materiales Eliminación de duplicidades Reducción del tamaño del nuevo conglomerado	Mantenimiento de las duplicidades Incremento del personal necesario para la administración de la nueva institución Mayor necesidad de recursos para coordinar y controlar las actividades Costes elevados del proceso de fusión Mantenimiento del tamaño del nuevo conglomerado Economías de escala a medio-largo plazo
Docencia e investigación	Fortalecimiento del perfil académico Eliminación de programas duplicados Incremento de la integración académica y de la colaboración Diversificación del perfil académico de las instituciones Ampliación de las capacidades docentes Racionalización de la oferta docente	Nuevos departamentos disciplinares más sólidos y de mayor tamaño Mejor colaboración entre académicos de diferentes programas Homogeneización de la cultura docente Más oferta para el estudiante Mantenimiento de los indicadores de producción científica Mayor visibilidad internacional

Fuente: Elaboración propia.

Berriman y Jacobs (2010) destacan que el simple hecho de fusionar dos instituciones no aporta de por sí ningún ahorro; es más, la unión de dos instituciones con sus características, debilidades y fortalezas, acaba creando una entidad de mayor tamaño con las mismas características, debilidades y fortalezas que las constituyentes y, además, con mayores costes asociados.

Otro motivo importante que se aduce es la 'eliminación de duplicidades' como mecanismo de ahorro en costes. Sin embargo, Skodvin (1999) destaca que las duplicidades se mantienen tras la fusión e incluso se incrementa el personal necesario para la administración de la nueva entidad. Se generarán algunas economías de escala y ahorros, pero se incrementarán los costes de gestión debido al incremento de la complejidad de un sistema de mayor tamaño, que requiere más recursos para la coordinación y el control de sus actividades (Kyvik, 2002).

Frente a un aumento indiscriminado de tamaño como base para reducir costes, Lang (2002) plantea el concepto de 'tamaño óptimo de una institución' para cumplir con sus diferentes misiones de manera eficiente. Sobrepasado este tamaño, es difícil encontrar economías de escala. Los modelos federados, que manejan grandes tamaños, difícilmente generan ahorros considerables.

Además, el propio proceso de fusión tiene unos costes elevados (Harman y Harman, 2003) e implica asumir gastos relacionados con la planificación, la reorganización de las estructuras académicas y administrativas, la integración de las bibliotecas y los sistemas de información. Además, exige armonizar la nueva estructura de personal generada tras el proceso. Rowley (1997) afirma, tras estudiar los procesos de fusión acaecidos en Reino Unido, que, a diferencia de lo que ocurre en el sector privado, la fusión de entidades públicas no hace que se reduzca el tamaño del nuevo conglomerado.

Por ello, se considera que los objetivos de la colaboración interuniversitaria en general deben de ir más allá de las afirmaciones puramente economicistas y centrarse en planteamientos estratégicos que permitan que las universidades alcancen mejores posiciones y cumplan sus diferentes misiones. Las economías de escala acaban apareciendo, pero no en el corto plazo, más bien en el medio-largo plazo (Skodvin, 1999). La generación de economías de escala, si bien puede ser un objetivo de los gobiernos, no se presenta con una base suficientemente sólida para justificar un proceso de fusión (Rowley, 1997).

Por otro lado, en cuanto a los efectos en la docencia y la investigación, en las fusiones de tipo vertical –con perfiles académicos muy similares– se proyecta un aumento de la multidisciplinariedad; es decir, se aprovecha la fusión para fomentar la colaboración entre las diferentes áreas de conocimiento (Kyvik, 2002). Si se trata de fusiones horizontales, la complementariedad de las instituciones permite una diversificación del perfil académico (Skodvin, 1999) con el consiguiente beneficio para los alumnos. Cuando se realizan fusiones unisectoriales –en las que se agrupan pequeñas instituciones que imparten materias muy especializadas–, se busca crear una nueva institución de carácter más generalista y capaz de cubrir áreas de conocimiento mayores (Mok, 2005). Otro tema docente que debe abordarse durante el proceso de fusión es la racionalización de la oferta formativa eliminando programas duplicados (Skodvin, 1999).

En la vertiente investigadora, se citan mejoras como una mayor coordinación de los servicios de documentación científica (Skodvin, 1999) o un uso más eficiente de los recursos científicos –así sucedió en el caso de Escocia (Kitagawa, 2010)–. Sin embargo, aunque en general se puede decir que a largo plazo hay una mejora de los resultados docentes e investigadores (Skodvin, 1999), los resultados concretos de los procesos de fusión evidencian un panorama bastante incierto (Mao et ál., 2009). De hecho, también se aprecian numerosos casos en los que los resultados simplemente no han mejorado (Kyvik y Skodvin, 2003). Se demuestra un aumento de la producción científica a nivel cuantitativo, aunque no tanto a nivel cualitativo (Massingham, 2001; Seehoole, 2005). Esto se debe a que en la mayoría de los casos se fusionan instituciones docentes sin perfil investigador (Fazackerley y Chant, 2009) con el consiguiente incremento en cantidad de las actividades de investigación del sistema en su conjunto. Mao et ál. (2009), sin embargo, miden la influencia de las fusiones unisectoriales entre universidades con perfil investigador en China y señalan que los indicadores apenas se modificaron.

Las fusiones sí permiten obtener una mayor visibilidad internacional por el mero hecho de buscar algún tipo de alianza (Kitagawa, 2010). Pero sobre la posibilidad de alcanzar la masa crítica suficiente para competir de manera eficaz a escala internacional, Kyvik (1995) concluye que no hay una relación directa entre el tamaño del departamento y su productividad científica. Ahora bien, es cierto que departamentos de mayor tamaño pueden crear mejores condiciones para realizar una investigación de calidad. Puede concluirse que no existen evidencias científicas de que las instituciones de mayor tamaño sean mejores para la docencia y la

investigación (Kyvik, 2002), con lo que la creación de masa crítica no debería ser uno de los aspectos que originen una fusión.

Conclusiones y limitaciones

En cada país, las instituciones de educación superior son muy heterogéneas. Por lo general, se encuentran sistemas duales en los que conviven universidades investigadoras con otro tipo de instituciones más orientadas a la docencia o a la formación para el empleo. En España –y en otros países–, existe una gran homogeneidad, con un sector de educación superior compuesto mayoritariamente por universidades. Prácticamente todos los casos documentados se refieren a fusiones entre instituciones de educación superior. Muy pocos, empero, aluden a fusiones entre universidades, pues son muy poco frecuentes.

La fusión se ha utilizado en numerosas ocasiones para reestructurar el sistema de educación superior, especialmente en sistemas duales excesivamente fragmentados. Se ha observado que el tipo de fusión que mejor funciona es aquella que se da entre instituciones con áreas de conocimiento complementarias (fusión horizontal), entre un máximo de dos instituciones –una de las cuales es considerablemente mayor que la otra– y que se realiza de manera voluntaria.

La fusión es un mecanismo más de colaboración que resuelve problemas concretos en entornos muy específicos. Por tanto, es un error intentar aplicarla como solución general a los problemas de la educación superior. Importar modelos de otros países sin considerar los factores de contexto puede llevar a situaciones muy complejas y con resultados inesperados. Si se quiere mejorar el rendimiento del sistema, existen otros mecanismos de colaboración mejores para lograr resultados concretos a corto-medio plazo y cuya relación coste-beneficio es superior.

La complejidad del propio proceso de fusión hace que no puedan observarse beneficios tangibles en el corto-medio plazo, sino que es preciso esperar un mínimo de diez años hasta obtener algún resultado concreto que justifique el esfuerzo. Además, normalmente se requieren plazos de hasta cinco años para concretar el proceso de prefusión con una negociación previa o la creación de estructuras interinstitucionales que vayan aproximando los aspectos clave de las instituciones.

Los choques culturales son ineludibles y existen muchos problemas al respecto. Es fundamental disponer de un liderazgo situacional y flexible que reduzca las situaciones de conflicto al mínimo. La selección del personal para este proceso debe ser muy cuidadosa y se debe evitar incorporar a personas con una hostilidad subyacente hacia la otra institución y que no piensen en el bien común de las dos instituciones. De hecho, las instituciones con más historia previa de colaboración son las que parecen tener un mayor grado de hostilidad.

El supuesto ahorro en costes que conlleva una fusión entre instituciones de educación superior, a pesar de todo lo que aparente y en contra de las posibles comparaciones con fusiones en el sector privado, no ocurre en el corto ni en el medio plazo. Requiere una fuerte inversión para poder cubrir los costes del propio proceso.

Se cree que es necesario crear instituciones grandes para poder disponer de la masa crítica suficiente como para generar buenos resultados docentes e investigadores. Sin embargo, se ha demostrado que, superado un mínimo, un mayor tamaño no contribuye a obtener mejores resultados. Se debe considerar el tamaño óptimo de una institución, que es aquel que se beneficia tanto de economías de escala como de excelentes resultados en docencia e investigación. Observando el Academic Ranking of World Universities se puede afirmar que ninguna de las cien primeras instituciones tiene más de 30.000 alumnos.

Referencias bibliográficas

- Aalto University (2011). *Aalto's Year 2010 in Review*. Helsinki: Aalto University.
- Aarvaara, T., Dobson, I. y Elander, C. (2009). Brave New World: Higher Education Reform in Finland. *Higher Education Management and Policy*, 21 (2), 89-106.
- Aula, H. y Tienari, J. (2011). Becoming 'World-Class'? Reputation-Building in a University Merger. *Critical Perspectives on International Business*, 7 (1), 7-29.
- Berriman J. y Jacobs, M. (2010). *In the Eye of the Storm*. Londres: Price Waterhouse Coopers Public Sector Research Centre Publication.

- Declaración de Bolonia (1988). Carta Magna de las Universidades Europeas. Bolonia, 18 de septiembre.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford: Pergamon.
- Comisión Europea (2006). *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. Bruselas: Comisión Europea.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches* (2.^a ed.). Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Deem, R., Mok, K. y Lucas L. (2008). Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the 'world-class' University in Europe and Asia. *Higher Education Policy*, 21, 83-97.
- Etzkowitz, H. (2002). *The Triple Helix of University – Industry – Government. Implications for Policy and Evaluation*. Estocolmo: Institutet För Studier av Utbildning och Forskning.
- Etzkowitz, H. Webster, A., Gebhardt, C. y Cantisano, B. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, 29, 313-330.
- Eurostat (2011). *Science, Technology and Innovation in Europe*. Bruselas: Unión Europea.
- Fazackerley, A. y Chant, J. (2009). Sink or Swim? Facing up to Failing Universities. *Policy Exchange*, research note, abril.
- Goedegebuure, L. (2012). Mergers and More: the Changing Tertiary Education Landscape in the 21st Century. *HEIK Working Paper Series*.
- Gornitzka, A. (1999). Governmental Policies and Organisational Change in Higher Education. *Higher Education*, 38, 5-31.
- Hall, M., Symes, A. y Luescher, T. (2004). *The Governance of Merger in South African Higher Education*. Council on Higher Education. Pretoria (Sudáfrica): CHE.
- Harman K. (2002). Merging Divergent Campus Cultures into Coherent Educational Communities: Challenges for Higher Education Leaders. *Higher Education*, 44, 91-114.
- Harman, G. y Harman, K. (2003). Institutional Mergers in Higher Education: Lessons from International Experience. *Tertiary Education and Management*, 9 (1), 29-44.
- Harman, K. y Meek, V. L. (2002). Introduction to Special Issue: Merger Revisited: International Perspectives on Mergers in Higher Education. *Higher Education*, 44 (1), 1-4.

- Hatton, E. (2002). Charles Sturt University: a Case Study of Institutional Amalgamation. *Higher Education*, 44 (1), 5-27.
- Hervas, F. y Mulatero, F. (2009). *Connecting the Dots*. Bruselas: Comisión Europea, Institute for Prospective Technological Studies.
- Kirch, A. (2010). Process of the Implementation of Knowledge Triangle in Estonia. *Engineering Economics*, 21 (3), 274-282.
- Kitagawa, F. (2010). Pooling Resources for Excellence and Relevance: An Evolution of Universities as Multi-Scalar Network Organisations. *Minerva*, 48, 169-187.
- Kyvik, S. (1995). Are Big University Departments Better than Small Ones? *Higher Education*, 30, 295-304.
- (2002). The Merger of Non-University Colleges in Norway. *Higher Education*, 44, 53-72.
- Kyvik, S. y Skodvin, O. J. (2003). Research in the Non-University Higher Education Sector – Tensions and Dilemmas. *Higher Education*, 45, 203-222.
- Lang, D. (2002). A Lexicon of Interinstitutional Cooperation. *Higher Education*, 33, 153-183.
- León, G. (2010). Nuevos enfoques para la gestión estratégica de la I+D e innovación en las universidades. *Revista de Educación*, 355, 83-108.
- Lo, W. (2009). Reflections on Internationalisation of Higher Education in Taiwan: Perspectives and Prospects. *Higher Education*, 58, 733-745.
- Maassen, P. y Stensaker (2011). The Knowledge Triangle, European Higher Education Policy Logics and Policy Implications. *Higher Education*, 61, 757-769.
- Mao, Y., Du, Y. y Lia, J. (2009). The Effects of University Mergers in China since 1990s. *International Journal of Educational Management*, 23, 19-33.
- Marín, J. (2008). *Guía de investigación para el desarrollo de la carrera del profesorado*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Markkula, M. (2011). *Knowledge Triangle Answering the EU 2020 Needs and Challenges*. Helsinki; Aalto University.
- Massingham, P. (2001). Australia's Federated Network Universities: What Happened? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23 (1), 19-32.
- Ministerio de Educación (2009a). *El programa español de Campus de Excelencia Internacional*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2009b). *Estrategia Universidad 2015*. Madrid: Ministerio de Educación.

- (2010a). *Estrategia Universidad 2015: Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2010b). *Estrategia Universidad 2015: el camino para la modernización de la universidad*. Madrid: Ministerio de Educación.
- (2011). *Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la EU 2015*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Mok, K. (2005). Globalization and Educational Restructuring: University Merging and Changing Governance in China. *Higher Education*, 50, 57-88.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis: Guidebook*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Rowley, G. (1997). Mergers in Higher Education: A Strategic Analysis. *Higher Education Quarterly*, 51 (3), 251-263.
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Schoole, T. C. (2005). The Politics of Mergers in Higher Education in South Africa. *Higher Education*, 50, 159-179.
- Skodvin, O. J. (1999). Mergers in Higher Education – Success or Failure? *Tertiary Education and Management*, 5, 65-80.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3 (1), 75-89.
- Vaira, M. (2004). Globalization and Higher Education Organizational Change: a Framework for Analysis. *Higher Education*, 48, 483-510.
- Wangenge-Ouma, G. (2010). Universities and the Mobilization of Claims of Excellence for Competitive Advantage. *Higher Education*, 59, 749-764.

Dirección de contacto: María de Miguel Molina. Universitat Politècnica de València. Facultad de Administración y Dirección de Empresas. Departamento de Organización de Empresas (doe), edificio 7D. Camino de Vera s/n, 46022 Valencia, España. E-mail: mademi@omp.upv.es

Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica¹

Preventing drug use in adolescence and improving school climate from an ecological approach

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-251

María José Díaz-Aguado

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.

Rosario Martínez-Arias

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Madrid, España.

Ana Ordóñez

Ayuntamiento de Madrid. Instituto de Adicciones. Departamento de Prevención. Madrid, España.

Resumen

Para adaptar la prevención de la drogodependencia a la situación actual, conviene insertarla en una perspectiva escolar ecológica que amplíe sus objetivos y mejore los vínculos del adolescente con la escuela, una de las principales condiciones de protección. Así, tal prevención podrá responder mejor a necesidades y objetivos prioritarios de los centros educativos. El objetivo de esta investigación es evaluar la posibilidad y eficacia del programa *Prevenir en Madrid* desarrollado desde esta perspectiva.

En el programa se implicó todo el profesorado del centro que trabaja con adolescentes. Se orientó en torno a una serie de objetivos relacionados con la prevención del consumo de drogas y la violencia, así como con la mejora de la

⁽¹⁾ El programa *Prevenir en Madrid* se ha desarrollado en el marco de un convenio entre el Instituto de Adicciones del Ayuntamiento de Madrid y la Fundación General de la Universidad Complutense. En él han colaborado el equipo de la Unidad de Psicología Preventiva (María Marcos, Javier Martín y Belén Martínez) y el Departamento de Prevención del Instituto de Adicciones (Juan Rodríguez y equipo técnico).

convivencia. El diseño de la investigación es de grupo de control no equivalente con medidas pretest y postest. El número de adolescentes participantes fue de 167 y su media de edad, 15 años.

El programa se mostró eficaz para mejorar la convivencia (incrementando la cooperación entre compañeros y la confianza en el profesorado como autoridad), para prevenir la violencia (disminuyendo su justificación como forma de resolver los conflictos y la justificación de la violencia de género) y para prevenir el consumo de drogas (disminuyendo el consumo de tabaco, una de las principales drogas de inicio, la justificación del consumo de drogas y las actitudes que incrementan la búsqueda de riesgos).

Los resultados reflejan que es posible avanzar al mismo tiempo en objetivos que son prioritarios para los centros escolares y en la prevención de la drogodependencia. Los efectos detectados en el mesosistema escolar y su posible relación con los cambios en el macrosistema apoyan la perspectiva ecológica adoptada. Esta perspectiva es más adecuada para implicar a los centros educativos y mantener el programa que la perspectiva de los programas de prevención de drogodependencias centrada en el grupo de clase.

Palabras clave: adolescencia, prevención de drogodependencias, prevención de violencia, cooperación entre compañeros, convivencia escolar.

Abstract

Adapting the drug prevention programs to the current situation requires its insertion in an ecological school perspective, to broaden its objectives and improve the teenager school engagement, one of the main conditions of protection. Thus, the programs may be more responsive to the needs and priorities of schools. The objective of this research is to evaluate the feasibility and effectiveness of the program *Prevenir en Madrid* developed from this perspective.

The program implementation involves the participation of all teachers who work with adolescents enrolled in compulsory secondary school. It focused on objectives related to prevention of drug use and school violence, as well as improving the school climate. The research design was a non-equivalent control group design with before and after measures, and 167 participants with a mean age of fifteen years.

The program was effective in improving school climate (increasing the cooperation among peers and trust in teachers as authority), preventing violence (decreasing its justification as a way to resolve conflicts as well as sexism and violence against women justification), and in preventing drug use (decreasing the tobacco use, positive attitudes towards consumption, and risk seeking).

The results show that it is possible to achieve simultaneously school goals and prevent drug use. The effects detected in the school mesosystem and their possible

relation to changes in the macrosystem supporting the ecological perspective adopted more favourable to the involvement of schools and maintenance of programs than the approaches focused on class groups.

Key words: adolescence, drug use prevention, violence prevention, peer cooperation, school climate.

Introducción

El consumo de drogas en la adolescencia es un grave problema que obstaculiza el desarrollo del individuo (Newcomb y Bentler, 1988) y dificulta la tarea de las personas encargadas de su educación, debido a que se presenta asociado con otras conductas problemáticas (Bukstein, 2000) y a que dificulta el establecimiento de relaciones educativas adecuadas (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004).

De acuerdo con esto, cabe interpretar los resultados de los estudios con adolescentes (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Jessor, 1992) en el sentido de que existe covariación positiva entre el consumo de drogas y otras conductas de riesgo (violencia, actitud disruptiva, absentismo escolar...) y covariación negativa entre el consumo de drogas y otras conductas saludables y valores prosociales (actividades constructivas con amigos, buenas relaciones con la autoridad, estudio...). El vínculo positivo con la escuela destaca como una de las principales condiciones de protección frente al consumo de drogas (Catalano et ál., 2004). Por eso, las intervenciones que mejoran dicho vínculo son eficaces no solo en la prevención del consumo de drogas, sino también en la de las conductas contrarias a la convivencia (Hawkins et ál., 2008). Como reconoce el primer informe de la Organización Mundial de la Salud sobre la Violencia (Krug, Dahlberg, Mercy y Lozano, 2002), también ha de considerarse violencia a la que se aplica sobre uno mismo y compromete gravemente el desarrollo posterior.

Las investigaciones sobre consumo de drogas subrayan la necesidad de orientar la prevención para reducir las condiciones de riesgo y promover las de protección (Botvin y Griffin, 2004; National Institute on Drug Abuse; NIDA, 2004). En este sentido, es preciso tener en cuenta que el impacto

potencial de determinadas condiciones cambia con la edad y que, entre las principales condiciones de riesgo para el consumo de drogas en la adolescencia, destacan la vulnerabilidad a la presión del grupo de iguales, la justificación del consumo de drogas y la búsqueda de sensaciones asociadas al riesgo. Por su parte, entre las principales condiciones de protección, cabe mencionar el compromiso de no consumir drogas, la participación en contextos que refuerzan actitudes contrarias a dicho consumo, la orientación positiva hacia el futuro, la inclusión en grupos de iguales que rechazan las drogas y la vinculación con el conjunto de valores que la escuela trata de promover (Andrews, Tildesley, Hops y Li, 2002; Dishion y Owen, 2002; Graña y Muñoz-Rivas, 2000; McCool, Cameron y Petrie, 2001; NIDA, 2004; Piko, 2001; Scheier, 2001; Steinberg, 2008).

Los estudios metaanalíticos sobre la eficacia de los programas de prevención de drogodependencias llevados a cabo con adolescentes desde la escuela (Tobler, 1986, 1997, 2000) reflejan que el principal requisito de su eficacia es que se hayan desarrollado con métodos muy participativos, basados en la interacción con los compañeros (frente a los centrados en la figura del adulto que coordina el programa o aquellos que se limitan a presentar información). Tal eficacia puede explicarse por la especial relevancia que la presión de los compañeros ejerce en los consumos de riesgo.

Por otra parte, se observa una mayor eficacia en programas que tratan de influir en la actitud hacia distintos tipos de drogas (frente a los que se dirigen a una única sustancia) y cuya duración es de 10-12 sesiones como mínimo (Botvin y Griffin, 2004; Tobler, 2000).

La comparación de los resultados de estos programas en el consumo de las principales drogas de inicio (el tabaco y el alcohol) refleja que suelen ser más eficaces respecto al alcohol (Foxcroft y Tsertsvadze, 2011), aunque en algunos estudios se encuentran resultados diferentes. Como posible explicación, se ha aludido a la influencia de las creencias normativas sobre cada consumo existentes en el contexto cultural en el que se lleva a cabo el programa, así como al mayor riesgo de adicción al tabaco que su consumo esporádico supone (EU-Dap Study Group, 2010).

La mayoría de los programas de prevención de drogodependencias han sido desarrollados por expertos ajenos al centro escolar o por profesores que los llevan a cabo desde una perspectiva individual, centrándose en el grupo de clase y prestando poca atención al ambiente que rodea al adolescente de forma global. Las escasas investigaciones realizadas con

centros que se implican de forma global en la prevención reflejan que, cuando se incrementa el nivel de participación de los adolescentes y se mejora la convivencia escolar, se reduce el consumo de drogas (Fletcher, Bonell y Hargreaves, 2008). Estos trabajos han identificado, entre las condiciones que podrían explicar el efecto del centro en el consumo de drogas (Fletcher, Bonell, Sorhaindo y Strange, 2009), la superación de los guetos en torno a las drogas formados por estudiantes desconectados de otras fuentes de estatus escolar y la percepción de que la escuela rechaza claramente el consumo de drogas. La eficacia de la intervención en el centro de forma global también podría explicarse porque ayuda a crear dos importantes condiciones de protección: oportunidades de éxito para todo el alumnado y mayor confianza en el profesorado (Eccles, Lord y Roeser, 1996). Como propone Burkhart (2011), este tipo de prevención ambiental concuerda con la evidencia disponible sobre las condiciones de riesgo en la adolescencia. Según esta, lo más eficaz para prevenir el consumo de drogas es cambiar el contexto de dicho consumo a distintos niveles. De acuerdo con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), estos niveles son tres: el microsistema (especialmente el del grupo de iguales), el mesosistema (donde se coordina la intervención a nivel local en varios microsistemas) y el macrosistema social (donde, sobre todo, se regula dicho consumo). Conviene tener en cuenta, en este último nivel, que las creencias normativas derivadas de los cambios legislativos pueden tener una influencia decisiva en la eficacia de las intervenciones preventivas (Burkhart, 2011).

Para valorar la necesidad de intervenir en el contexto, es preciso recordar lo difícil que resulta extender los programas más conocidos de prevención de drogodependencias. Esto se debe a que no todos los profesores están dispuestos a dedicarles el tiempo que requieren porque, o bien tienen otras prioridades, o bien carecen de los recursos o del personal necesario (Faggiano, 2011).

En España, la prevención de la drogodependencia en adolescentes se inició con actividades aisladas en la década de 1980, en la que la alarma generada por las drogas alcanzó su máximo nivel. Aunque desde entonces se ha ido avanzando considerablemente en la calidad y en la extensión de estos programas, como sucede en otros contextos, también aquí la principal laguna radica en la distancia entre la teoría y la práctica. Debido a esta laguna, no hay suficiente conocimiento sobre cómo extender los programas y facilitar su adaptación a las cambiantes condiciones que se

producen en este ámbito. Una de tales condiciones es la disminución que, durante los últimos años, ha experimentado en la sociedad la preocupación que las drogas suscitan. Como indicador de esto cabe considerar el dato siguiente: en junio de 1988, el 49% de la población destacaba que las drogas era uno de los tres problemas más importantes de España; esta cifra ha ido descendiendo hasta situarse en el 0,5% en marzo de 2012 (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012). En el ámbito escolar, la preocupación por el consumo de drogas también es muy baja –como revela el estudio PISA– ya que, en España, el 95% de los equipos directivos respondía que «el consumo de alcohol o drogas ilegales entre los estudiantes» dificultaba el rendimiento educativo «nada en absoluto o muy poco» (OCDE, 2010). Así puede explicarse que la disponibilidad del profesorado para llevar a cabo programas de prevención de drogodependencias de 10-12 sesiones en un curso escolar haya disminuido hasta un nivel que hace casi imposible su extensión al conjunto de la población adolescente. Por tanto, es necesario necesario incluir dicha prevención en programas que respondan a otros objetivos educativos importantes, como la mejora de la convivencia y de la autoridad del profesorado o la prevención de la violencia. En este sentido se orienta la siguiente propuesta derivada del *Estudio estatal de la convivencia escolar* (Díaz-Aguado et ál., 2010):

Las correlaciones encontradas entre las distintas conductas destructivas en el alumnado (hacia compañeros, hacia el profesorado y hacia sí mismos, en forma de consumo de drogas) reflejan la necesidad de prevenir estos problemas desde una perspectiva integral, que incluya tratamiento específico de cada uno de estos problemas y erradique las principales condiciones generales de riesgo [documento de propuestas, pp. 5-6].

Para adaptar dichos programas a las características de la situación actual, conviene tener en cuenta que una de las condiciones que ha llevado a reducir la preocupación por el consumo de drogas es lo que se ha denominado «presentismo»: la excesiva orientación hacia el presente en detrimento del futuro. Esta aparece –especialmente aunque no de modo exclusivo– entre los adolescentes como reacción frente a la incertidumbre y el fracaso, y es una actitud relacionada con las dificultades de vinculación con la escuela. El presentismo es más frecuente entre los adolescentes que

no superaron los estudios primarios, sintieron que fracasaron en la escuela y leen poco (Martín y Velarde, 2001). Por ello, cabe esperar que este problema, que dificulta la construcción del futuro, se reduzca al mejorar el vínculo con la escuela.

El programa Prevenir en Madrid, objeto de la investigación que aquí se presenta, se ha desarrollado en colaboración entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense y el Instituto de Adicciones del Ayuntamiento de Madrid. En su puesta en marcha se han seguido las pautas establecidas en el *Programa de prevención de drogodependencias en contextos escolares* (Babín, Ordóñez, Díaz-Aguado y Martínez, 2004), en el que se incluyen contenidos de los programas que han demostrado sistemáticamente su eficacia: los programas de *habilidades sociales* y los programas de *influencias sociales* (sobre cómo resistir a la presión, tomar decisiones, analizar críticamente los mensajes de los medios de comunicación, afrontar el estrés, construir un ocio de calidad y tomar conciencia sobre la especial orientación al riesgo de la adolescencia). Estos objetivos se marcan en distintos tipos de situaciones, prestando una atención especial a las drogas disponibles en el entorno de los adolescentes, con el fin de que estos descubran los mitos y errores que les rodean, así como la amenaza que las drogas suponen respecto a los valores con los que se identifican. El programa se aplica mediante procedimientos participativos, basados en la interacción con los compañeros, como los debates y el aprendizaje cooperativo. De este modo, se realizan tareas en las que se pide a los adolescentes que desempeñen papeles adultos y elaboren sus propias propuestas para resolver los problemas que se trata de prevenir. Los adolescentes se comportan como si fueran expertos en prevención o publicidad o hacen el papel de representantes del ayuntamiento que deben mejorar el ocio de los adolescentes. Así, llegan a asumir un compromiso contrario a los consumos de riesgo, una orientación más positiva hacia el futuro y participan en contextos que refuerzan valores incompatibles con las adicciones.

La primera evaluación del programa *Prevenir en Madrid* (Babín et ál., 2004) consistió en una evaluación de proceso en la que se observaron los cambios antes mencionados. Esta evaluación se realizó a partir de las observaciones de los profesionales de los siete Centros de Ayuda a la Drogodependencia de Madrid y del registro en vídeo de sus actividades, para analizar cuidadosamente su naturaleza y elaborar los documentos audiovisuales para la formación del profesorado (Díaz-Aguado y Falcón,

2004). En 2005, se llevó a cabo una segunda evaluación (Díaz-Aguado y Martínez, 2005) para comprobar la eficacia del programa desarrollado mediante un curso para el profesorado. El profesor debía inscribirse en el curso de forma individual y el desarrollo del programa en sus aulas era un requisito de su formación práctica. La comparación de los resultados de dicha aplicación con un grupo de control, que no aplicó el programa, reflejó su eficacia para reducir la cantidad de alcohol consumido y la resistencia a la presión. Como posible explicación de la mayor eficacia del programa en el consumo de alcohol, cabe considerar que entre 2004 y 2005 se produjo el mayor incremento en cuanto a la percepción del riesgo del consumo habitual de alcohol entre los adolescentes españoles (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2010).

En respuesta a los resultados anteriormente expuestos, así como a las actuales necesidades de los centros educativos, detectadas en el *Estudio estatal de la convivencia escolar* (Díaz-Aguado et al, 2010), el programa se fue transformando al desarrollarlo:

- *Desde una perspectiva ecológica* (Bronfenbrenner, 1987), que sitúa la prevención en los distintos niveles de la interacción del adolescente con el ambiente que le rodea, con especial atención a la convivencia escolar.
- *A través de la cooperación en red* entre los equipos directivos de los centros y los profesores que lo aplican en las aulas, el equipo de prevención del Instituto de Adicciones de Madrid Salud y el equipo de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense.
- Incluyendo la prevención de drogodependencias en un *programa integral de educación en valores y prevención de conductas de riesgo*. En este se presta una atención especial a las adicciones (especialmente de las drogas presentes en el entorno) y a la violencia (especialmente entre iguales y de género), y se incluye como objetivo la mejora de la convivencia escolar.
- Proporcionando a los centros participantes recursos de evaluación, intervención y formación para el profesorado, que permitan adaptar la prevención a cada centro.

El objetivo general de la investigación que aquí se presenta es realizar una primera evaluación del programa *Prevenir en Madrid* en las condiciones expuestas, adaptadas a lo solicitado por los centros educativos

y más favorables, por tanto, para su mantenimiento. Para llevar a cabo esta evaluación, se compararán los resultados obtenidos en un centro educativo que se implica de forma global en su desarrollo con un grupo de control, que no aplica el programa. Como objetivos más específicos, pretende comprobar la eficacia de dicho programa en:

- Los valores y las actitudes contrarios a las adicciones, mediante la disminución de las siguientes condiciones de riesgo: justificación del consumo de drogas, búsqueda de riesgo y presentismo.
- Los valores y las actitudes contrarios a la violencia, mediante la disminución de las siguientes condiciones de riesgo: justificación de la violencia como forma de resolución de conflictos, sexismo y justificación de la violencia de género.
- La reducción del consumo de las principales drogas de inicio: el tabaco y el alcohol.
- La convivencia escolar y, especialmente, en las siguientes condiciones de protección: cooperación entre compañeros, relaciones con el profesorado como autoridad de referencia, satisfacción general con la escuela y consejos escuchados a los adultos de referencia en relación con los conflictos y la violencia.

Método

Participantes

El programa se aplicó en los cursos 3.º y 4.º de la ESO en un colegio privado-concertado de la ciudad de Madrid. Como grupo de control se tomaron clases de 3.º y 4.º de otro colegio privado-concertado de la misma ciudad, de características socioeconómicas similares, con estudiantes de clase media en ambos centros. Puesto que el programa implicaba la participación de todo el centro educativo, la selección del centro no fue aleatoria. El grupo de control se seleccionó de forma que, por sus características generales, fuese similar al centro participante en el programa.

El número de sujetos con medidas completas en el pretest y postest fue $n = 167$ (115 en el grupo experimental y 52 en el grupo de control). En el grupo experimental participaron 59 hombres y 56 mujeres; en el grupo de control, 23 hombres y 29 mujeres.

Los dos grupos son similares en las variables sociodemográficas. Considerando como una medida del estatus sociocultural el nivel educativo de la madre, el 88,9% de los participantes tienen estudios de Educación Secundaria o superiores y el 51,8% estudios universitarios. No hay relación entre el centro educativo y el nivel de estudios de la madre: ($\chi^2 (167, 3) = 1,04; p = ,79$). El 81% de los estudiantes son de padres españoles y el 19% de padres no españoles. No se encontró relación entre el origen y la pertenencia al grupo: ($\chi^2 (167, 1) = 2,80; p = ,09$).

La media de edad de los participantes del grupo experimental fue de 14,90, con una desviación típica de 0,89 y un rango de 14 a 17. En el grupo de control, la media de edad fue de 14,94, con una desviación típica de 0,89 y un rango de 14 a 17 años. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la edad entre los dos grupos.

A los sujetos de los dos grupos también se les preguntó si habían consumido tabaco o alcohol alguna vez. El 49,16% respondió que había fumado alguna vez y el 70% que había consumido alcohol. No se encontraron relaciones entre dichas conductas y la pertenencia al grupo: $\chi^2 (179, 1) = ,097; p = ,756$ para el tabaco y $\chi^2 (179, 1) = ,598; p = ,439$ para el alcohol.

Diseño

Se utilizó el diseño de grupo de control no equivalente con medidas en pretest y postest.

Variables e instrumentos de medida

Se utilizaron dos extensos cuestionarios creados por el equipo investigador. El primero evalúa el consumo de las principales drogas de inicio –el tabaco y el alcohol–, así como actitudes relacionadas con dicho consumo (como la justificación del consumo de drogas y fumar como valor) y ciertas conductas de riesgo como la búsqueda de sensaciones, el

presentismo y la justificación de la violencia. El segundo instrumento es el cuestionario sobre la convivencia escolar del Observatorio Estatal de la Convivencia (Díaz-Aguado et ál., 2010).

La dimensionalidad de los cuestionarios fue establecida por métodos de análisis factorial exploratorio con el procedimiento de factores principales para la extracción y rotaciones *promax* o *varimax*, según los casos. El número óptimo de factores para extraer se determinó por el método de 'análisis paralelo'. Los coeficientes de fiabilidad de cada una de las dimensiones se calcularon por el procedimiento del coeficiente alfa, que trata la fiabilidad como consistencia interna.

A continuación, se relacionan las diversas variables medidas junto con los coeficientes de fiabilidad en el caso de las escalas y un ítem de ejemplo para cada uno de los factores.

Cuestionario sobre el riesgo, las drogas y la violencia

Preguntas sobre el consumo de tabaco y alcohol

- ¿Has fumado alguna vez?
- Si has fumado durante los últimos 30 días, ¿cuántos días has fumado? Posibles respuestas: 0 = ninguno; 1 = 1-2 días; 2 = 3-5 días; 3 = 6-9 días; 4 = 10-19 días; 5 = 20-29 días; 6 = 30 días.
- Si has fumado durante los últimos 30 días, selecciona la cantidad que corresponda con tu situación. Posibles respuestas: 1 = no he fumado; 2 = < 1 cigarrillo/día; 3 = 1 cigarrillo/día; 4 = 2-5 cigarrillos/día; 5 = 6-10 cigarrillos/día; 6 = 11-20 cigarrillos/día; 7 = más de 20 cigarrillos/día.
- ¿Has consumido bebidas alcohólicas alguna vez?
- Durante los últimos 30 días, en los días en que has tomado bebidas con alcohol, ¿cuántos vasos has bebido por término medio cada día de los que has consumido? Ten en cuenta que un litro o mini equivale a cuatro vasos. Posibles respuestas: 1 = no he bebido; 2 = < 1 vaso/día; 3 = 1 vaso/día; 4 = 2 vasos/día; 5 = 3 vasos/día; 6 = 3-4 vasos/día; 7 = 5 o más vasos/día.
- En el caso de que hayan sido más de cinco vasos, indica por favor cuántos crees que han sido. Respuesta abierta.
- Durante los últimos 30 días, ¿cuántos días has tomado más de tres vasos de bebidas alcohólicas, teniendo en cuenta que un mini o litro equivale a cuatro vasos? Respuesta abierta.

Actitudes hacia las drogas, el riesgo y la violencia

Estas variables se derivaron por medio de análisis de factores principales seguido de rotación promax. La escala de respuesta estaba en formato Likert con siete puntos (0-6). Las puntuaciones en los factores se obtuvieron sumando las puntuaciones de los ítems que los componen y dividiendo entre el número de ítems para volver a la escala original (0-6). Todos los ítems de los distintos factores estaban formulados de forma directa; las puntuaciones más altas representan un mayor grado de la conducta o actitud etiquetada en el factor.

- *Justificación del consumo de drogas.* Factor formado por seis ítems del tipo: «Con drogas se vive a tope». Alfa = ,72.
- *Fumar como valor.* Factor formado por cuatro ítems del tipo «Fumar te hace parecer mayor». Alfa = ,72.
- *Búsqueda de sensaciones y riesgos.* Factor formado por cuatro ítems del tipo: «Cuando eres joven tienes que probar de todo». Alfa = ,76.
- *Presentismo.* Factor formado por seis ítems del tipo: «El futuro es tan inseguro que más vale no pensar en él». Alfa = ,69.
- *Justificación de la violencia como forma de resolver conflictos.* Factor formado por 11 ítems del tipo: «Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido». Alfa = ,88.
- *Sexismo y justificación de la violencia de género.* Factor formado por 10 ítems del tipo: «Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo». Alfa = ,80.

Questionario de convivencia escolar

Las siguientes variables fueron establecidas por medio de análisis factoriales en el *Estudio estatal de la convivencia escolar* (Díaz-Aguado et ál., 2010). Los ítems tienen formato Likert de cuatro puntos. Las puntuaciones en los factores se obtuvieron sumando las puntuaciones en los ítems que los componen y dividiendo la suma entre el número de ítems para volver a la escala original (1-4).

- *Confianza y calidad de la relación con el profesorado como autoridad de referencia.* Factor formado por siete ítems del tipo: «Tenemos confianza y respeto mutuo con el profesorado». Alfa = ,86.

- *Cooperación entre estudiantes.* Tres ítems del tipo «Los estudiantes se ayudan entre sí aunque no sean amigos» componen el factor. Alfa = ,66.
- *Satisfacción con todas las relaciones del centro educativo.* Factor formado por ocho ítems en los que se pregunta por todas las relaciones que se establecen en el centro, como por ejemplo: «¿Hasta qué punto estás satisfecho con el director?». Alfa = ,81.
- *Compromiso con el centro como lugar de aprendizaje.* Factor formado por cinco ítems del tipo: «Venir al centro me enseña cosas que pueden ser útiles en el trabajo». Alfa = ,70.
- *Consejos adultos a favor de la violencia.* Factor formado por tres ítems del tipo: «Si alguien te insulta, pégale si es necesario». Alfa = ,82.
- *Consejos adultos en contra de la violencia.* Factor formado por tres ítems del tipo: «Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas de resolver los problemas». Alfa = ,89.

Procedimiento

Desde la Unidad de Psicología Preventiva se presentó a la dirección de cada centro la posibilidad de participar en el programa, sus objetivos y los recursos de formación para el profesorado que proporciona. Después de que todos los profesores lo estudiaran, los centros decidieron participar con las siguientes condiciones:

- Cinco personas de su equipo directivo participaron en un grupo de trabajo dirigido desde la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM para adaptar el programa a cada centro.
- Todos los profesores de cada centro con responsabilidades en la educación de los adolescentes participaron en un curso de 21 horas impartido en el propio centro sobre convivencia, educación en valores y prevención de conductas de riesgo, con especial atención a las adicciones y la violencia.
- Los adolescentes participantes en el programa respondieron a los cuestionarios a través de una aplicación informática, un mes antes y tres semanas después de llevar a cabo el programa. El grupo de control respondió a dichos instrumentos en condiciones similares.

Los centros pidieron y obtuvieron el consentimiento informado de las familias.

- Los equipos directivos de los dos centros recibieron el diagnóstico de la convivencia escolar a través de la aplicación informática de Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. El centro experimental utilizó dichos resultados como punto de partida para adaptar el programa a las necesidades y oportunidades detectadas.
- El programa se desarrolló en las aulas mediante la cooperación en red establecida para el programa Prevenir en Madrid. Cooperaban el profesorado del centro, el técnico de apoyo a dicho centro del Departamento de Prevención del Ayuntamiento y psicólogos del Máster de la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM. El número medio de sesiones realizadas en cada grupo de clase fue de 11.
- La fase final del programa consistió en presentar las propuestas elaboradas por los adolescentes para prevenir el consumo de drogas y la violencia.

Análisis de los datos

Para cada una de las variables dependientes cuantitativas se realizaron análisis de varianza para un diseño mixto 2×2 , con un factor intrasujetos (puntuaciones en el pretest y en el postest) y un factor entre sujetos (grupos experimental y de control). Dado que los efectos del programa se manifiestan en el efecto de *interacción grupo / cambio*, que expresa un cambio diferencial de los dos grupos entre las medidas pretest y postest, en la presentación de los resultados nos referimos únicamente a este efecto. Las respuestas sobre consumo de tabaco y alcohol fueron recogidas como variables categóricas y el análisis del cambio del pretest al postest se realizó con el contraste de McNemar-Bowker para medidas repetidas en cada uno de los grupos. El análisis combinado de grupo / cambio no es factible con una estrategia de análisis simple, ya que requeriría el uso de modelos log-lineales complicados y el reducido número de casos no aconseja esta estrategia.

Todos los análisis se realizaron con el programa IBM SPSS para Windows, versión 19.0.

Resultados

A continuación presentamos tres conjuntos de resultados; uno sobre las drogas, otro sobre la violencia y otro sobre la convivencia escolar.

TABLA I. Estadísticos descriptivos en pretest y postest en actitudes hacia las drogas y el riesgo

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	Pretratam. (DT)	Postratam. (DT)	Pretratam. (DT)	Postratam. (DT)
Justificación del consumo de drogas	0,73 (0,74)	0,75 (0,88)	0,58 (0,75)	0,41 (0,65)
Presentismo	1,75 (1,09)	2,17 (1,19)	1,76 (1,05)	1,56 (0,97)
Búsqueda de sensaciones y riesgos	1,83 (1,33)	2,20 (1,45)	1,86 (1,44)	1,57 (1,31)
Fumar como valor	0,74 (0,88)	1,04 (1,11)	0,63 (0,89)	0,62 (0,98)

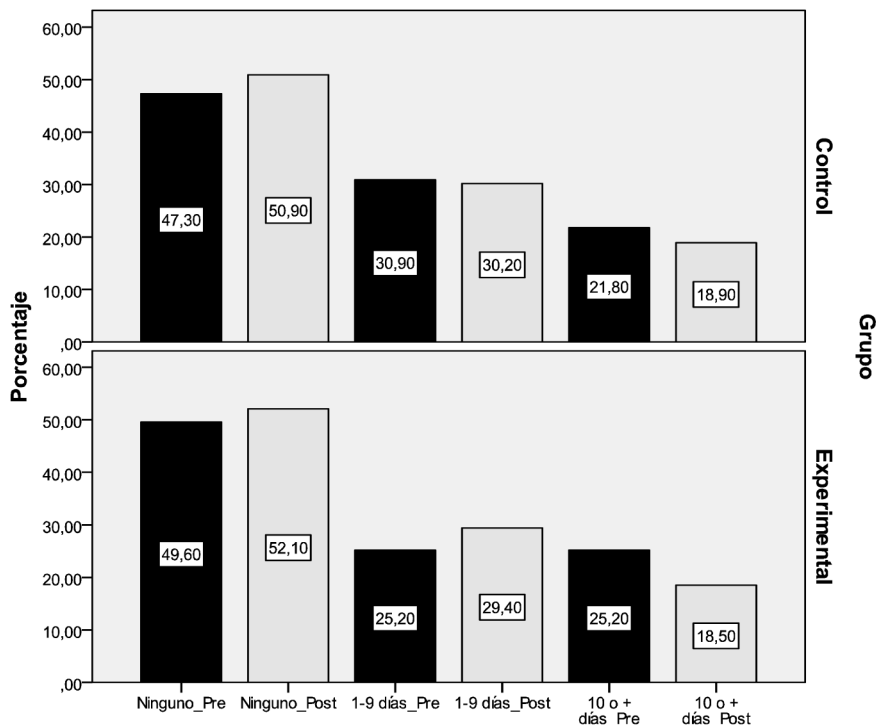
En la Tabla I se presentan las medias, con las desviaciones típicas entre paréntesis, de las actitudes hacia las drogas y otras conductas de riesgo. Como se puede ver más abajo, el programa produjo cambios estadísticamente significativos en la dirección esperada en los cuatro factores. Del pretratamiento al postratamiento *t*, las puntuaciones disminuyeron en el grupo experimental y aumentaron en el de control. Estos cambios se observan en este tipo de diseños en un efecto de interacción estadísticamente significativo. Los valores de dichos efectos de interacción fueron los siguientes:

- *Justificación del consumo de drogas*. $F(1 \text{ y } 165) = 9,86$; $p = ,002$; eta-cuadrado parcial = 0,056; potencia = ,88.
- *Presentismo*. $F(1 \text{ y } 165) = 10,36$; $p = ,002$; eta-cuadrado parcial = 0,057; potencia = ,89.
- *Búsqueda de riesgo*. $F(1 \text{ y } 165) = 13,42$; $p < ,001$; eta-cuadrado parcial = 0,076; potencia = ,89.
- *Fumar como valor*. $F(1 \text{ y } 165) = 3,96$; $p = ,05$; eta-cuadrado parcial = 0,022; potencia = ,50.

Respecto al consumo de tabaco, tanto en el pretratamiento como en el postratamiento, la mayor parte de los adolescentes de ambos grupos afirmaron no haber consumido tabaco durante los últimos 30 días. Se analizaron los resultados utilizando el test de McNemar-Bowker para medidas repetidas, una extensión del test de McNemar para variables dicotómicas al caso de variables dependientes con varias categorías. Aunque la variable estaba expresada en seis categorías ordenadas en función de la frecuencia del consumo, la presencia frecuente de la respuesta 0 en las casillas de la tabla de contingencia aconsejó reducirla a tres categorías: 0 (ningún día), 1 (hasta 9 días, con objeto de contemplar el consumo de los fines de semana) y 2 (10 o más días). No se encontró una relación estadísticamente significativa en el pretratamiento entre los días de consumo de tabaco y la pertenencia al grupo (experimental o de control). En el contraste de McNemar-Bowker se apreció un cambio global estadísticamente significativo: $\chi^2(172, 3) = 9,07; p = ,028$. Al establecer las comparaciones por grupo, el cambio resultó estadísticamente significativo en el grupo experimental: $\chi^2(119, 3) = 8,09; p = ,044$, pero no en el de control: $\chi^2(53, 3) = 1,00; p = ,607$. No obstante, puesto que se llevaron a cabo dos comparaciones, una en el grupo de control y otra en el experimental, se realizó la corrección de Bonferroni, que requiere para la significación estadística convencional ($p = ,05$) un valor de $p = ,025$. Con esta corrección, el cambio en el grupo experimental no llega a alcanzar la significación convencional.

El principal cambio en el grupo experimental se produce en la categoría de mayor consumo, en la que el porcentaje cae de 25,2% en el pretest a 18,5% en el postest. En la Figura 1 se presentan estos porcentajes.

FIGURA I. Consumo de tabaco antes y después del programa en cada grupo



En cuanto al número de cigarrillos consumidos por día, también fue necesario colapsar algunas de las categorías, debido de nuevo a que existían numerosas frecuencias de 0 en las tablas cruzadas de pretratamiento y postratamiento. Se eliminaron los casos que los participantes respondían no haber fumado durante los últimos 30 días, por lo que el número de casos quedó reducido a $n = 63$ (47 en el grupo experimental y 16 en el de control) y con dos categorías en pretratamiento y postratamiento: 1 = hasta 5 cigarrillos/día; 2 = 6 o más cigarrillos/día. El contraste de McNemar para la medida del cambio mostró un cambio global estadísticamente significativo ($p = ,031$) y resultados diferentes por grupos. Así pues, el cambio resultó estadísticamente significativo en el grupo experimental ($p = ,031$), pero no en el de control ($p = 1$). En este último grupo, todos los sujetos siguieron en el postratamiento en la misma

categoría que en el pretratamiento. En cambio, en el grupo experimental, de los 16 sujetos que fumaban seis o más cigarrillos por día, seis (37,5%) redujeron el consumo. Como en el caso anterior, con la corrección de Bonferroni por el número de comparaciones, el cambio en el grupo experimental no llega a alcanzar la significación convencional.

En el consumo de alcohol durante los últimos 30 días no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el pretratamiento entre los grupos experimental y control, cuyos participantes utilizaron todas las categorías de respuesta: $\chi^2(121, 6) = 5,16; p = ,524$. Para la evaluación del cambio de consumo se dispuso de datos de 113 participantes (35 del grupo de control y 78 del experimental). Con el fin de evitar el elevado número de casillas con frecuencia 0 se colapsaron las categorías en tres: 0 = no he bebido en los últimos 30 días; 1 = he bebido un vaso diario o menos; 2 = he bebido 2 o más vasos diarios. Se llevó a cabo el contraste de McNemar-Bowker para la evaluación del cambio del pretratamiento al postratamiento. No se encontró cambio estadísticamente significativo para ninguno de los dos grupos (en el grupo de control se obtuvo un valor $\chi^2(35, 3) = 2,00; p = ,37$; en el grupo experimental se encontró el valor $\chi^2(78, 3) = 1,91; p = ,59$).

Las otras dos preguntas relacionadas con el consumo de alcohol y referidas en el apartado dedicado a las variables no se estudiaron en el análisis del cambio por grupo, dado que solamente dos participantes de cada grupo respondieron en las dos ocasiones y a las dos preguntas.

En la Tabla II se presentan las medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) para las variables referidas a la justificación de la violencia y el sexismo por el adolescente, y los consejos que dice recibir de los adultos de referencia. Las puntuaciones en las dos primeras se dan en el rango de 0-6 y en las dos últimas, en el rango de 1-4.

TABLA II. Estadísticos descriptivos sobre condiciones de riesgo y de protección respecto a la violencia

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	Pretratam. (DT)	Postratam. (DT)	Pretratam. (DT)	Postratam. (DT)
Justificación de la violencia como forma de resolver conflictos	1,69 (1,40)	2,00 (1,43)	1,69 (1,29)	1,30 (1,20)
Sexismo y justificación de la violencia de género	0,53 (0,63)	0,72 (0,90)	0,45 (0,53)	0,34 (0,61)
Consejos recibidos favorables a la violencia	1,75 (0,69)	2,23 (0,91)	1,77 (0,85)	1,53 (0,76)
Consejos recibidos favorables a formas alternativas a la violencia	2,86 (0,94)	2,51 (0,83)	2,63 (0,98)	2,83 (0,91)

En las cuatro variables relacionadas con la violencia, resultó estadísticamente significativo el efecto de la interacción tiempo de la medida/grupo. Como puede observarse en la Tabla II, todos los cambios se producen en el sentido esperado. Las tres primeras variables –que son condiciones de riesgo– disminuyen en el grupo experimental y aumentan en el de control, mientras que con la cuarta variable, que es una condición de protección, sucede lo contrario.

- *Justificación de la violencia como forma de resolver conflictos.* $F(1 \text{ y } 154) = 13,72$; $p < ,001$; eta-cuadrado parcial = 0,082; potencia = ,96.
- *Sexismo y justificación de la violencia de género.* $F(1 \text{ y } 158) = 6,18$; $p = ,014$; eta-cuadrado parcial = 0,038; potencia = ,69.
- *Consejos recibidos a favor de la violencia.* $F(1 \text{ y } 126) = 13,35$; $p < ,001$; eta-cuadrado parcial = 0,096; potencia = ,95.
- *Consejos recibidos sobre alternativas a la violencia.* $F(1 \text{ y } 135) = 5,65$; $p = ,19$; eta-cuadrado parcial = 0,040; potencia = ,66.

En la Tabla III se presentan los estadísticos descriptivos para las variables relacionadas con la convivencia. Las puntuaciones se dan el rango 1-4.

TABLA III. Estadísticos descriptivos en las variables de convivencia escolar

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	Pretratam. (DT)	Postratam. (DT)	Pretratam. (DT)	Postratam. (DT)
Satisfacción con todas las relaciones del centro	2,93 (0,44)	2,76 (0,53)	3,07 (0,44)	3,02 (0,57)
Cooperación entre estudiantes	2,90 (0,48)	2,74 (0,58)	2,75 (0,58)	2,94 (0,63)
Compromiso con el centro como lugar de aprendizaje	3,18 (0,54)	2,97 (0,63)	3,17 (0,50)	3,17 (0,53)
Confianza y calidad de la relación con el profesorado como autoridad de referencia	2,64 (0,64)	2,43 (0,66)	2,81 (0,53)	2,79 (0,67)

En los indicadores de la convivencia escolar basados en las dos figuras directamente relacionadas con el programa –el profesorado y los compañeros–, el efecto de la interacción tiempo de la medida/grupo resultó estadísticamente significativo y en el sentido esperado en la variable *Cooperación entre estudiantes*: $F(1, 145) = 11,95$; $p = ,001$; eta-cuadrado parcial = 0,076; potencia = ,93. El cambio se ha producido en la dirección esperada, puesto que se incrementa en el grupo experimental y disminuye en el grupo de control. Roza el nivel de significación convencional en *Confianza y calidad de la relación con el profesorado como autoridad de referencia*: $F(1, 145) = 3,75$; $p = ,055$; eta-cuadrado parcial = ,026; potencia = ,485. Este efecto, de pequeña magnitud, se debe a que en el grupo de control disminuye y en el experimental se mantiene.

En los otros dos indicadores de la convivencia escolar, que incluyen elementos no relacionados con las actividades del programa, el efecto de la interacción grupo/tiempo no resultó estadísticamente significativo. En *Satisfacción con todas las relaciones que se establecen en el centro*, los valores fueron $F(1, 145) = 1,94$; $p = ,17$; y en *Compromiso con el centro como lugar de aprendizaje*, $F(1, 145) = 1,28$; $p = ,26$.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación reflejan que incluir la prevención de la drogodependencia en una perspectiva más amplia, orientada a mejorar la convivencia y a implicar al centro de forma global, puede permitir avanzar al mismo tiempo en objetivos prioritarios de los centros educativos (como el incremento de la autoridad de referencia del profesorado, las relaciones de cooperación entre estudiantes o la prevención de la violencia) y en la prevención de drogodependencias. Esto queda reflejado en la disminución del consumo de tabaco –una de las principales drogas de inicio– de la justificación de las drogas, de la orientación al riesgo y del presentismo.

Estos resultados concuerdan con la propuesta de Bukhart (2011) sobre la prevención ambiental, así como con las que enfatizan la importancia de intervenir en el centro de forma global (Díaz-Aguado et ál., 2010). Cuando el nivel de participación y la convivencia mejoran, se reducen las condiciones de riesgo tanto para el consumo de drogas (Fletcher et ál., 2008) como para el comportamiento violento (Díaz-Aguado et ál., 2010). Esto se debe a que cambian, por un lado, el microsistema del grupo de iguales en el que se producían dichas conductas de riesgo y, por otro, el mesosistema escolar.

¿Cómo explicar que el programa *Prevenir en Madrid* aplicado en 2011 resulte eficaz respecto al consumo de tabaco pero no respecto al de alcohol, mientras que en el programa aplicado en 2005 resultaba al contrario? Para responder a esta pregunta, conviene tener en cuenta el contexto del macrosistema social en ambos momentos. Los cambios legislativos y el debate suscitado en 2004 sobre el consumo de alcohol (prohibición de venderlo a menores y su consumo en la calle) pueden explicar que en dicho año aumentara como nunca la percepción del riesgo de dicho consumo entre los adolescentes españoles (DGPNS, 2010), así como la eficacia del programa *Prevenir en Madrid* respecto a dicha sustancia. Los cambios legislativos y el debate suscitado en 2010 –sobre la prohibición del consumo de tabaco en espacios públicos cerrados– pueden explicar que en 2011 el programa resultara eficaz respecto al consumo de tabaco. Es decir, como plantea Burkhart (2011), los cambios en el macrosistema parecen influir de forma decisiva en la eficacia de la prevención escolar con adolescentes.

Los resultados obtenidos apoyan la posibilidad y la conveniencia de insertar los programas de prevención de drogodependencias en un contexto más amplio de mejora de la convivencia. Dicho contexto ha de implicar al centro en su totalidad, para aproximar los objetivos del programa a a los objetivos prioritarios del profesorado y de los centros educativos. De esta manera, se ayudará a superar una de las principales dificultades actuales de los programas escolares de prevención de drogodependencias (Faggiano, 2011). Los resultados también reflejan la conveniencia de incluir la prevención de la drogodependencia (entendida como violencia contra uno mismo) en los programas integrales de prevención de toda forma de violencia y de mejora de la convivencia que actualmente llevan a cabo muchos centros educativos.

Entre las principales limitaciones de este estudio cabe destacar la necesidad de ampliar la evaluación de este tipo de programas a un número mayor de centros –tanto públicos como concertados y privados–, y de conseguir incluir en ella metodologías cuantitativas y cualitativas. Otra limitación se encuentra en la escala de respuestas para la medida de los consumos, que presentaba demasiadas categorías, y hubo de corregirse colapsando algunas de ellas en el análisis de los datos.

Referencias bibliográficas

- Andrews, J. A., Tildesley, E., Hops, H. y Li, F. (2002). The Influence of Peers on Young Adult Substance Use. *Health Psychology*, 21, 349-357.
- Babín, F., Ordóñez, A., Díaz-Aguado, M. y Martínez, R. (dirs.) (2004). *Prevenir en Madrid. Programa de prevención de drogodependencias en contextos educativos del Ayuntamiento de Madrid. Investigación*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Botvin, G. y Griffin, K. (2004). Life Skills Training: Empirical Findings and Future Directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25, 211-232.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. [Trabajo original publicado en 1979.]
- Bukstein, O. (2000). Disruptive Behaviour Disorders and Substance Use Disorders in Adolescence. *Journal of Psychoactive Drugs*, 32, 67-79.
- Burkhart, G. (2011). Environmental Drug Prevention in the EU. Why is it so Unpopular? *Adicciones*, 23, 87-100.

- Catalano, R., Haggerty, K., Oesterle, S., Fleming, C. y Hawkins, J. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-261.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2012). *Barómetros. Indicadores. Percepción de los principales problemas en España*. Recuperado de http://www.cis.es/opencms/Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2010). *Encuesta estatal sobre uso de drogas en Enseñanza Secundaria en España*. Madrid: Observatorio Español sobre Drogas, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M. J. y Falcón, L. (2004). *Prevenir en Madrid. Programa de prevención de drogodependencias en contextos educativos. Documentos audiovisuales para la formación del profesorado*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2005). *Evaluación del programa 'Prevenir en Madrid' desarrollado por el profesorado de Educación Secundaria*. [Informe de investigación inédito.]
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>
- Dishion, T. J. y Owen, L. D. (2002). A Longitudinal Analysis of Friendships and Substance Use: Bidirectional Influence from Adolescence to Adulthood. *Developmental Psychology*, 38, 480-491.
- Eccles, J., Lord, S. y Roeser, R. (1996). The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents Experiences in Schools and Families. En D. Cichetti y S. Toth (eds.), *Adolescence: Opportunities and Challenges* (47-92). Rochester (Nueva York): University of Rochester Press.
- EU-Dap Study Group (2010). The Effectiveness of a School-Based Substance Abuse Prevention Program. *Drug and Alcohol Dependence*, 108, 56-64.
- Faggiano, F. (2011). Reaction to the Article: Environmental Drug Prevention in the EU. Why is so Unpopular? By George Burkhart. *Adicciones*, 23, 101-102.
- Fletcher, A., Bonell, C. y Hargreaves, J. (2008). School Effects on Young People's Drug Use: a Systematic Review of Intervention and Observational Studies. *Journal of Adolescent Health*, 42, 209-220.

- Fletcher, A., Bonell, C., Sorhaindo, M. y Strange, V. (2009). How Might Schools Influence Young People's Drug Use? Development of Theory from Qualitative Case-Study Research. *Journal of Adolescent Health*, 45, 126-132.
- Foxcroft, D. y Tsertsvadze, A. (2011). *Universal School-Based Prevention Programs for Alcohol Misuse in Young People (Review)*. Nueva York: The Cochrane Collaboration, Wiley and Sons.
- Graña, J. L. y Muñoz-Rivas, M. (2000). Factores de riesgo relacionados con la influencia del grupo de iguales para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicología Conductual*, 8, 19-32.
- Hawkins, J. D., Catalano, R.F., Arthur, M. W., Egan, E., Brown, E. C., Abbott, R. D. y Murray, D. M. (2008). Testing Communities that Care: The Rationale, Design and Behavioural Baseline Equivalence of the Community Youth Development Study. *Prevention Science*, 9, 178-190.
- Jessor, R. (1992). Risk Behaviour in Adolescence: A Psychological Framework for Understanding and Action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. y Lozano, R. (2002). *World Report on Violence and Health*. Nueva York: World Health Organization.
- Martín, M. y Velarde, O. (2001). *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- McCool, J. P., Cameron, L. D. y Petrie, K. J. (2001). Adolescent Perceptions of Smoking Imagery in Film. *Social Science and Medicine*, 52, 1577-1587.
- National Institute on Drug Abuse (NIDA) (2004). *Cómo prevenir el uso de drogas en los niños y los adolescentes*. Bethesda (Maryland): Departamento de Salud y Servicios Sociales de los Estados Unidos.
- Newcomb, M. y Bentler, P. (1988). *Consequences of Adolescent Drug Use: Impact on the Lives of Young Adults*. Nueva York: Sage.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies, and Practices. Vol. IV*. París: OECD.
- Piko, B. (2001). Smoking in Adolescence: Do Attitudes Matter? *Addictive Behaviors*, 26, 201-217.
- Scheier, L. M. (2001). Etiologic Studies of Adolescent Drug Use: A Compendium of Data Resources and their Implications for Prevention. *Journal of Primary Prevention*, 22, 125-168.
- Steinberg, L. (2008). A Social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk Taking. *Developmental Review*, 28, 78-106.

- Tobler, N. S. (1986). Meta-Analysis of Adolescent Drug Prevention Program: Quantitative Outcome Results of Program Participants compared to a Control or Comparison Group. *Journal of Drugs Issues*, 16, 537-567.
- (1997). Metaanálisis de programas de prevención de drogas en adolescentes: resultados del metaanálisis de 1993. En Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (1999), *Metaanálisis de programas de prevención del abuso de drogas*. Madrid: FAD.
- (2000). Lessons learned. *Journal of Primary Prevention*, 20, 261-274.

Dirección de contacto: María José Díaz-Aguado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Campus de Somosaguas; 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid, España. E-mail: mjdiazag@psi.ucm.es

Quantitative study comparing network-based language teaching (NBTL) to traditional Spanish classes

Estudio cuantitativo en el que se comparan la enseñanza de la lengua basada en la red (NBTL) y las clases de español tradicionales

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-242

Isabel Moreno-Lopez
Citlali Miranda-Aldaco

Goucher College. Department of Hispanic Languages, Literatures and Cultures. Baltimore, United States.

Abstract

Most language teachers, even the self-proclaimed technologically challenged, use some kind of technology in their classrooms. During the last decade, studies on the use of technology for communication purposes or synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) technology have proliferated around the globe. CMC technology has allowed native speakers of the target language into the second language (SL) classroom, transforming it into a real-world context environment. The objective of the study, informed by the information processing approach and the interaction hypothesis, is to compare traditional SL classes to network-based language teaching (NBTL) classes in order to assess whether the use of synchronous and asynchronous CMC technology in NBTL courses enhances language acquisition in the Spanish language class. It also aims to gather quantitative results in a discipline that is overwhelmingly informed by qualitative data. The researchers used the reading and listening sections of the Minnesota Language Proficiency Assessments (MLPA) as pre- and posttest, and analyzed data using a mixed model analysis of variance. From 2008 to 2010, researchers designed the procedures and guidelines to conduct this study. Results from the Spring semester 2011 show that CMC technology plays an important role in students' language learning given that reading and listening scores were significantly higher in the posttest in the NBTL classes compared to the traditional

classes. The analysis of the results obtained in this study open new possibilities to further investigate the use of CMC technology in SL teaching-learning.

Key words: computer mediated communication, CMC, technology, NBTL, Spanish, chats, MLPA, ANOVA.

Resumen

La mayoría de los profesores, incluso los que se consideran tecnológicamente analfabetos, usan algún tipo de tecnología en sus clases. Durante la última década, los estudios sobre el uso de la tecnología con fines comunicativos y la comunicación mediada por ordenador (CMC) –síncrona y asíncrona– han proliferado en todo el mundo. La CMC ha permitido que en las clases de lenguas extranjeras se introduzcan hablantes nativos del idioma y las transformen hacia un contexto presencial. El objetivo de este estudio, basado en el enfoque de procesamiento de la información y la hipótesis de la interacción, es comparar clases de lengua extranjera tradicionales con clases que usan la enseñanza de la lengua basada en la red (NBTL) para evaluar si el uso de la CMC síncrona y asíncrona en aulas que emplean NBTL mejora la adquisición de la lengua española como lengua extranjera. Este trabajo también tiene como objetivo recopilar resultados cuantitativos en una disciplina en la que hay muchos más estudios cualitativos que cuantitativos. Las investigadoras utilizaron como pruebas preliminares y posteriores las secciones de lectura y de comprensión oral de las evaluaciones MLPA (Minnesota Language Proficiency Assessments) y analizaron los datos mediante un modelo mixto de análisis de varianza. Entre 2008 y 2010, las investigadoras desarrollaron los procedimientos para llevar a cabo este estudio. En la primavera del 2011 se compararon los dos tipos de enseñanza. Se observó que la CMC desempeña un papel importante en el aprendizaje de una lengua, ya que los resultados de lectura y comprensión oral fueron significativamente más altos en la prueba posterior a la enseñanza con NBTL que en la correspondiente a la enseñanza tradicional. El análisis de los resultados obtenidos en este estudio abre nuevas posibilidades para seguir investigando el uso de la CMC en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

Palabras clave: comunicación mediada por ordenador, CMC, tecnología, NBTL, lengua española, chats, MLPA, análisis de varianza.

Introduction

Most language teachers, even the self-proclaimed technologically challenged, use some kind of technology in their classrooms, either course-management systems (such as Blackboard and WebCT) to distribute syllabi, assignments, grades and so on, or video-sharing websites from which they can quickly download songs, movies and other traditional language resources. However, the biggest advantage that the Internet offers to a language teacher is the possibility of low-cost, easy and direct access to other peoples, languages, and traditions and all the possible related cultural artifacts. This is also known as network-based language teaching (NBLT), and refers to the pedagogical use of computers connected in local or global networks (Van Deuten-Scholl and Hornberger, 2008).

Since the early 1990s, technology has received substantial attention by language practitioners. The use of technology for content delivery provides very practical advantages such as saving paper and grading time, as mechanical activities can be completed online and graded by the computer system. However, it has also proven to be beneficial from a pedagogical point of view. For example, Sagarra and Zapata (2008) compared two elementary Spanish classes, one using a paper workbook and one using an online workbook. They found that in grammar both groups performed similarly after four months; but after eight months, the group using the online workbook performed significantly better in the grammar component.

During the last decade, studies on the use of technology for communication purposes, or synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) technology have proliferated around the globe. CMC technology has allowed native speakers of the target language into the second language (SL) classroom, transforming it into a real-world context environment. The objective of the study, informed by the information processing approach and the interaction hypothesis, is two-fold: First, it compares traditional SL classes to NBLT classes in order to assess whether the use of synchronous and asynchronous CMC technology in NBLT courses enhances language acquisition in the Spanish language class. Second, it aims to gather quantitative results in a discipline that is overwhelmingly informed by qualitative data.

Literature review

The researches of this study concur with Reigeluth (1992) in that research on education needs to be pragmatic and eclectic and draw from several theoretical approaches because different views are necessary for explaining different stages of the learning process. As Ritchie and Bhatia (1996) argue, the information processing approach is a process that deals with the way knowledge is acquired. There are two types of processes: controlled and automatic. The controlled process is active, that is, it requires attention from learners, while the automatic process is passive. When learners start acquiring a SL, they use controlled processes of acquisition. «In the process of acquisition, learners shift from concrete, novice processing to more abstract, expert style by restructuring their representations of the relevant processes» (Ritchie and Bhatia, 1996, p. 13).

In the interaction hypothesis, environment plays a role in the acquisition of a SL, in which native and non-native speakers of a language also use selective attention (or a controlled process of language acquisition) to negotiate meaning. As Long (1996) explains:

Negotiation of meaning is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved (p. 418).

The information processing approach and the interaction hypothesis are especially well suited for synchronous and asynchronous CMC activities in NBLT courses, which include, but are not limited to, blogs, podcasts, discussion boards and forums, text-based chats, and oral video conferencing. In these activities, native and non-native speakers practice the target languages and shift from concrete, novice processing to more abstract, expert style by negotiating meaning.

Yanguas (2010) used an interactionist perspective to investigate, among other things, if there were any differences between oral CMC and traditional face-to-face communication. He concluded that the nature of the task, rather than the medium, is responsible for the type and focus of the negotiation. That is, the negotiation routines seem to be very similar in the

CMC and the face-to-face communication. This finding is significant with respect to the CMC technology research as it shows that an online medium does not hinder the negotiation process in SL communication. In fact, it parallels previous studies, which show that learner-initiated negotiation sequences are a characteristic of chat interactions between native and non-native speakers of a language (Tudini, 2007).

Other studies that focus on specific applications of CMC technology also come to the same conclusions. For example, Lee (2009) explored how students used interactive and collaborative engagement to create blogs and podcasts. She found that when creating blogs and podcasts, native and non-native speakers helped each other to organize and correct their work: «Through collaborative interaction, learners expand their linguistic and cognitive abilities to engage in decision-making and problem-solving (e. g. negotiation of meaning and form)» (p. 428).

Some studies have examined the affective benefits of the CMC technology on language acquisition and illustrate how CMC enhances student-to-student communication, reducing the use of students' mother tongue and the effects of shyness (Abrams, 2006). Results suggest that CMC technology allows conversation to go at a slower pace giving learners more processing time (Pellettieri, 2000); promotes more self and other initiated corrections (Kitade, 2000); facilitates an equal participation by learners when used with small groups of students (Alvarez-Torres, 2001; Böhlke, 2003), and saves the conversations in such a way that allows easy access during and after the interaction to identify mistakes (Lai and Zhao, 2006).

However CMC technology may also adversely affect not only language acquisition but also students' perception on the efficiency of the technology used. Jauregi and Bañados (2008) reported that, in a study between Dutch and Chilean students, there were complaints that some students did not arrive on time to their scheduled meetings, cancelled sessions without previous notification, and did not respond to emails. The authors suggested that these problems between intercontinental peers might have affected their overall evaluation of the experience. Cultural differences might also have affected the results as the Dutch students reported that it was less threatening to communicate through Breeze (Adobe Connect) while the Chilean students preferred the communication face-to-face over a digital environment.

Research question and hypotheses

The research question of this study investigated whether the use of synchronous and asynchronous CMC technology in NBLT courses enhances language acquisition in the novice-intermediate Spanish language class. The researchers used the reading and listening sections of the Minnesota Language Proficiency Assessments (MLPA) as pre- and posttest. Data were analyzed using a mixed model analysis of variance, which was aimed at determining that the NBLT courses and the traditional courses performed similarly on the pretest, but one group performed significantly different on the posttest.

This research question was investigated with three hypotheses: 1. There will be a significant difference in reading and listening scores from pretest to posttest. 2. There will be a significant difference in reading and listening scores between treatment and control groups. 3. There will be a significant difference in reading and listening from pretest to posttest depending upon group, treatment or control.

Methodology

In the academic year 2008-09, the Spanish program of a small liberal arts college in the United States (US) started a process to assess the learning objectives of the courses at the novice-intermediate level. Language professors implemented the MLPA developed by the Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). The MLPA is a proficiency-based second language assessment tool for reading, writing, listening, and speaking designed on the scale outlined by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), and accessible through CARLA at the University of Minnesota.

For this study, only the reading and listening sections of the test were used to investigate whether the use of synchronous and asynchronous CMC technology in NBLT courses enhances language acquisition. Pre- and posttests at the beginning and at the end of each semester were mandatory for all novice to intermediate Spanish language students. From the Fall semester 2008 to the Fall semester 2010, the researchers analyzed

preliminary results, designed procedural guidelines, and implemented changes in order to obtain reliable data that could be used to compare traditional SL classes to NBLT classes. The results of the MLPA reading and listening assessments gathered in the Spring semester 2011 are presented and discussed in this paper.

Participants

Participants were novice-intermediate undergraduate college students enrolled in second and third semester Spanish courses in the US and intermediate-high undergraduate college students enrolled in English courses in Mexico City. All groups met during 14 weeks. The control groups were language classes that met face-to-face four hours per week. The treatment groups were language classes that met face-to-face three hours per week. During the fourth contact hour online for the treatment classes, US students used synchronous and asynchronous CMC technology to interact with each other and with Spanish native speakers studying English at a university in Mexico City.

Online activities used in the treatment group

All students, both in the US and Mexico, had access to the same course via Blackboard, hosted by the college in the US. During the first month of the semester, students created personal profiles, each group in their target language and conducted asynchronous activities to get to know each other and create community. Then, they read each other's profiles and used the Discussion Board, an asynchronous communication tool, to ask at least three students from the other country follow-up questions on their profiles in order to get to know them better.

For the remaining time of the semester, students were randomly paired (one student from the US and one from Mexico) to conduct one-hour chats every two weeks (30 minutes in Spanish and 30 minutes in English). Students were required to write 275-word reports in the target language on their conversations. Students received grammatical feedback on their reports, and had the possibility of re-writing them for a higher grade. The topics for the Spanish portion of the chats usually related to the grammatical points studied in class and the topic of the lesson. The topics

for the English chats usually related to cultural topics chosen by the Mexican students as a group. The difference in topics was due to the language proficiency of each group, as students could speak of more complex issues in English than in Spanish. In the Spring 2011, a video-conference session was added to the online activities of the treatment group. Students were also required to write a report on their video-conference conversations, which underwent the same feedback process as the written chats.

The sequence of activities chosen for the treatment group required that students moved from controlled to automatic processes of acquiring knowledge. That is, at the beginning of the semester, with individual and asynchronous activities (such as creating their personal profiles and asking questions in the Discussion Board) students used a very concrete processing of information. Later on in the semester, students shifted from novice processing to more abstract, expert style by conducting synchronous conversations with native speakers of the target language and writing reports in which the correctness of their grammar was monitored. Having students transfer from active to passive processes of acquiring knowledge helps them transition from novice to more expert language learners.

Many of the studies on NBLT courses using CMC technology focus on intermediate-high SL students, due the fact that the use of CMC technology requires that learners collaborate with each other to negotiate and create meaning in real-world contexts. However, some language practitioners are hesitant of using CMC technology with novice SL students, as they fear that novice learners do not have enough language proficiency to successfully negotiate meaning in real-world contexts. Researchers have surmounted this issue by pairing students with different SL abilities (Pellettieri, 2000; Tam, Kan and Ng, 2010). In this study, in the treatment group, novice Spanish students from the US were paired with native language speakers of Spanish from Mexico with an intermediate-high English proficiency. In this way, when practicing English, SL students from Mexico City benefited from the competent native speakers from the US. Furthermore, when practicing Spanish, if communication was interrupted because of a language barrier, students could revert to English to negotiate meaning and resume their interaction. By pairing novice and competent language speakers, students used an interactive approach to negotiate meaning in order to communicate.

Guidelines and procedures implemented

The researchers designed guidelines and implemented changes that rose from the results gathered from the Fall semester 2008 to the Fall semester 2010, in order to obtain reliable data to analyze in the Spring semester 2011.

At the beginning and the end of the Fall semester 2008, all students attending second semester Spanish courses took the MLPA reading and listening tests. The second semester groups scored similarly on the pretest. At the end of the semester, even though there was improvement in the treatment group from pretest to posttest, results were not statistically significant. Furthermore, the control group's scores were lower in the posttest than in the pretest. The researchers assumed that students did not regress in their language learning, and that this inconsistency might have been due to several technical issues. There was a shortage of computers and insufficient number of headphones in the computer laboratories, which made it difficult to take the tests because there were 19 students enrolled per course, and computer laboratories had only 15 computers. In addition, students and faculty encountered technical issues such as computers freezing, slow Internet connection, and server problems during the test delivery. Students would also forget their password or id, and needed to create new accounts to conduct the posttest at the end of the semester, thus complicating data analysis. Finally, some students were not able to finish a test due to time constraints and others missed one or both tests (pre- or post-) because they were absent and failed to take the test on their own time.

In the control group, students were told that completion of the pre- and posttests would not affect their final grade. It is also possible that due to this, at the end of the semester, students did not take the time nor put the effort in completing the test.

In order to solve the technical issues that had arisen in the Fall semester 2008, researchers decided to implement the following changes in future semesters: to get better acquainted with tests; have the Assessment Coordinator (one of the researchers) be 'on-call' during the class time when students were taking the tests to solve any issues that faculty and students would encounter; ask students to bring their laptops and headphones to class to complete the test; remind students to have a specific web browser installed in their computers to prevent them from

freezing; create an instruction guide for faculty and students; and give students credit for taking the pre- and posttests to encourage motivation.

During the Spring 2010 semester, all students attending third semester Spanish courses took the MLPA reading and listening tests. The third semester groups scored similarly on the pretest. At the end of the semester, the treatment group scored higher than the control group approaching significance and showing enhanced performance. Posttest session results were still inconclusive as results of the posttest of the control group were, again, lower compared to the results of the pretest, as had happened during the Fall 2008 semester. The researchers analyzed the procedure used to deliver the tests and found many differences among groups. The treatment group took the test in class, while the control group was assigned the test as homework as not to lose class time for content delivery. Students from the control group were given an incentive of two points towards their final grade (out of 100), while the treatment group did not receive any incentive, and the test did not count towards their final grade.

Regarding the listening test, results were not statistically significant either and both groups showed a decrease in the scores from pretest to posttest. The treatment group took the listening test and the reading test during class on the same day, and since some students did not bring their headphones and had to share them, they had less time to spend in this section. The control group took the listening test on their own time.

In order to solve the procedural issues that had arisen, researchers decided that both groups would take the posttest in class, and that students had to be actively reminded to bring their headphones to class to take the listening section of the test.

During the Fall semester 2010, the MLPA reading and listening assessments were distributed to 67 students in second semester Spanish courses (34 students in the treatment group and 33 students in the control group), and to 55 students in third semester Spanish courses (17 students in the treatment group and 38 students in the control group). In the different groups, there were students who failed to complete the pre- or postassessment and were not included in the study. Therefore, only a total of 61 students in second semester took the reading tests, and 54 students took the listening tests. As for third semester, 40 students took the reading tests, and 37 took the listening tests. As so many students had to be eliminated from the study because they had not taken one or both tests, in the Spring 2011, students were asked to give their professors the pretest

scores to ensure completion of the test. At the end of the semester, professors told students that their pretest scores were 'the number to beat'.

Following are the results of the MLPA reading and listening assessments for the Spring 2011 for second and third semester Spanish students, after implementing the technical changes and procedural guidelines designed in previous academic years.

Results and discussion

During the Spring semester 2011, a video-conference session was added to the online activities of the treatment group in order to compare improvement in listening skills of SL students. Second and third semester students took the pre- and posttests of reading and listening.

Second semester courses

For second semester classes, 27 students in the control group and 22 students in the treatment group completed the reading assessment. As for the listening assessment, 20 students in the control group and 15 students in the treatment group completed both pre- and post-. For third semester students, 24 in the control group and 14 in the treatment group completed both pre- and postassessments in reading. In listening, 22 students in the control group and 11 students in the treatment group finished both pre- and postassessments.

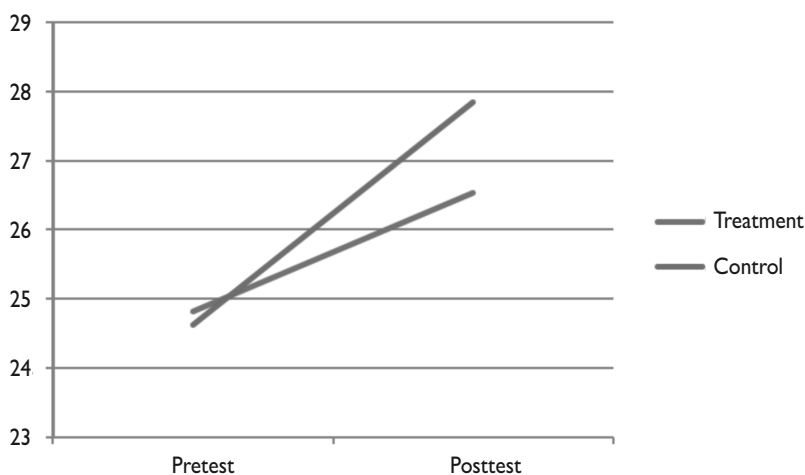
Table 1 shows the results of means and standard deviations for the second semester reading. Results of the mixed model ANOVA for the second semester classes indicated significant effects in reading across time $F(1,47) = 28,77; p < ,001$.

TABLE I. Means and standard deviations of reading scores, reported by group and reading, second semester

READING			
Group	Pretest	Posttest	Total
	M (SD)	M (SD)	M (SE)
Treatment	24,82 (4,00)	26,55 (3,99)	25,68 (0,99)
Control	24,63 (5,92)	27,85 (5,14)	26,24 (0,89)
Total	24,71 (5,10)	27,27 (4,66)	25,96 (0,67)

As can be observed in Figure 1, both the treatment and control groups' posttest scores were significantly higher than the pretest showing that all groups improved throughout the semester. This may mean that both groups developed their reading skill similarly.

FIGURE I. Plot of mixed model anova, interaction of reading by group, second semester, Spring 2011



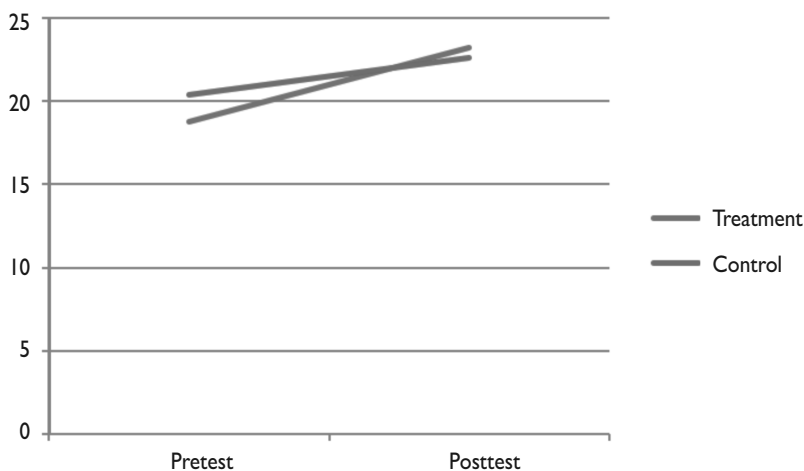
In the listening assessment for second semester, results of the mixed model ANOVA indicated significant effects in listening across time only for the treatment group $F(1,33) = 27,06; p < ,001$. Table II shows results for means and standard deviations for the second semester listening.

TABLE II. means and standard deviations of listening scores, reported by group and listening, second semester

LISTENING			
Group	Pretest	Posttest	Total
	M (SD)	M (SD)	M (SE)
Treatment	18,8 (6,01)	23,27 (5,74)	21,03 (1,56)
Control	20,4 (6,94)	22,65 (6,40)	21,52 (1,35)
Total	19,71 (6,52)	22,91 (6,04)	21,28 (1,03)

Figure II shows that the treatment group results are significantly higher than the control group results in listening. As a video-conference activity had been added to the treatment group, it is possible that this tool helped students enhance their listening skill. The treatment group obtained lower results in the pretest compared to the results of the control group. That is, the listening skill of the treatment group was weaker at the beginning of the semester than the one of the control group. However, at the time of the posttest, the treatment group increased its scores more than the control group making this difference from pretest to posttest a statistically significant one. Thus, the treatment group strengthened this skill more throughout the semester showing that CMC does indeed facilitate learning.

FIGURE II. Plot of mixed model anova, interaction of listening by group, second semester; Spring 2011



Third semester courses

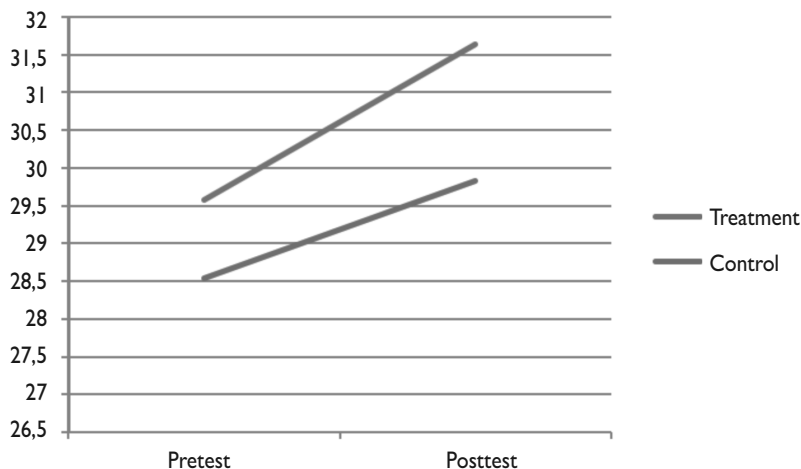
Third semester results of the mixed model ANOVA indicated significant effects in reading across time for the treatment group, $F(1,36) = 11,69$; $p < ,01$. Table III shows the results of means and standard deviations for the third semester reading.

TABLE III. Means and standard deviations of reading scores, reported by group and reading, third semester

READING			
Group	Pretest	Posttest	Total
	M (SD)	M (SD)	M (SE)
Treatment	29,57 (3,6)	31,64 (2,98)	30,61 (1,40)
Control	28,54 (6,3)	29,83 (6,33)	29,19 (1,07)
Total	28,92 (5,46)	30,50 (5,37)	29,90 (0,88)

As can be seen in Figure III, *post hoc* analyses showed that the third semester treatment group's posttest scores were significantly higher than the control group in reading. The treatment group started the semester with higher scores in the pretest compared to the control group, and continued to improve throughout the semester. The improvement obtained by the control group barely reached the results obtained in the pretest of the treatment group.

FIGURE III. Plot of mixed model anova, interaction of reading by group, third semester, Spring 2011



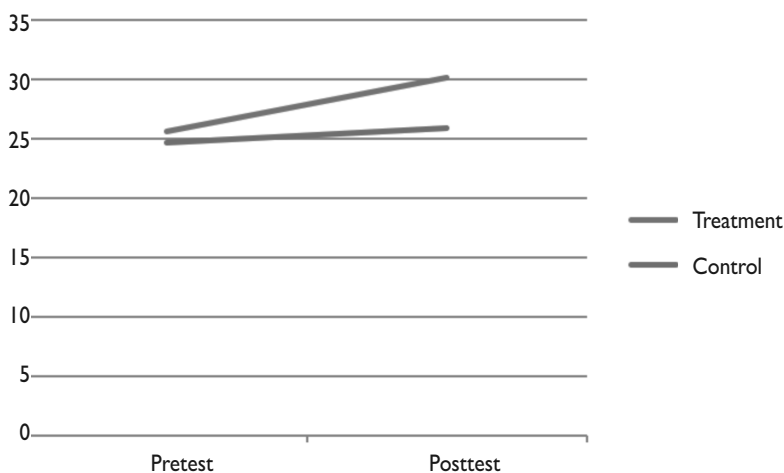
Third semester listening results of the mixed model ANOVA indicated a significant interaction of listening by group, $F(1,31) = 6,81; p < ,05$. This means that there is a statistically significant difference between the treatment group and the control group from pretest to posttest and by type of group. Table IV shows means and standard deviations of listening scores for the third semester groups.

TABLE IV. Means and standard deviations of listening scores, reported by group and listening, third semester

READING			
Group	Pretest	Posttest	Total
	M (SD)	M (SD)	M (SE)
Treatment	25,64 (3,93)	30,18 (3,45)	27,90 (1,57)
Control	24,64 (5,9)	25,94 (7,42)	24,22 (1,1)
Total	24,97 (5,28)	25,94 (7,01)	26,06 (0,96)

Figure IV shows that treatment group's results were significantly higher than control group's results in listening, and by group. Again, this shows that the video-conference activity that was added to the treatment group helped students enhance their listening skill. It is yet to determine why the scores of the control group were lower in the posttest than in the pretest in order to take the appropriate pedagogical measures.

FIGURE IV. Plot of mixed model anova, interaction of listening by group, third semester, Spring 2011



Conclusions and implications for future research

When comparing the two types of classes, traditional SL classes to NBLT classes, during the Fall 2008, results were inconclusive and difficult to interpret. It was observed that the treatment group scores were higher than the control group scores, though not significant; and that the control group obtained lower results in the posttest in comparison to the pretest. The researchers assumed that students were not regressing in their language learning, and that these outcomes must have been due to the technological obstacles that participants were encountering.

During the Spring and Fall 2009, several modifications were made in order to obtain more reliable data that could be used to compare traditional SL classes to NBLT classes. As part of the improvements regarding technology, one of the researchers was assigned to be 'on-call' while students were taking the tests in order to solve problems in situ, and students were asked to download specific web browsers to prevent computers from freezing and to bring their own computers and headphones to class.

In the Spring 2010, there was no significant difference between pre- and posttests in reading although students in the treatment group did improve their performance approaching significance. Scores in the control group were lower again in the posttest. It became evident that differences in procedures were accounting for these results, as the control group was assigned the tests as homework and were given credit for taking it, while the treatment group was taking the tests in class, and were not given any credit for it. The researchers realized that some teachers were assigning the tests for homework because administering the tests during class-time took away at least two class sessions otherwise dedicated to content delivery. In order not to lose this important class time, the final exam was moved to exam week and the posttest was used as practice for the final.

As so many students had to be eliminated from the study during the Fall semester 2010 because they had not taken one or both tests, in the Spring 2011, students were asked to give their professors the pretest scores to ensure completion of the test. At the end of the semester, professors told students that their pretest scores were 'the number to beat'.

During the Spring 2011, after technical issues were solved and procedural modifications were made, all students, in second and third semester courses, scored higher in the reading posttest than in the pretest. However, the third semester treatment group's posttest scores were significantly higher than the control group in reading, which supports the research question that the use of CMC technology in NBLT courses enhances language acquisition in the Spanish language classroom.

These results show that the learning environment of the NBLT courses plays an important role in students' scores because reading results were significantly higher in the posttest. Students in the treatment group were using the acquired knowledge in an active way while negotiating meaning in the online activities when interacting with their Mexican counterparts.

Regarding listening, preliminary results in the Fall 2008 were also inconclusive. Treatment and control groups improved significantly from

pretest to posttest, which was no surprise, as the online component of the NBLT courses did not include any oral or listening activities. This reinforced that, because the online activities were text-based, the listening skill was practiced equally in both groups and, therefore, both groups improved similarly. However, in the Spring 2010 semester, student scores in both treatment and control groups were lower in the posttest in comparison to the pretest. Researchers analyzed the possible reasons and concluded that the fact that students kept forgetting their headphones and having to share one pair among several students might have accounted for them rushing through this section and performing poorly. It was agreed that students had to be reminded to bring their headphones to class.

The researchers also decided to add a video-conference activity to the treatment group in order to make better use of the technological advances and to provide students with a more challenging task to practice their speaking and listening skills. This activity would also help to assess if the treatment group scored higher in the listening tests than the control group. Therefore, researchers designed the third chat activity as a video conferencing activity for the Spring 2011 semester in order to contribute to the emerging area of NBLT that uses video conferencing to practice oral skills. This activity would also give students the opportunity to negotiate meaning, acquire new knowledge, and shift from active to passive information processing, allowing researchers to continue to use an interactionist perspective and an information processing approach to investigate the research questions.

Results from this implementation were reflected in the listening MPLA scores of the Spring 2011 semesters. During the Spring 2011, both second and third semester students in the treatment group had a significant improvement from pre- to posttest. Even though there was also improvement in the control group from pretest to posttest, their results were not statistically significant, which supports the research question and hypothesis. Treatment group's results for third semester students were also significantly higher than control group's results in listening, and by group.

Many of the recent studies on oral proficiency yield interesting data, but still call for more studies to corroborate their results. For instance, Payne and Whitney's (2002) study showed a significant improvement in oral proficiency when practicing two of four contact hours per week in chat rooms, and Lee's (2002) study suggested that rapid synchronous exchange could encourage fluency rather than accuracy when students are more

focused on the exchange of ideas than on grammatical correctness. However, both Abrams (2003) and Blake's (2008) studies observed no significant difference in the quality of language of groups using synchronous CMC, asynchronous CMC applications and traditional language courses.

The analysis of the results obtained in this study open new possibilities to further investigate the use of CMC technology in SL teaching-learning, such as the creation of a longitudinal study to measure students' language improvement throughout the first three sequential semesters of studying Spanish. It would allow researchers to measure whether students in the treatment group improve more than students in the control group in an eighteen-month timeline.

Finally, it would be interesting to include the use of graphic-based synchronous CMC technology to assess whether the findings corroborate previous research which suggests that learners produce more language when they use graphic CMC technology than when they use text-based CMC applications although there are more instances of off task discourse (Alvarez-Torres, 2001).

Bibliographic references

- Abrams, Z. I. (2003). The Effect of Synchronous and Asynchronous CMC on Oral Performance in German. *Modern Language Journal*, 87, 157-167.
- (2006). From Theory to Practice: Intracultural CMC in the L2 Classroom. *CALICO Journal*, 5, 181-209.
- Álvarez-Torres, M. J. (2001). On 'Chatting' in the Foreign Language Classroom. *Clearing House*, 74 (6), 313-316.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2012). Writing Proficiency Guidelines. Retrieved from <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3326>
- Reigeluth, C. M. (1992). Reflections on the Implications of Constructivism for Educational Technology. In T. M. Duffy and D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (149-156). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

- Blake, R. J. (2007). New Trends in Using Technology in the Language Curriculum. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 76-97. Doi: 10.1017/S0267190508070049.
- Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M. and Pardo Ballester, C. (2008). Measuring Oral Proficiency in Distance, Face-To-Face and Blended Classrooms. *Language Learning & Technology*, 12 (3), 114-127.
- Bohlke, O. (2003). A Comparison of Student Participation Levels by Groups Size and Language Stages during Chatroom and Face-To-Face Discussion in German. *CALICO Journal*, 21 (1), 67-87.
- Jauregi, K. and Bañados, E. (2008). Virtual Interaction through Video-Web Communication: A Step towards Enriching and Internationalizing Language Learning Programs. *ReCall*, 20 (2), 183-207. Doi: 10.1017/S0958344008000529 Printed in the United Kingdom.
- Kitade, K. (2000). L2 Learners' Discourse and SLA theories in CMC: Collaborative Interaction in Internet Chat. *Computer Assisted Language Learning*, 13, 143-166.
- Lai, C. and Zhao, Y. (2006). Noticing and Text-Based Chat. *Language Learning & Technology*, 10 (3), 102-120.
- Lee, L. (2002). Synchronous Online Exchanges: a Study of Modification Devices on Non-Native Discourse. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 30 (3), 275-288.
- (2009). Promoting Intercultural Exchanges with Blogs and Podcasting: A Study of Spanish-American Telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (5), 425-443.
- Long, M. H. (1996). Modality and the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie and T. K. Ghatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (413-468). San Diego (California): Academic Press.
- Minnesota Language Proficiency Assessment (MLPA). Hosted by Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) at the University of Minnesota. Retrieved from <http://www.carla.umn.edu/assessment/MLPA.html#take>
- Payne, J. S. and Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral Proficiency through Synchronous CMC: Output Working Memory, and Interlanguage Development. *CALICO Journal*, 20 (1), 7-32.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence. In M. Warschauer and R. Kern (Eds.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice* (59-86). United Kingdom: Cambridge University Press.

- Ritchie, W. C. and Ghatia, T. K. (Eds.) (1996). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego (California): Academic Press.
- Sagarra, N. and Zapata, G. C. (2008). Blending Classroom Instruction with Online Homework: A Study of Student Perceptions of Computer-Assisted L2 Learning. *ReCall*, 20 (2), 208-224.
- Tam, S. S., Kan N. H. and Ng, L. L. (2010). Low Proficiency Learners in Synchronous Computer-Assisted and Face-to-Face Interactions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (3), 61-75.
- Tudini, V. (2007). Negotiation and Intercultural Learning in Italian Native Speaker Chatrooms. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 577-601.
- Van Deuten-Scholl, N. and Homberger, N. H. (Eds.) (2008). *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 4: Second and Foreign Language Education*, 281-292. (2nd ed.). New York: Springer Science + Business Media LLC.

Dirección de contacto: Isabel Moreno-López. Goucher College, Department of Hispanic Languages, Literatures and Cultures. Van Meter 153, 1021 Dulaney Road; 21204-2794 Baltimore, Maryland, Estados Unidos. E-mail: imoreno@goucher.edu



Reseñas

Libros reseñados

Herrán, A. de la, Cortina, M. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas. pp 256. ISBN: 978-84-7991-350-2. (Pilar Iranzo García).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística. EECL*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Volumen I. Informe Español*. 126 pp. ISBN: 978-84-369-5394-7. *Volumen II. Análisis de Expertos*. 105 pp. ISBN: 978-84-369-5395-4. (Fernando D. Rubio Alcalá)

García Castaño, F. J. y Olmos Alcaraz, A. (eds.). (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta. 199 pp. ISBN: 978-84-9879-360-4. (Laura Mijares).

León Guerrero, M.^a J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis. 272 pp. ISBN: 978-84-995890-9-1. (M^a Asunción Romero López).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español. Volumen I*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). 201 pp. ISBN: 978-84-369-5419-7. (José González Such y Margarita Bakieva).

Libros recibidos

Santibáñez Gruber, R. y Martínez-Pampliega A. (Coords.) (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: Graó. 164 pp. ISBN: 978-84-9880-482-8.

Amorós, E. y Hortal, A. (Coords.) (2013). *44 experiencias 0-3*. Barcelona: Graó. 132 pp. ISBN: 978-84-9980-480-4.

Perpiñán S. (2013). *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*: Narcea. 148 pp. ISBN: 978-84-277-1911-8.

Herrán, A. de la, Cortina, M. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas. pp 256. ISBN: 978-84-7991-350-2.

“La muerte se erige como una de las aperturas radicales que ninguna educación debiera eludir. Una sociedad con la muerte eludida, adoctrinada o banalizada se deshumaniza a sí misma y no contribuye a su propia evolución”.

Se precisa de un acompañamiento en las múltiples y diversas pérdidas que urden cada existencia para aumentar la conciencia sobre la vida y la condición humana y para fortalecerse y fortalecer los vínculos con esa misma vida individual y colectiva. Ahora bien, ¿cómo es ese acompañamiento? En esta obra se propone un acompañamiento “que siga desde atrás...y que no responda a lo que no se pregunta”, es decir, un acompañamiento basado en el respeto y la escucha y mirada atentas al doliente para mostrarle disponibilidad sin forzarle a salir de su proceso de duelo antes de haber conectado sinceramente con él.

El libro se estructura fundamentalmente en torno a dos grandes partes. Desde la primera, centrada en la dimensión pedagógica del abordaje educativo de la muerte, se argumentan, entre otros contenidos:

El rol de la educación como acompañamiento maduro en las pérdidas vitales, así como su articulación desde plataformas de transversalidad curricular. El tratamiento, tanto desde enfoques “previos” como “posteriores”, recibe amplia atención en cuanto a principios teóricos, estrategias y recomendaciones.

El sentido de una pedagogía de la muerte para una educación para la vida: superar etnocentrismos, tabús, infantilidades, evitaciones y adoctrinamientos y asumir la pérdida como vivencia formativa e, incluso, trascendente. Concebida así permite fortalecer vínculos auténticamente edificantes.

La exigencia del ‘cultivo’ personal de profesores para abordar las situaciones radicales de pérdida como la muerte desde procesos de construcción conjunta entre ellos y los niños, jóvenes y familias.

Los numerosos recursos aportados para todo ello.

La segunda parte es la dedicada al cine en la pedagogía de la muerte. El cine asume el doble rol de *medio-mensaje* que ya planteara McLuhan en tanto que amplía el rango de las experiencias emocionales. Según los autores, las narraciones en general y las narraciones cinematográficas en

particular, al aportar una mejor comprensión de la vida y de la muerte, reedifican desde bases humanistas mundos en aparente desmoronamiento.

Se proponen, sobre todo, películas adecuadamente reseñadas y otros recursos cinematográficos, filosóficos y antropológicos, también ampliamente comentados como libros y páginas web, impecablemente organizados por edades. Recoger una cincuentena de películas de calidad es una buena sistematización en relación a la temática del libro. Es grato encontrar entre ellas muchas de las películas que uno mismo elegiría para tratar la muerte, sea como profesor o como adulto.

Colaboran también en la obra Jaume M. Bonafé, Francesc J. Hernández, Anacleto Ferrer y José Luis Villena. Se trata de aportaciones de marcado carácter pedagógico, sociológico y cultural entre las que destacan especialmente las referidas a la cinematografía de Kiarostami y al tratamiento que este director iraní hace de la vida y de la muerte a las que 'mira directamente'.

Esta obra viene precedida por otra de los mismos autores, "La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria" (Universitas, 2008, 2ª edición), que recibió la mención de honor en el Premio *Aula* al mejor libro de educación de 2006 (Ministerio de Educación y Caja Madrid).

Se presenta como un recurso al servicio de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en particular y, en general, de todo profesional y persona dedicados a la comprensión antropológica, cultural y sociológica de la vida y la muerte. El profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en sus funciones de tutores y orientadores, tanto de niños y jóvenes como de sus familias encontrará claves de actuación. El profesorado universitario también cuenta, a través de esta obra, con un recurso formativo importante.

Diríamos que este libro ofrece un debate necesario en torno a una temática ineludible y que, por su planteamiento amplio y transdisciplinar, permite lecturas globales desde la pedagogía, la sociología, la filosofía, la psicología, las artes, etc. Su formato, salpicado de testimonios de estas disciplinas, enriquece la comprensión y consigue implicar al lector con el propósito de una pedagogía de la muerte.

Pilar Iranzo García

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*. EECL. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Volumen I. Informe Español. 126 pp. ISBN: 978-84-369-5394-7. Volumen II. Análisis de Expertos. 105 pp. ISBN: 978-84-369-5395-4.

Se publica en dos volúmenes un estudio promovido por la Unión Europea y desarrollado desde 2008 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y realizado en 2011 a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, SurveyLang y un grupo de expertos en métodos de investigación con el objetivo de conocer los niveles de competencia lingüística en dos lenguas extranjeras al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. En el volumen I se presentan los resultados y en el volumen II se analizan los factores que determinan dichos resultados.

El volumen I comienza ofreciendo una contextualización del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL a partir de ahora), incluyendo una descripción de la población, con el tamaño de la muestra, los países participantes, las lenguas evaluadas (inglés y francés para España) y el número de horas dedicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras de dichos países. En 2011 se procede a evaluar las competencias lingüísticas, incluyendo la comprensión oral y escrita, y la expresión escrita, relegando la expresión oral para un estudio posterior. Siendo esta destreza tan importante para la comunicación, y tan crítica en España, quizá se debería haber priorizado frente a las otras.

Tras dedicarse un capítulo para justificar pormenorizadamente las pruebas elegidas para medir el nivel lingüístico, en el capítulo III se exponen los resultados del estudio, que confirman los sondeos anteriores de los Eurobarómetros (op.cit.), denotando el éxito del aprendizaje de la primera lengua extranjera de los países nórdicos y el fracaso de los países mediterráneos. Si tomamos como ejemplo la comprensión oral, en España el 14% obtiene pre-A1, el 31% A1, el 26% A2, el 20% el B1 y solo el 9% el B2. Respecto a la comprensión escrita los resultados son algo menos negativos.

En cuanto al conocimiento de la segunda lengua extranjera se obtienen resultados diversos. Obviamente la segunda lengua se conoce menos que la primera, y no existe correspondencia con el conocimiento de la primera lengua; por ejemplo, Suecia ocupa uno de los primeros puestos en la primera y uno de los últimos en la segunda. España consigue resultados

aceptables, en base a los recomendados por la Unión Europea como segunda lengua extranjera. Se profundiza el análisis en el capítulo IV del volumen II.

El volumen I concluye relacionando los resultados con otras variables, a saber, el índice de Estatus Socioeconómico y Cultural (ESC), sexo, edad, contexto de inmigración y titularidad del centro educativo, y deja para el volumen II el análisis de los resultados. Este comienza con un análisis comparativo de los resultados entre España y Suecia, concluyéndose, entre otros resultados, que más que las horas de impartición y dedicación a deberes, son el estatus familiar y la metodología de aula factores más determinantes. En el capítulo II se enfatiza el hecho de que el uso del idioma fuera del aula y con motivación propia, el visionado de películas en versión original subtitulada, el uso de redes sociales, etc., son factores facilitadores del aprendizaje de un idioma. A continuación, en el capítulo III se estudia la influencia del tipo de evaluación sobre el éxito del rendimiento académico de la comprensión escrita y oral, concluyéndose que una evaluación exhaustiva, es decir, de todos los elementos competenciales (destrezas declarativas y no declarativas, cultura y literatura) favorece el aprendizaje, frente a una evaluación parcial u orientada. De nuevo se observa que haber relegado la expresión oral para otro estudio ulterior limita la relevancia del estudio, ya que esta destreza se reconoce como crítica en muchos contextos y fundamental para la constitución de la competencia comunicativa.

En conclusión, con el EECL se presentan resultados fiables y generalizables que sirven para ratificar las sospechas sobre el fracaso de aprendizaje de la primera lengua extranjera en España y en otros países de la Unión Europea. A pesar de que en el estudio solo consta un especialista de didáctica de las lenguas extranjeras (el resto son expertos en metodología de la investigación educativa), y ello ha podido limitar la toma de decisiones de los objetivos del estudio y la profundización del análisis de algunos factores clave, como la formación del profesorado, el EECL es un documento muy valioso y debe ser tenido en cuenta para el desarrollo de nuevas políticas educativas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Fernando D. Rubio Alcalá

García Castaño, F. J. y Olmos Alcaraz, A. (eds.). (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta. 199 pp. ISBN: 978-84-9879-360-4.

Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela presenta una compilación de artículos sobre los procesos de concentración o segregación del alumnado inmigrante entre y dentro de los centros educativos. Se trata de trabajos presentados y debatidos en la Mesa Temática sobre Educación del VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España, celebrado en Bilbao en abril de 2012. El libro, tal y como los editores señalan en su introducción, apuesta por la pluralidad de enfoques desde los que abordar los procesos de construcción de la diferencia en las escuelas y, por ello, incluye trabajos que analizan esta cuestión desde disciplinas y metodologías diversas. Vertebrada a partir del eje de la segregación educativa, la obra se divide en dos grandes bloques; el primero, se centra en la desigual distribución del alumnado inmigrante entre los distintos centros escolares y el segundo, en el análisis de las estrategias y procesos de segregación a los que este alumnado es sometido diariamente en el seno de escuelas e institutos.

El primer bloque –que se compone de los artículos: «Segregación escolar y residencial en Barcelona: del boom migratorio al aislamiento» de Diana López-Falcón y Jordi Bayona i Carrasco, «Desigualdades en el sistema educativo no universitario de la ciudad de Valencia» de Ferran Colom i Ortiz, «La escuela, un espacio simbólico que construir: estigmas y estrategias de los agentes en los procesos de segregación étnica y escolarización» de Carlos Peláez y «Naturalización de los procesos de agrupación y segregación escolar en un barrio andaluz» de F. Javier García Castaño, María Rubio Gómez, Antonia Olmos Alcaraz y Rosalía López Fernández– lo forman investigaciones centradas en el análisis geográfico de la distribución espacial y escolar de los inmigrantes en Barcelona, Valencia, Madrid y Andalucía. Común a todos ellos es el acuerdo sobre la existencia de un sistema educativo segregador en el que el alumnado inmigrante acaba concentrado en algunos centros y, por tanto, «distribuido» de forma desigual. El análisis que arrojan estos estudios trata de superar la mera constatación del fenómeno y ofrece explicaciones que van más allá de la simple relación existente entre el asentamiento de las poblaciones inmigrantes y la distribución escolar de los menores. Factores como la elección lingüística en Valencia (Colom i Ortiz) o la «fama» de los

centros en Madrid (Peláez), se exploran en estos trabajos con la intención de buscar interpretaciones más completas al fenómeno de la concentración escolar.

El segundo bloque, compuesto esencialmente por trabajos de corte etnográfico —«¡Dile al negrito y al cola cao que paren de molestarnos!» Sociabilidad entre iguales y dinámicas de segregación en la escuela primaria» de Beatriz Ballestín González, «Eligiendo a mis amigos: un análisis de los aspectos organizativos de los institutos favorecedores de la integración relacional de los alumnos inmigrados» de Sheila González-Motos, «El fantasma del racismo en las aulas: escuelas del más allá, niños que dan miedo y maestros cazafantasmas» de Livia Jiménez Sedano y «La construcción de la desigualdad educativa en educación secundaria: el papel del Departamento de Orientación» de María Isabel Jociles Rubio, Adela Franzé Mudanó y David Poveda Bicknell— se centra en explicar algunos de los mecanismos mediante los cuales se construye la desigualdad socioeducativa en el seno de los propios centros. El común denominador de estos artículos es el consenso sobre el papel de la propia cultura escolar en la construcción de los procesos de exclusión. Especialmente interesante resulta el análisis que realiza Livia Jiménez en su capítulo, pues su trabajo de campo fuera del marco escolar es el que le permite comprender que dicho marco es precisamente el que favorece el despliegue por parte del alumnado de «performances de racismo» como estrategia de lucha para bregar políticamente con una realidad escolar absolutamente compartimentada desde el punto de vista cultural y en el que las reglas para desenvolverse están marcadas por dicha compartimentación.

En definitiva, se trata de un libro que combina equilibradamente trabajos cuantitativos y cualitativos para seguir avanzando en los análisis académicos sobre la construcción de las desigualdades en educación. El diálogo que se establece entre los trabajos de uno y otro bloque, guiará a los lectores en la necesaria reflexión crítica acerca de las políticas, ideologías y prácticas educativas dirigidas al alumnado extranjero en España.

Laura Mijares

León Guerrero, M.^a J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis. 272 pp. ISBN: 978-84-995890-9-1.

Una educación de calidad basada en los derechos fundamentales, sin exclusiones, es indiscutiblemente una educación inclusiva; capaz de dar respuesta a todos los alumnos para que alcancen el máximo desarrollo de sus competencias. Esta obra aborda el cambio epistemológico producido, en los últimos años, en torno a la conceptualización de la educación especial y la atención a la diversidad, específicamente desde la perspectiva de la educación inclusiva.

En su primera parte, los dos primeros capítulos, emprende una revisión conceptual del término *inclusividad*. El primero de los capítulos parte de una revisión pormenorizada de la educación inclusiva como enfoque global y social, no como una nueva manera de referirse a la Educación Especial; el segundo subepígrafe de este primer capítulo, se centra en la educación inclusiva como acción social y como inclusión social; y en su último apartado se hace un recorrido por los principales modelos didácticos de la educación especial.

La educación debe dejar de ser «especial», la educación debe ser de, para y con todos. Quizá sea esta magullada situación la que promueva las bases para hacer frente a la adversidad y afrontar los problemas que se arrastran, sin solución, trabajando y gestionando conjuntamente con la participación de la comunidad.

En el segundo capítulo, «El centro y el aula inclusiva», se plantea el centro como «contexto» de actuación y la relación con la familia y la comunidad se afronta desde un enfoque «ecológico»; en él la autora realiza una profunda revisión de los rasgos y variables vinculados a la calidad en la educación, para comprobar si éstos se corresponde con las características de los centros y aulas inclusivos. Dedicándoles un subapartado a cada uno de ellos: cultura, condiciones organizativas, investigación, autoevaluación e innovación. En este sentido se hace imprescindible reseñar la importancia de la relación escuela-comunidad, el desarrollo de vínculos con la familia, las políticas locales y las nacionales. Se requiere un profesorado comprometido, formado para la inclusión, y un equipo directivo que ejerza un liderazgo pedagógico, caracterizado por su implicación y toma de decisiones conjunta.

La segunda parte, dedicada a la evaluación e intervención didáctica para atender a la diversidad, consta de 4 capítulos. En el capítulo 3, «La

organización y las estructuras de orientación y apoyo educativo para el centro inclusivo», se presentan las medidas de tipo organizativo: ordinarias (ratios, clima, organización de grupos, aulas-materias y espacios, tiempos y recursos, así como medidas de mejora para la coordinación), específicas y extraordinarias, que debe cumplir un centro para atender a la diversidad. Este cambio institucional requiere pasar de la orientación al apoyo y asesoramiento colaborativo, es decir, superar la orientación exclusivamente destinada al alumnado por un asesoramiento colaborativo, vinculado al desarrollo profesional e institucional; convirtiéndose en clave de mejora de los centros educativos.

El capítulo 4, «La evaluación didáctica», hace un repaso de la evolución de los modelos evaluativos, desde los modelos tradicionales (basados en el diagnóstico médico y la psicometría –modelo conductista-) a la evaluación basada en el currículum (psicopedagógica o inclusiva –modelo cognitivo-). La evaluación se entiende como una acción conjunta y coordinada de los distintos agentes con el fin de recabar información relevante para delimitar las necesidades educativas especiales del alumno. La evaluación didáctica, que facilita el aprendizaje y participación del discente, se caracteriza por ser dinámica, contextualizada, personalizada y centrada en las capacidades del alumnado.

El capítulo 5, «La respuesta educativa a la diversidad desde el currículum», aborda la inclusión desde un currículum común, caracterizado por la comprensividad y flexibilidad, que respete la diversidad, donde el profesor cobra una especial importancia, tanto en su diseño como en su desarrollo; pues será éste el encargado de «crear» el currículum más adecuado a las necesidades de su alumnado, implicándose totalmente en la toma de decisiones. Solo se puede atender a la diversidad desde un currículum común pero flexible; en este sentido el docente cobra especial relevancia, convirtiéndose en un factor clave, pues será éste el encargado del diseño y desarrollo del currículum, adecuándolo a las características de cada uno de sus estudiantes.

El último capítulo, el número seis, se dedica a las respuestas extraordinarias de atención a la diversidad desde las medidas específicas y extraordinarias de atención a la diversidad: programas de refuerzo educativo, la oferta de materias optativas, programas individualizados y el Plan de Trabajo Individualizado (PTI), hasta los programas de diversificación curricular.

M^a Asunción Romero López

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español. Volumen I*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). 201 pp. ISBN: 978-84-369-5419-7.

El volumen I del informe contiene un análisis detallado de los resultados que alcanza España en los estudios PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) –marzo/abril, 2011–, desarrollados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, en inglés). En el 2011 las comunidades de Canarias y Andalucía han participado en el estudio PIRLS con muestras representativas lo que ha permitido analizar sus resultados de forma independiente. El documento incluye resultados comparativos con promedios de UE y OCDE principalmente, así como los factores del contexto relacionados con el proceso educativo.

El primer capítulo describe las pruebas PIRLS y TIMSS, cuestionarios, y metodología. Los resultados que se ofrecen son los promedios globales de los niveles de rendimiento; en comprensión lectora se ofrecen para *propósitos de lectura* y para *procesos de comprensión*; en matemáticas y ciencias se analizan por *dominios de contenido*.

El segundo capítulo describe los resultados de los alumnos en España y países participantes (comprensión lectora, matemáticas y ciencias) y sus tendencias. En comprensión lectora, España está por debajo de la media de la UE y la OCDE. Andalucía queda dos puntos por encima de la media de España, y Canarias obtiene ocho puntos menos. PIRLS confirma la falta de alumnos en nivel avanzado en España que reflejaba PISA, además de un importante incremento de alumnos en nivel muy bajo. En los análisis sobre los propósitos de lectura, en España, hay una ligera preferencia hacia los textos literarios frente a los informativos.

En TIMSS -matemáticas vemos mayor brecha entre los alumnos del nivel muy bajo de la media de la OCDE, que en el PISA 2009, disminuyendo además el porcentaje de alumnos en nivel avanzado.

En cuanto a los datos de TIMSS -ciencias, son mejores que los obtenidos en PIRLS y en TIMSS matemáticas. La distribución de alumnos en los niveles de rendimiento muy bajo y avanzado es análoga a PISA 2009, con escaso porcentaje de alumnos en el nivel avanzado y superior a los de la mayoría de países de la OCDE.

Los autores señalan que el sistema educativo español debe realizar un esfuerzo para atender de manera adecuada a los alumnos que presentan dificultades desde edades tempranas, además de incrementar los porcentajes de alumnos en nivel avanzado, para mejorar la empleabilidad.

Las tendencias de PIRLS y TIMSS indican que los países con economías más desarrolladas logran mejores puntuaciones, así como que una mayor puntuación en lectura supone un mejor resultado en matemáticas y ciencias, además de observarse correlación directa entre los resultados en matemáticas y ciencias.

En el capítulo tres se analiza el Estatus Socio-económico-cultural (ISEC) y otras variables individuales, y sus relaciones con los resultados de los alumnos. En general países con mayor índice ISEC obtienen mejor resultado promedio en las pruebas, aunque si bien es una variable que contribuye a la explicación de los resultados obtenidos, no los determina.

España es uno de los países en donde menos influye el ISEC en el rendimiento académico de los hijos. Las personas que tienen educación superior, pero no ejercen una ocupación que requiera de esta formación, afectan en menor medida al rendimiento académico de sus hijos que los que sí realizan una profesión que precisa de elevada cualificación. El sistema educativo español es uno de los más equitativos entre los países considerados, junto con Portugal, Italia y Noruega.

El capítulo cuatro repasa el contexto de aprendizaje y la relación que pueden tener las variables del alumnado, familiares, del profesorado y del centro educativo, con el rendimiento en matemáticas, ciencias y lectura. Para destacar, los alumnos españoles tienen un índice de disfrute mayor en las materias de matemáticas y lectura, pero no en ciencias. Las escuelas españolas destacan por sus valores medios en el índice de “evaluación inicial del centro”.

El capítulo cinco ofrece conclusiones, mencionando la evolución histórica y sintetizando algunos de los resultados más destacados para España. En España hay un mayor bienestar del estudiante con el colegio, en comparación con el promedio de la OCDE.

Finalmente mencionar que el estilo del Informe es de fácil asimilación, incluso para el público no experto en el tema de las evaluaciones educativas, ya que ayuda a comprender los resultados que están explicados con claridad mejorando la utilidad de estas informaciones.

José González Such y Margarita Bakieva



Normas

Normas para la presentación de originales

Revista de Educación

ISSN: 1988-592X

Información general

Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es una revista científica arbitrada, en la que todos los trabajos (recibidos y por encargo) son objeto de evaluación externa. De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 con el nombre de *Revista Nacional de Educación*, y su título actual es el de *Revista de Educación* desde 1952. Publica principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir conocimiento especializado que permita mejorar la gestión y la práctica educativas, así como la propia investigación en este campo. Sus destinatarios preferentes son la comunidad científica en Ciencias de la Educación, los profesionales y los administradores de la educación. La revista está estructurada en tres secciones: a) Investigaciones; b) Ensayos; c) Reseñas; y podrá contar con una sección Monográfica en uno de los números que se publican anualmente. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

Normas generales para el envío y presentación de originales

I. Envío

Los artículos y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de un "tutorial" en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.

Los artículos se enviarán en formato Word para PC.

La carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual, puede enviarse en formato PDF.

II. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo de los originales; los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

A. Carta de autoría¹, presentación y declaración de conflictos de intereses y cesión de derechos de propiedad intelectual

El autor o autores enviarán dicha carta en un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ejemplo: cesion_ortega_jimenez). El modelo de la carta está en el Anexo I de estas normas.

⁽¹⁾ Aviso importante para los autores: se recomienda la adopción de un nombre de pluma, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta).

B. Artículo

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA), 6.ª ed. Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org) y Anexo II.

1. **Nombre del archivo en la plataforma.** Se subirá a la plataforma el artículo en un archivo titulado: articulo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: articulo_ortega_jimenez). Asegúrese que adjunta una versión de su artículo que no contiene el nombre del autor o autores del trabajo ni referencia alguna a sus credenciales.
2. **Formato.** El artículo deberá cumplir con las normas de formato indicadas en el Anexo III.
3. **Título.** Será lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center).
4. **Resumen².** Se incluirá en español (debe tener 300 palabras) y, a continuación, su traducción al inglés (abstract). El resumen debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: *Introducción*, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; *Metodología*, incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); *Resultados*, principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y *Discusión o conclusiones*.
5. **Palabras clave.** Tras el resumen, se deben incluir de 5 a 10 palabras clave o descriptores, expresadas en español y en inglés. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos.
6. **Extensión.** Para todos los artículos la extensión no debe ser inferior a 5.000 palabras, ni superior a 8.000. Dicha extensión incluirá título, palabras clave, resumen (español e inglés), cuerpo del artículo, notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.
7. **Estructura.** En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
8. **Nombres, símbolos y nomenclatura.** Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
9. **Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc.** Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
10. **Notas a pie de página.** Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.
11. **Referencias bibliográficas.** Al final del trabajo se incluirá una lista denominada «Referencias bibliográficas»; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA (Anexo II). Todas las citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

⁽²⁾ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

III. Proceso editorial

- 1. Recepción de artículos.** La revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo al perfil temático, su interés en función de los criterios editoriales de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- 2. Sistema de revisión por pares (per review).** Se asignarán dos o más revisores expertos externos, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores utilizarán para su informe el protocolo de evaluación anexo a estas normas (Anexo IV). La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las modificaciones y sugerencias de mejora propuestas por los revisores en el caso de que las hubiese, y a que lo envíen en un plazo máximo de 30 días. Los autores podrán consultar un resumen de los informes de evaluación en la plataforma de la revista.
- 3. Criterios de selección de revisores.** La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, que tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y su experiencia profesional. Los miembros del Consejo Asesor Nacional e Internacional podrán actuar ocasionalmente como revisores.
- 4. Decisión editorial.** Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes: a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material); b) Originalidad; c) Relevancia para la resolución de problemas concretos; d) Actualidad y novedad; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo.

IV. Derechos de reproducción

- 1. Permiso para reproducir material publicado.** El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la *Revista de Educación* antes de la publicación de dicho material.
- 2. Citar trabajos publicados en la *Revista de Educación*.** Se incluirá siempre la siguiente información: *Revista de Educación*, número de la revista, páginas y año de publicación.

V. Responsabilidades éticas

- 1.** Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) publicación duplicada; c) autoría y conflictos de interés.
- 2.** La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- 3.** En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- 4.** La revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

5. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I.- CARTA DE AUTORÍA, PRESENTACIÓN Y DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES Y CESIÓN DE DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Anexo II.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (6.ª edición)

Anexo III.- FORMATO DEL ARTÍCULO

Anexo IV.- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA USO DE LOS REVISORES

TUTORIAL PARA REGISTRARSE EN LA PLATAFORMA RECYT

Estas normas son de obligado cumplimiento.

Normas y criterios para la presentación de reseñas

1. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones en el campo de la Educación.
- Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- Y, dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos. También se excluye cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- El tipo de letra usado debe ser Times New Roman 12 pt.
- La reseña no debe sobrepasar las 700 palabras.
- La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada siguiendo el modelo:
Apellidos, A. (año). *Título*. Ciudad: Editorial. xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
- El nombre del autor de la reseña deberá escribirse al final del texto, sin incorporar la filiación institucional.

3. Plazos

- El plazo para la elaboración de la reseña es de 30 días naturales.

La reseña se enviará a la dirección siguiente: editor.recyt@mecd.es

El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: dirección postal, profesión, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la Revista de Educación le haya facilitado la obra para reseñar, se devuelva a la siguiente dirección, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

**Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid**

Rules for the submission of original manuscripts

Revista de Educación

ISSN: 1988-592X

General Information

Experience, Coverage and Content

Revista de Educación is an arbitrated scientific journal published by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, whose papers, both received and commissioned, are all subject to external assessment. Published every four months, *Revista de Educación* was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*, and it has borne its current title since 1952. It publishes primarily original basic and applied research, as well as accounts of experiences in systematised innovation, essays, reports and reviews of recent publications of educational interest. Its objective is to disseminate specialised knowledge for the improvement of education management, practice and research. Its target audience is the scientific community specialising in education, administrators and teachers. The journal has three sections: a) Research Project; b) Essays; c) Reviews; and Monographs section in one of the issues. Original papers in Spanish and English are accepted.

General Rules for the Submission of Original Manuscripts

I. Submission Channel

Articles, each accompanied by an introductory letter and transfer of intellectual property rights, are to be submitted only over the Science and Technology Foundation's RECYT Journal Management Platform (<http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>).

There is a tutorial for new users (authors and reviewers) on the *Revista de Educación* web page, which will help users register with the platform correctly.

All articles are to be sent in Microsoft Word format for PC.

Authors may send their introductory letter and transfer of intellectual property rights in PDF format.

II. Presentation

To enable our editors to manage articles more efficiently, authors are to observe the following rules on original manuscript data, content, structure and style:

A. Letter of Authorship,¹ Introduction and Declaration of Conflicts of Interest and Transfer of Intellectual Property Rights

The author or authors are to send this letter in a file named 'cesion_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: *cesion_ortega_jimenez*). The letter form is provided in Appendix I.

⁽¹⁾ Important notice for authors: To ensure that your article will be indexed correctly in international databases, we recommend you take a pen name. If your surnames are uncommon, use your one-word (non-compound) first name and one of your surnames; if your surnames are common, use your one-word first name and both surnames, joined in hyphenated form (Example: María Clein-Acosta).

B. Article

Authors are to adhere to the style guidelines given in the *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 6th ed., Washington:APA, 2011 (www.apastyle.org) and Appendix II.

- 1. File Name for Use with the Platform.** Articles are to be uploaded to the platform in a file named 'articulo_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: *articulo_ortega_jimenez*). Make sure this version of the article does not contain the name of the author or authors or any references to their credentials.
- 2. Format.** The article must follow the format rules given in Appendix III.
- 3. Title.** The title should be as illustrative and concise as possible, written first in Spanish and then in English. It is to be made up of eight to nine significant key words, drawn from the Education Resources Information Center's ERIC Thesaurus if possible.
- 4. Abstract.²** An abstract is to be provided in Spanish (300 words), followed by the English translation. The abstract is to be structured according to the IMRYD format: *Introduction*, stating the research's objective or purpose; *Methodology*, outlining the basic procedures used (design, sample or case selection, methods and techniques of experimentation/observation and analysis); *Results*, reporting the main findings (give specific data and their statistical significance when appropriate); and *Discussion or Conclusions*.
- 5. Key Words.** After the abstract, include five to ten key words or descriptors, in Spanish and in English. Use key words or terms that are internationally accepted in the field of education to express concepts and contents.
- 6. Length.** Between 5,000 and 8,000 words. The length stipulated here includes title, key words, abstract (Spanish and English), the body of the article, notes, bibliographic references and illustrations.
- 7. Structure.** For papers reporting research projects and studies, it is recommended to include at least the following points: description of the problem or subject matter at issue, prior work and theoretical foundations, design and methodology, results, discussion of results, conclusions, limitations of the study and any further developments.
- 8. Names, Symbols and Nomenclature.** Authors are to use each discipline's standard names, symbols and nomenclature.
- 9. Diagrams, Sketches, Charts, Tables, Equations, Etc.** Figures are to be numbered consecutively by type (table 1, table 2; chart 1, chart 2) and inserted in the appropriate place within the body of the article's text. Do not insert charts, diagrams and tables in image format; instead, use a format that will facilitate any changes that need to be made during the layout process.
- 10. Footnotes.** Footnotes are to be numbered consecutively and placed at the foot of the page. They are to be restricted to the necessary minimum. Bibliographic references will not be accepted as footnotes.
- 11. Bibliographic References.** A list entitled 'Bibliographic References' is to be included at the end of the paper. The author or authors of the article will be responsible for the accuracy of bibliographic citations. References are to be listed in alphabetical order and are to follow APA criteria (Appendix II). All bibliographic citations included in the article's text must refer to works included in the bibliographic references.

⁽²⁾ An appropriate title and a well-written abstract are important, because potential readers base their decision to read the entire paper largely on what they find in the title and abstract (especially in web searches).

III. Editorial Process

1. **Reception of Papers.** All submissions are subjected to editorial review to ensure that articles meet the topicality guidelines, that they are of interest according to the journal's editorial criteria and that they meet the requirements of formal presentation set in the publication rules. Reception does not imply acceptance of an article.
2. **Peer Review System.** Two or more external experts will be assigned in a double-blind arrangement to review the article confidentially and anonymously. To do so, the reviewers will use the assessment protocol included with these rules (Appendix IV). In order for a manuscript to be accepted definitively, the authors must include any and all changes and suggestions the reviewers propose and return the new version within 30 days. Authors will be able to check the assessment reports summary via the journal platform.
3. **Reviewer Selection Criteria.** Reviewers are selected by the journal's editors, who take account of candidates' academic and scientific merits and professional experience. Members of the Domestic and International Advisory Board may occasionally act as reviewers.
4. **Editorial Decision.** The criteria used to accept or reject papers are: a) presentation: composition, organisation (logical train of thought and presentation on the page); b) originality; c) relevance for solving specific problems; d) relevance to current events and new developments; e) significance: for progress in scientific knowledge; f) soundness and scientific validity: tested methodological quality. When the assessment process has ended, the primary author will be notified if the paper is accepted or rejected.

IV. Copyright

1. **Permission To Reprint Published Material.** Papers may be reprinted in full or partial form, in which case the paper's first printing will be credited and written authorisation must be secured from *Revista de Educación* before the reprinted material is published.
2. **References to Papers Published in *Revista de Educación*.** The following information is to be included always: *Revista de Educación*, issue number, page numbers and year of publication.

V. Ethical Responsibilities

1. *Revista de Educación* is under obligation to detect and report the following types of scientific fraud: a) data fabrication, data forgery, data omission and plagiarism; b) duplicated publication; c) false authorship and conflicts of interest.
2. *Revista de Educación* does not accept material that has already been published. The authors are responsible for securing permission to reproduce portions of material (text, tables or figures) from other publications and correctly crediting their source. Permission must be secured from both the author of the reproduced material and the original publisher.
3. The list of the paper's authors must include only those people who made an intellectual contribution to the work.
4. *Revista de Educación* expects authors to declare any commercial associations that might suppose a conflict of interests in connection with a submitted article.
5. In the section on methods, authors must state that informed consent was secured before the procedures used in sampling and controls were implemented.

Appendix I. LETTER OF AUTHORSHIP, INTRODUCTION AND DECLARATION OF CONFLICTS OF INTEREST

Appendix II. SHORT EXAMPLE OF APA RULES (6th edition)

Appendix III. ARTICLE FORMAT

Appendix IV. ASSESSMENT PROTOCOL FOR REVIEWERS' USE

TUTORIAL TO REGISTER WITH RECYT JOURNAL MANAGEMENT PLATFORM

Compliance with these rules is mandatory.

Rules for the Submission of Reviews

1. Required features of the work reviewed:

- Preferably scientific publications or innovations in the field of education.
- Importance of the subject concerned.
- Specialisation and prestige of the author or authors and publisher.
- Current relevance (year of publication).
- Because *Revista de Educación* is a scientific publication, it does not include reviews of books intended for the general public, textbooks or materials intended exclusively for teachers. Work defending or advocating principles contrary to democratic values is ineligible for review also.

2. Required features of the review:

- The reviewer must exhibit good writing quality and specialised knowledge of the subject.
- The reviewer must use Times New Roman 12 pt. font.
- The review must not exceed 700 words in length.
- The review is to be headed by the particulars of the reviewed work, as follows:
Surnames, A. (year). *Title*. City: Publisher: xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
- The name of the author of the review must be written at the end of the text. Institutional affiliation must not be included.

3. Deadlines

- The deadline for reviews is 30 calendar days.

Send reviews to the following address: editorrecyt@mecd.es

Send the following personal particulars of the author also, on a separate sheet: postal address, profession, telephone number and e-mail address.

If *Revista de Educación* provided the work for you to review, please return the work to the following address, as it belongs to the Ministry of Education, Culture and Sport's library:

**Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid**

La **REVISTA DE EDUCACIÓN** es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

NIPO: 030-13-012-9
ISSN: 0034-592X

www.mecd.gob.es/revista-de-educacion