

The background of the cover is composed of numerous green brushstrokes of varying lengths and shades, radiating from the center to the edges, creating a fan-like or sunburst effect. The colors range from light, airy greens to deep, saturated forest greens.

# INVESTIGAR CON Y PARA LA SOCIEDAD

Vol. 1

EDITA

**aidipe**



# **INVESTIGAR CON Y PARA LA SOCIEDAD**

Vol. 1

AIDIPE (Ed.)

©AIDIPE

©Investigar con y para la sociedad. Vol. 1.

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa

I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1

Impreso en España

Editado por Bubok Publishing S.L

# INDICE

## VOLUMEN 1

<b>Prólogo</b>	<b>21</b>
<b>PARTE 1. INVESTIGACIÓN</b>	<b>23</b>
<b>Sección 1. Metodologías de investigación</b>	<b>25</b>
Propiedades psicométricas del instrumento de estilos de aprendizaje de habil- mind CARPINTERO MOLINA, Elvira, GARCÍA GARCÍA, Mercedes y BIENCINTO LÓPEZ, Chantal	<b>27</b>
Análisis de un instrumento para evaluar aulas virtuales de la facultad de medicina FERNÁNDEZ, María Graciela; GONZÁLEZ, Claudia y FERNÁNDEZ, Orfilia.	<b>39</b>
El valor del grupo dentro de una investigación acción participativa FOLGUEIRAS BERTOMEU, Pilar y SABARIEGO PUIG, Marta	<b>51</b>
Validación estadística de la batería de evaluación de la competencia matemática (BECOMA) GARCÍA PERALES, Ramón	<b>63</b>
Los sentidos construidos por los docentes sobre el perfil de egreso en colegios de ciencias y humanidades(UNAM) GRIMALDO ARRIAGA, Julio Rodolfo	<b>71</b>
Medición de las actitudes de los docentes hacia la justicia social (EAJSE). Instru- mento y validación. HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes y HIDALGO FARRAN, Nina	<b>81</b>

Validación de un cuestionario de parentalidad positiva para padres y madres de hijos/as adolescentes	91
IGLESIAS GARCÍA, Mª Teresa, PÉREZ HERRERO, Mª del Henar y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Raquel-Amaya.	
La atención a la diversidad en los centros de secundaria: diseño y propiedades de un cuestionario de opinión dirigido a orientadores	103
MIRANDA MORAIS, Miriam; BURGÜERA CONDON, Joaquín Lorenzo y ARIAS BLANCO, José Miguel	
Evaluación de las técnicas de implicación familiar en el desarrollo de programas de competencia familiar	113
ORTE SOCÍAS, Carmen; BALLESTER BRAGE, Lluís y AMER FERNÁNDEZ, Joan	
Estrategias de selección de participantes para diseños experimentales en investigación evaluativa en educación: reflexión a partir de tres estudios	125
PEROCHENA GONZÁLEZ, Paola, TORRECILLA SÁNCHEZ, Eva TORRIJOS FINCIAS, Patricia y RODRÍGUEZ-CONDE, María José	
Estrategias de comunicación de la investigación educativa entre docentes no universitarios: artículos de difusión vs. artículos académicos	135
PERINES VÉLIZ, Haylen y MURILLO TORRECILLA F. Javier	
Evaluación abreviada del conocimiento fonológico a partir de P.E.C.O.	145
RAMOS SANCHEZ, José Luis, GONZÁLEZ CONTRERAS, Ana Isabel	
Análisis de las trayectorias y transiciones académicas bajo un diseño mixto en análisis de redes sociales	157
SANDÍN ESTEBAN, María Paz y SÁNCHEZ MARTÍ, Angelina	
Control de calidad de datos obtenidos de cuestionarios en escalas Likert	167
SERRANO ANGULO, José; CEBRIÁN ROBLES, Daniel; SERRANO PUERTO, José	
<b>Sección 2. Investigación y sociedad</b>	<b>177</b>
Las competencias interculturales y el programa erasmus	179
ADALID DONAT, Mar; CARMONA RODRÍGUEZ, Carmen	
Investigación sobre los recursos y actividades formativas en las universidades de Huelva, Faro y Beja para la prevención de riesgos en el alumnado	189
AZAUSTRE LORENZO, Mª Carmen; MÉNDEZ GARRIDO, Juan Manuel	
La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes!	199
BRINGAS BENAVIDES, María del Rosario; PÉREZ MEJÍA, Jorge; VÁZQUEZ MARTÍNEZ, Lilia.	
Culturas académicas en la representación social del cambio climático	211
GUTIÉRREZ PÉREZ, José.	

Un acercamiento a la situación sociolingüística del aragonés en la escuela. Las actitudes del profesorado. Estudio de caso CAMPOS BANDRÉS, Iris Orosia	<b>223</b>
Aportes al desarrollo de la región caribe por parte de los graduados en dirección de empresas del recinto de guápiles, al 2011 CERDAS GONZÁLEZ, Rosa Julia	<b>233</b>
Barreras de aprendizaje y participación de estudiantes con discapacidad en una universidad chilena CORRALES, Angelica; SOTO, Valentina; VILLAFANE, Gabriela	<b>243</b>
La violencia de género 2.0: La percepción de jóvenes en Sant Boi de Llobregat DONOSO VÁZQUEZ, Trini; RUBIO HURTADO, María Jose; VILÀ BAÑOS, Ruth; VELASCO MARTÍNEZ, Anna	<b>255</b>
Metodologías docentes y sostenibilidad en la universidad de Cádiz. Presentación de un caso GARCÍA-GONZÁLEZ, Esther; JIMÉNEZ-FONTANA, Rocío	<b>267</b>
Sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo GARCÍA SANZ, Mari Paz; GOMARIZ VICENTE, María Ángeles; PARRA MARTÍNEZ, Joaquín.	<b>279</b>
Utilización y valoración de los servicios de orientación desde la perspectiva de los universitarios GONZÁLEZ-RAMÍREZ, Teresa; CONTRERAS-ROSADO, José Antonio; REYES DE CÓZAR, Salvador	<b>291</b>
La gestión del conocimiento educativo en las instituciones de educación superior de Jalisco. México en el contexto de la sociedad del conocimiento IBARRA LÓPEZ; Armando Martín; FUENTES MÁRQUEZ, Elvira; VERGARA FREGOSO, Martha	<b>305</b>
Los valores estéticos y literarios en la ley de educación de Andalucía: estudio para su revisión LÓPEZ-GARCÍA-TORRES, Rocío, SANELEUTERIO, Elia	<b>315</b>
Retos en la concreción de la educación intercultural en México MADRIGAL LUNA, Josefina; VERGARA FREGOSO, Martha; CARPIO DOMÍNGUEZ, Rosa Evelia; CARRERA HERNÁNDEZ, Celia; LARA GARCÍA, Yolanda Isaura	<b>327</b>
Hacia un modelo alternativo de gestión universitaria: un estudio sobre la dirección de departamento MARTÍNEZ-GARCÍA, Inmaculada	<b>337</b>
Estudio de las actitudes de los futuros docentes sobre justicia social MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia; PERINES VÉLIZ, Haylen	<b>349</b>
El comportamiento interpersonal de los mejores docentes en las aulas de la universidad. Estudio cuantitativo por ramas de conocimiento MENA-RODRÍGUEZ, Esther	<b>359</b>

Diferencias de género en inteligencia emocional percibida en docentes de infantil y primaria MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, David; PANTOJA VALLEJO, Antonio	<b>369</b>
La medición del desarrollo emocional MORGADO GIRALDO, Ricardo	<b>379</b>
Las mujeres en el área de ciencia y tecnología: un estudio sobre la producción de tesis doctorales MOSTEIRO GARCIA, M <sup>ª</sup> Josefa	<b>391</b>
La educación intercultural: un desafío en aulas diversas urbanas MUÑOZ BARRIGA, Andrea	<b>399</b>
Qué piensan los padres de la escuela de sus hijos NADAL CRISTÓBAL, Andrés; BALLESTER BRAGE, Lluís	<b>411</b>
Mentorización entre iguales en la escuela con estudiantes inmigrantes: programa de mentorización intercultural NO GUTIÉRREZ, Paloma y RODRÍGUEZ CONDE, M <sup>ª</sup> José	<b>421</b>
Factores de éxito de centros educativos en entornos desfavorecidos PAMIES ROVIRA, Jordi; BERTRAN, Marta; CASTEJON, Alba	<b>433</b>
Valores y estereotipos de género presentes en adolescentes italianos y españoles PASTOR GIL, Lorena; MARRUCCI, Claudio	<b>443</b>
La percepción del personal docente e investigador y del personal de administración y servicios de la universitat de València respecto a la conciliación vida laboral y familiar RAMOS SANTANA, Genoveva; PÉREZ CARBONELL, Amparo; CHIVA SANCHIS, Inmaculada	<b>455</b>
La violencia filio-parental en la comunitat valenciana. Características del menor RODRÍGUEZ MARTÍN, Ana	<b>465</b>
Factores implicados en las dinámicas de cyberbullying con estudiantes de educación primaria RUIZ RUIZ, José Antonio; MAQUILÓN SÁNCHEZ, Javier J.	<b>475</b>
Evaluación de la adaptación escolar de chicos y chicas en acogimiento residencial en centros de la bahía de Cádiz SÁNCHEZ-SANDOVAL, Yolanda; CAMPILLO, Elena; CREO, Melanía; VERDUGO, Laura	<b>489</b>
La sensibilidad intercultural en estudiantes de las titulaciones de contador público e ingeniería comercial en Chile SANTANDER RAMIREZ, Valentín; GARCÍA PÉREZ, Leidy; SANHUEZA HENRIQUEZ, Susan	<b>501</b>



Orientación para la construcción de la carrera profesional desde perfiles de emprendimiento SUÁREZ ORTEGA, Magdalena; CORTÉS PASCUAL, P. Alejandra; SÁNCHEZ GARCÍA, M <sup>a</sup> Fe	<b>513</b>
¿Cómo promueven las redes sociales el capital social de las mujeres de zonas rurales? VEGA CARO, Luisa; VICO BOSCH, Alba; REBOLLO CATALÁN, M <sup>a</sup> Ángeles	<b>521</b>
El peso de la heteronormatividad de género en las actitudes hacia el feminismo VELASCO-MARTÍNEZ, Anna; DONOSO-VÁZQUEZ, Trinidad	<b>531</b>
La producción de investigación educativa en instituciones de educación superior en Jalisco: ¿asignatura pendiente? VERGARA FREGOSO, Martha; FUENTES MÁRQUEZ, Elvira; IBARRA LÓPEZ, Armando Martín	<b>543</b>
Educación intercultural en Jalisco. Un estudio desde la formación de los profesores Wixárikas VERGARA FREGOSO Martha; MADRIGAL LUNA Josefina; CARPIO DOMÍNGUEZ Rosa Evelia	<b>553</b>
Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión VILLAFANE HORMAZÁBAL, Gabriela; CORRALES HUENUL, Angélica; SOTO HERNANDEZ, Valentina	<b>563</b>

## **VOLUMEN 2**

<b>Sección 3. Aprendizaje, formación y desarrollo</b>	<b>587</b>
Las competencias en TIC en el profesorado en formación y su relación con las creencias pedagógicas, la autoeficacia y la percepción del impacto de las TIC en la educación ALMERICH, Gonzalo; ORELLANA, Natividad; DÍAZ-GARCIA, Isabel	<b>589</b>
Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro Ricardo; LÓPEZ AGUILAR, David; PÉREZ-JORGE, David	<b>599</b>
Desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa en la educación superior. Investigación con métodos mixtos y educación por competencias en Perú TÓJAR-HURTADO, Juan-Carlos; MENA-RODRÍGUEZ, Esther	<b>609</b>
Una experiencia práctica en futuros maestros para el desarrollo de la competencia matemática BAENA GONZÁLEZ, M <sup>a</sup> Isabel; CHICA MERINO, Encarnación	<b>617</b>
Validación del modelo cognitivo social de desarrollo vocacional con estudiantes de educación secundaria BLANCO BLANCO, Ángeles	<b>629</b>

La escuela de madres y padres como escuela de emociones. Un impulso hacia la colaboración en beneficio de la calidad educativa CÁCERES MUÑOZ, Jorge	<b>637</b>
Claves para la mejora de la inspección educativa: funciones y quehaceres CAMACHO PRATS, Alexandre	<b>647</b>
Eficacia de la música en el comportamiento y rendimiento en adolescentes con conductas disruptivas CHAO FERNÁNDEZ, Rocío; CHAO FERNÁNDEZ, Aurelio	<b>657</b>
Análisis sobre el empleo de la música en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa CHAO FERNÁNDEZ, Rocío; CHAO FERNÁNDEZ, Aurelio	<b>669</b>
La formación parental en las escuelas de padres y madres: proyección en el desarrollo personal de sus participantes CANO MUÑOZ, M <sup>a</sup> Ángeles	<b>679</b>
Desarrollo de un programa formativo de la competencia transversal “interculturalidad” a través de un entorno virtual de aprendizaje CODINA CASALS, Benito	<b>689</b>
Características de las aulas universitarias que generan engagement desde la perspectiva de los studentess GONZÁLEZ-RAMÍREZ, Teresa; REYES-DE CÓZAR, Salvador	<b>701</b>
Competencia cultural y artística, autopercepción del alumnado de sexto de primaria CORPAS REINA, Carmen; GUTIÉRREZ ARENAS, Pilar; RAMÍREZ GARCÍA, Antonia	<b>715</b>
Adaptación al contexto universitario italiano del modelo de tutoría formativa para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico DA RE, Lorenza; ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro Ricardo; CLERICI, Renata	<b>731</b>
Lenguaje oral y lectura: ¿el aprendizaje del alfabeto se sustenta en el desarrollo evolutivo de los rasgos fonéticos? DE LA CALLE CABRERA, Ana María	<b>741</b>
La inserción docente en la universidad: el conocimiento didáctico en construcción DEMUTH, Patricia; FERNÁNDEZ, Graciela; VARGAS, Mónica	<b>751</b>
Medición de la complejidad sintáctica en secundaria, un estudio de caso FALCÓN NUVIALA, Esperanza	<b>761</b>
Una investigación sobre la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Diagnóstico y propuestas de mejora FULLANA NOELL, Judit	<b>775</b>

La formación tecnológica del profesorado: equipamiento y uso de las tecnologías en los centros educativos europeos GABARDA MÉNDEZ, Vicente	<b>785</b>
Utilización de medidas de atención a la diversidad con alumnado de altas capacidades en centros de escolarización preferente GALIÁN NICOLÁS, Begoña; BELMONTE ÁLMAGRO, María Luisa	<b>797</b>
Show and tell: buscando la mejora de la competencia de comunicación oral en el ámbito universitario mediante exposiciones de temática libre GÓMEZ-RUIZ, Miguel Ángel; GALLEGO-NOCHE, Beatriz; CUBERO-IBÁÑEZ, Jaione	<b>809</b>
Una aproximación a la planificación y desarrollo de las competencias del grado en pedagogía de la universidad de Murcia GONZÁLEZ MORGA, Natalia; PÉREZ CUSÓ, Javier; GONZÁLEZ LORENTE, Cristina; MARTINEZ JUAREZ, Mirian; MARTINEZ CLARES, Pilar	<b>821</b>
Competencias transversales en educación superior: un estudio en la universidad de Murcia (España) y la universidad católica de Córdoba (Argentina) GONZÁLEZ LORENTE, Cristina; MARTÍNEZ CLARES, Pilar	<b>833</b>
Opiniones de maestros en formación inicial sobre los modelos analógicos como recurso didáctico JIMÉNEZ-TENORIO, Natalia; ARAGÓN NÚÑEZ, Lourdes; OLIVA MARTÍNEZ, José María	<b>845</b>
El conocimiento didáctico y buenas prácticas de docentes universitarios en la formación de médicos YARROS, Betty Mabel	<b>857</b>
Gestión personal de la carrera. Factor clave para el desarrollo profesional LLANES ORDÓÑEZ, Juan; FIGUERA GAZO, Pilar; TORRADO FONSECA, Mercedes	<b>867</b>
El profesor de hoy y del mañana, ¿cuestión de competencias? LÓPEZ CÁMARA, Ana Belén; GONZÁLEZ LÓPEZ, Ignacio; ESLAVA SUANES, M <sup>a</sup> Dolores	<b>879</b>
Análisis de la presencia de las TICs en las materias gráfico visuales del sistema universitario gallego (sug) LÓPEZ PENA, Vicente; LÓPEZ CHAO, Vicente Adrián; LÓPEZ CHAO, Andrea M.	<b>891</b>
Análisis del empleo de la evaluación de diagnóstico en las materias gráfico visuales del sistema universitario gallego (SUG) LÓPEZ PENA, Vicente; LÓPEZ CHAO, Vicente Adrián; LÓPEZ CHAO, Andrea M.	<b>901</b>
Desarrollo del autoconcepto de los estudiantes en la escuela: un estudio de los factores asociados MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia; MURILLO, F. Javier	<b>911</b>

Redefiniendo al proferado universitario: las competencias del tutor universitario desde la perspectiva del alumnado MARTÍNEZ JUÁREZ, Mirian; GONZÁLEZ LORENTE, Cristina; PÉREZ CUSÓ, Javier; GONZÁLEZ MORGA, Natalia; MARTÍNEZ CLARES, Pilar	<b>923</b>
La influencia del contexto de alfabetización y el autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera MIRMÁN FLORES, Ana; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo	<b>935</b>
Análisis de una experiencia de coaching en el procesamiento cognitivo-emocional de estudiantes mba: impacto en afecto y orientación a metas MOSTEO, Leticia P.	<b>945</b>
Estudio cualitativo sobre la labor tutorial del docente universitario europeo PANTOJA VALLEJO, Antonio; MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, David	<b>955</b>
Caracterización del uso espontáneo de dispositivos móviles en el aula universitaria PEDRANA MARTINEZ, Graciela María	<b>965</b>
Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior PÉREZ-ESCÓDA, Núria; SABARIEGO PUIG	<b>975</b>
Evaluación piloto del programa orient@cual: proyecto profesional y vital en la formación profesional ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad; LUGO MUÑOZ, Mar	<b>987</b>
Estudio de caso sobre la incorporación de TIC en la formación inicial de docentes (centro de magisterio “virgen de Europa”, Cádiz, España) RUIZ LÓPEZ, Claudia I.; FERNÁNDEZ ALEX, M. Dolores	<b>999</b>
Modelos educativos en la narrativa tabasqueña SAMBARINO BIRRI, Delia Elda	<b>1009</b>
Estudio longitudinal multimétodo sobre las trayectorias académicas en la educación superior: el caso de ciencias sociales TORRADO FONSECA, Mercedes; FIGUERA GAZO, Pilar; LLANES ORDÓÑEZ, Juan	<b>1017</b>
Importancia que otorgan los estudiantes del máster en formación del profesorado de secundaria a las competencias específicas en tutoría y orientación educativa TORRECILLA SÁNCHEZ, Eva María; BURGUERA CONDON, Joaquín Lorenzo; OLMOS MIGUELÁÑEZ, Susana; PÉREZ HERRERO, Mª del Henar	<b>1033</b>
Las competencias y el aprendizaje cooperativo. Resultados de una experiencia de investigación con docentes de primaria LARA VILLANUEVA, Rosamary Selene	<b>1045</b>

<b>Sección 4. Evaluación</b>	<b>1057</b>
Evaluación por competencias en la educación superior: el caso de la universidad autónoma de baja California, campus mexicali ACEVES VILLANUEVA, Yaralin	<b>1059</b>
Evaluación de los resultados de aprendizaje. El caso del prácticum del grado de pedagogía de la universidad de Barcelona ANEAS ÁLVAREZ, Assumpta; REGUANT ÁLVAREZ, Mercedes	<b>1071</b>
¿Hay cambios en la percepción que tiene el alumnado sobre su competencia tras haber desarrollado su prácticum? El caso del grado de pedagogía de la universidad de Barcelona ANEAS ÁLVAREZ, Assumpta; VILÀ BAÑOS, Ruth	<b>1083</b>
Evaluación de la pertinencia y nivel de logro de las competencias del primer curso del grado en pedagogía de la universidad de Murcia BELMONTE ALMAGRO, María Luisa	<b>1095</b>
Diseño de un instrumento de evaluación en competencias informacionales en educación secundaria obligatoria a partir de indicadores clave BIELBA CALVO, Marcos; MARTÍNEZ ABAD, Fernando; HERRERA GARCÍA, María Esperanza.	<b>1105</b>
Diseño y validación de una escala para la autoevaluación del aprendizaje del estudiante universitario CHIVA SANCHIS, Inmaculada; RAMOS SANTANA, Genoveva; MORAL MORA, Ana M <sup>a</sup>	<b>1119</b>
Las palabras generadoras que Freire no generó PAZ GARCÍA, Joana; LUNA ORDÓÑEZ, Verence y BALBUENA SORIANO, Citlalli Estefanía	<b>1129</b>
Modelo para el diseño de un programa de asignaturas optativas en una carrera de grado COMPTE GUERRERO, María Fernanda	<b>1139</b>
El análisis de cuellos de botella como instrumento para evaluar la viabilidad del diseño del programa formativo Edecom-Devalsimweb CUBERO IBÁÑEZ, Jaione; SÁNCHEZ CALLEJA, Laura; QUESADA SERRA, Victoria	<b>1149</b>
Problemática de la investigación con tesis doctorales en didáctica de las ciencias sociales: una clarificación conceptual y de contenidos CURIEL-MARÍN, Elvira; FERNÁNDEZ-CANO, Antonio	<b>1159</b>
Diseño de un lenguaje específico de dominio para la corrección automatizada de prácticas de programación DELGADO PÉREZ, Pedro; MEDINA BULO, Inmaculada	<b>1171</b>
La ley de la ventaja acumulada en la distribución de tesis doctorales españolas de educación y sus directores FERNÁNDEZ-BAUTISTA, Andrés; FERNÁNDEZ-CANO, Antonio	<b>1179</b>

Evaluación del impacto de la aplicación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el clima escolar y en la satisfacción de sus miembros FERNÁNDEZ CRUZ, Francisco José; RODRIGUEZ MANTILLA, Jesús Miguel ; FERNÁNDEZ DÍAZ, M <sup>a</sup> José	<b>1189</b>
Análisis descriptivo de la influencia de la edad del profesorado al evaluar textos en primaria FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, María Jesús	<b>1201</b>
Impacto y consecuencias de la implementación de programas bilingües en la educación primaria en Asturias FERNÁNDEZ SANJURJO, Javier; ARIAS BLANCO, José Miguel	<b>1213</b>
Tipología de preguntas formuladas en las pruebas de acceso a la universidad en la asignatura de química FRANCO MARISCAL, Rosario; OLIVA MARTINEZ, José María; GIL-MONTERO, Maria Luisa Almoraima	<b>1225</b>
El uso de la evaluación por competencias entre el profesorado del departamento de educación de la universidad de Huelva GARCÍA CHEIKH-LAHLLOU, Enrique Alastor; UNIVERSIDAD DE SEVILLA	<b>1235</b>
La competencia matemática en las evaluaciones PISA GARCÍA PERALES, Ramón	<b>1247</b>
¿Qué es una evaluación justa? Concepciones de los docentes sobre la de evaluación del aprendizaje de los estudiantes HIDALGO FARRAN, Nina; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes	<b>1257</b>
Aproximación a los sistemas de evaluación en el aula universitaria. Una propuesta compleja desde la educación para la sostenibilidad JIMÉNEZ-FONTANA, Rocío; GARCÍA-GONZÁLEZ, Esther	<b>1267</b>
Análisis del estilo docente en el grado en logopedia LOSADA-PUENTE, Luisa; REBOLLO-QUINTELA, Nuria	<b>1277</b>
Triangulando la excelencia docente: la percepción de docentes, estudiantes y egresados MARBÁN, José María; RODRÍGUEZ CONDE, María José; MARTÍNEZ ABAD, Fernando; OLMOS MIGUELÁÑEZ, Susana	<b>1291</b>
La evaluación de maestros en 13 países latinoamericanos MARTINEZ RIZO Felipe	<b>1305</b>
Estrategias metodológicas y de evaluación en la práctica docente del grado en educación infantil MUÑOZ-CANTERO, Jesús-Miguel; ESPÍNEIRA-BELLÓN, Eva-María	<b>1315</b>
Análisis comparativo de metodologías de enseñanza-evaluación en el grado en educación social MUÑOZ CANTERO, Jesús Miguel; LOSADA PUENTE, Luisa	<b>1327</b>

Análisis de resultados de un instrumento para detección precoz en el período de tres-cuatro años OCAMPO GÓMEZ, Camilo; SARMIENTO CAMPOS, José Antonio; BARREIRA ARIAS, Alberto José	<b>1341</b>
Perfil metodológico-evaluativo en el título de grado en educación primaria REBOLLO QUINTELA, Nuria; ESPÍNEIRA BELLÓN, Eva María	<b>1355</b>
Escala para evaluar el impacto de la implantación de un sistema de gestión de la calidad en centros educativos. Análisis factorial exploratorio RODRIGUEZ MANTILLA, Jesús Miguel; FERNÁNDEZ CRUZ, Francisco José; FERNÁNDEZ DÍAZ, M <sup>a</sup> José	<b>1371</b>
Evaluar la contribución de la orientación educativa y profesional a la equidad: validación aparente de una guía de evaluación SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, José	<b>1383</b>
Evaluación por competencias en educación superior. Uso y diseño de rúbricas por los docentes universitarios VELASCO-MARTÍNEZ, Leticia; TÓJAR-HURTADO, Juan-Carlos	<b>1393</b>

## **VOLUMEN 3**

<b>Sección 5. Tecnologías</b>	<b>1419</b>
Impacto de la realidad aumentada móvil en el proceso enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios del área de medicina BARBA VERA, Ruth Genoveva; YASACA PUCUNA, Saul; MANOSALVAS VACA, Carlos Anibal	<b>1421</b>
La relación de las estrategias de aprendizaje en l@s estudiantes de ingeniería y su relación con la utilización de las TICTIC CEBRIÁN CIFUENTES, Sara; BELLOCH ORTÍ, Consuelo; BO BONET, Rosa María; FUSTER PALACIOS, Isabel	<b>1431</b>
Perfiles de competencias tecnológicas y pedagógicas de los/as estudiantes de ingeniería y su relación con el uso de las TIC y algunas variables personales y contextuales CEBRIÁN CIFUENTES, Sara; SUÁREZ RODRÍGUEZ, Jesús Modesto; ALLAGA ABAD, Francisco	<b>1445</b>
Metodología para evaluar el impacto de las erúbricas y las anotaciones de vídeo en las prácticas externas CEBRIAN DE LA SERNA, Manuel; CEBRIÁN ROBLES, Daniel; SERRANO PUERTO, JOSÉ	<b>1457</b>
Competencias digitales que posee el alumnado no universitario desde la perspectiva del profesorado CONDE-JIMÉNEZ, Jesús; VILLACIERVOS-MORENO, Patricia	<b>1465</b>
Política educativa y práctica docente: efectos del uso de la TIC sobre el profesorado de primaria y secundaria tras la supresión del plan escuela TIC 2.0 RODRÍGUEZ-LÓPEZ, Manuel; LLORENT-VAQUERO, Mercedes	<b>1479</b>

El nivel de competencia digital del profesorado desde su propia percepción VILLACIERVOS-MORENO, Patricia; CONDE-JIMÉNEZ, Jesús	<b>1493</b>
Perfiles de competencia tecnológica y pedagógica en estudiantes universitarios de titulaciones del ámbito educativo DÍAZ GARCÍA, M <sup>a</sup> Isabel; BELLOCH ORTÍ, Consuelo; SUÁREZ RODRÍGUEZ, Jesús; ALLAGA ABAD, Francisco	<b>1513</b>
Valoración del uso de las tecnologías para el aprendizaje por alumnado de secundaria DOMÍNGUEZ ALFONSO, Rocío; CHICA MERINO, Encarnación; HERNÁNDEZ MENDO, Antonio	<b>1523</b>
Evaluación y juegos de simulación: la percepción de los estudiantes sobre “Un día con eva” GÓMEZ-RUIZ, Miguel Ángel; GALLEGO-NOCHE, Beatriz	<b>1535</b>
Análisis de aplicaciones de asistencia remota como posible recurso en una plataforma virtual educativa GUDIÑO ZAHINOS, Diego	<b>1547</b>
TIC y redes sociales en educación secundaria: análisis sobre identidad digital y riesgos en la red LÓPEZ FERNÁNDEZ, M <sup>a</sup> CARMEN	<b>1561</b>
Las competencias tecnológicas y las actitudes hacia las TIC en pre-profesores de educación secundaria ORELLANA ALONSO, Natividad; Almerich Cerver, Gonzalo; BO BONET, Rosa; FUSTER PALACIOS, Isabel	<b>1571</b>
Equipos directivos y políticas educativas TIC. Estado de la cuestión en centros de primaria y secundaria de Sevilla tras la supresión del plan escuela TIC 2.0 RODRÍGUEZ-LÓPEZ, Manuel; LLORENT-VAQUERO, Mercedes; CONTRERAS-ROSADO, José Antonio	<b>1581</b>
Evaluando la formación online en el instituto sindical de trabajo, ambiente y salud RODRÍGUEZ-SANTERO, Javier; TORRES-GORDILLO, Juan-Jesús	<b>1595</b>
Los procesos de tutorización en la modalidad online de enseñanza y aprendizaje RODRÍGUEZ MARTÍN, Ana; GABARDA MÉNDEZ, Vicente	<b>1605</b>
Evaluación de la aceptación de las tecnologías móviles en los estudiantes del grado de maestro SÁNCHEZ PRIETO, José Carlos; OLMOS MIGUELÁÑEZ, Susana; GARCÍA PEÑALVO, Francisco José	<b>1617</b>
Correlación entre el uso de videojuegos y la percepción de bienestar en adolescentes marroquíes, rumanos y españoles CALA, Verónica C.	<b>1629</b>



Impacto de las políticas de inclusión digital: las mujeres rurales en las redes sociales	<b>1639</b>
VICO BOSCH, Alba; REBOLLO CATALÁN, M <sup>a</sup> Ángeles; GARCÍA PÉREZ, Rafael	
<b>Sección 6. Pósteres sobre investigaciones</b>	<b>1649</b>
La operatividad del programa de tutorías en voz de los estudiantes de la facultad de pedagogía e innovación educativa de la universidad autónoma de baja California	<b>1651</b>
BIO OLGUIN, Yoshie Adaemi; ACEVES VILLANUEVA, Yaralin	
Análisis comparativo de la educación reglada en la población con discapacidad física en el principado de Asturias entre 2007-2014	<b>1663</b>
CANETE CHALVER, M <sup>a</sup> Begoña; IGLESIAS GARCÍA, M <sup>a</sup> Teresa	
De los tiempos educativos a los tiempos sociales. Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social	<b>1673</b>
GARCÍA LLAMAS, José Luis; QUINTANAL DÍAZ, José; CUENCA PARÍS, M <sup>a</sup> Elena	
Evaluación de las habilidades lingüísticas implicadas en la lectura desde un modelo de respuesta a la intervención (RTI): un estudio de caso	<b>1683</b>
GUZMÁN, Remedios	
Patrimonio territorial virtual en educación: recursos en mlearning sobre la ciudad de Salamanca	<b>1691</b>
JOO NAGATA, Jorge; MARTÍNEZ ABAD, Fernando	
Socio-emociograma: instrumento para la evaluación online de las competencias socio-emocionales en el aula	<b>1703</b>
DE JUAN ALCACERA, Jesús; MARTÍN RODRÍGUEZ, Déborah	
Una experiencia flipped classroom en educación superior: la formación del profesorado de secundaria	<b>1717</b>
MARTÍN-RODRÍGUEZ, Déborah; NÚÑEZ-DEL-RIO, María-Cristina	
Evaluación de los planes de mejora que atienden la diversidad en educación secundaria obligatoria	<b>1731</b>
MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Isabel; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Daniel; GARCÍA LUPIÓN, Beatriz; SALMERÓN VÍLCHEZ, Purificación; MIRETE RUIZ, Ana B.; GARCÍA-SÁNCHEZ, Francisco Alberto	
ACUTIC: cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC en profesores de educación superior	<b>1743</b>
MIRETE RUIZ, Ana B	
El uso de la técnica Delphi en la evaluación sobre el rol de los formadores en los programas de educación familiar	<b>1755</b>
ORTE, Carmen; BALLESTER, Lluís; VIVES, Marga; AMER, Joan	

Dominio de las competencias en formación metodológica en la realización del TFG del grado de pedagogía de la ub desde la perspectiva del profesorado: validación de la entrevista QUIRÓS DOMÍNGUEZ, Carolina; REGUANT ÁLVAREZ, Mercedes; RUBIO HURTADO, María José; VALLS FIGUERA, Robert Guera	<b>1773</b>
Tres estudios para el desarrollo y la validación del instrumento de evaluación de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA) VERDUGO, Laura; SÁNCHEZ-SANDOVAL, Yolanda; CREO, Melanía; CAMPILLO, Elena	<b>1787</b>
<b>Sección 7. Equipos de investigación</b>	<b>1801</b>
Grupo de investigación en “Avaliación e Calidade Educativa” (GIACE)	<b>1802</b>
Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social”	<b>1804</b>
Grupo de investigación en “Educación Intercultural” (GREDI)	<b>1806</b>
Grupo de Investigación “Educación Personalizada en la Era Digital” (EPEDIG)	<b>1808</b>
Grupo de Investigación “Educación y Sociedad”	<b>1810</b>
EDUCOMPET	<b>1812</b>
Grupo de Investigación “Evaluación en Contextos Formativos” (EVALfor)	<b>1814</b>
Formación y Orientación Integrada (GUFOI)	<b>1816</b>
Grupo de Investigación “Globalización, Tecnología, Educación y Aprendizaje” (GTEA)	<b>1818</b>
Grupo de Investigación Interdisciplinar EVAL-AULA	<b>1820</b>
Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES)	<b>1822</b>
Grupo de Investigación “Inmigrantes en el Sistema educacional de Chile: Representaciones de género, lengua, territorialidad y exclusión social” (Anillo en Ciencias Sociales-SOC 1401)	<b>1824</b>

Grupo de Investigación “Investigación y desarrollo educativo de la orientación” (IDEO)	<b>1826</b>
Grup de Recerca en “Orientació Psicopedagògica” (GROP)	<b>1828</b>
Grupo de Investigación “Pedagógica Adaptativa” (ADAPTATIVA)	<b>1830</b>
Grupo de Investigación de “Sistema Inteligentes y Cooperativos, Educación y Medios, Informática y Cultura” (GSIC-EMIC)	<b>1832</b>
Grupo de Investigación “Transiciones académicas y laborales” (TRALS)	<b>1834</b>
<b>Parte 2. Experiencias</b>	<b>1837</b>
<b>Sección 8. Experiencias educativas y profesionales</b>	<b>1839</b>
Intervención psicopedagógica en instituciones educativas y ONG’s: experiencias de investigación de los alumnos de asesoría psicopedagógica de la UABC ACEVES VILLANUEVA, Yaralin; BIO OLGUIN, Yoshie Adaemi	<b>1841</b>
El huerto ecológico universitario como herramienta para el estudio de problemas ambientales: una propuesta educativa en el grado de educación primaria Aragón Núñez, Lourdes; Jiménez-Tenorio, Natalia	<b>1849</b>
Buscando la mejora: transformación en comunidad de aprendizaje de un centro escolar de entorno desfavorecido BONDIA SALAS, M <sup>a</sup> Macarena	<b>1855</b>
La pedagogía, una guía para compartir conocimientos CARRASCO-TEMIÑO, M. Aranzazu; CASAS-VÁZQUEZ, Martín	<b>1861</b>
La técnica Delphi al servicio de la revisión multivocal: la problemática de la recogida de datos CERVANTES, Luisa FERNÁNDEZ-CANO, Antonio	<b>1867</b>
Una experiencia de formación didáctica de los docentes universitarios COSCIA BASILE, Patrizia; VILAR DEL VALLE BARAIBAR, Marta	<b>1873</b>
Los avatares de investigar en educación en una facultad de ingeniería DEMUTH, Patricia	<b>1879</b>
Experiencia: las TIC en nuestras políticas públicas. Propuestas para una mejora académica e institucional RODRIGUES, Cristina	<b>1885</b>

Propuesta y práctica innovadora en el logro de competencias del aprendizaje de anatomía, mediante la aplicación del método aprendizaje basado en problemas (ABP) HERNÁNDEZ HUARIPAUCAR, Edgar Martín	<b>1893</b>
Tecnologías para una evaluación participativa. La experiencia de uso de Evalco-mix® en ciencias económicas y empresariales IBARRA SÁIZ, María Soledad; RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio	<b>1899</b>
Desarrollo de material didáctico multimedia para el aprendizaje personalizado en las asignaturas de física LAÍZ ALONSO, Irene	<b>1907</b>
Experiencia en la formación multidisciplinar del graduado en ingeniería en tecnologías industriales a través de la integración de materias con perfil técnico y económico LÓPEZ MARFIL, Lidia	<b>1913</b>
Una experiencia de formación docente para el uso didáctico de las TIC en los procesos de aprendizaje con la implementación de los modelos SAMR y TPCK MARTÍNEZ SÁNCHEZ, María Elizabeth	<b>1921</b>
Aprender de los errores: una estrategia didáctica para mejorar las habilidades matemáticas de los estudiantes universitarios NIETO ISIDRO, Susana	<b>1929</b>
Diseño de un recurso audiovisual para el apoyo de la interpretación instrumental en el aula de música de educación secundaria PALAZÓN HERRERA, José	<b>1935</b>
Venderse en el mercado laboral REYNOSO RAMOS, Ana María; MARTÍNEZ ÁVILA, Ángel; GÓMEZ ROMANO, Teresa; FIGUIER CASTEJÓN, Fernando; MIER MOTA, Julián	<b>1943</b>
Aprendizaje experiencial: un enfoque desde el ser en el aula universitaria ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad; LUGO MUÑOZ, Mar	<b>1949</b>
Escuelas y museos asociados en la educación de la sociedad del conocimiento SERRANO MORAL, Carmen	<b>1955</b>
Club de conversación solidario TRIGO CAPARRINI, Juan Bosco	<b>1963</b>
Trabajar a través de la memoria narrativa sustentada en el acompañamiento docente VARGAS, Mónica Beatriz; FERNÁNDEZ, Orfilia Elizabeth	<b>1969</b>
<b>COMITÉ REVISOR</b>	<b>1977</b>

## PRÓLOGO

*No son hombres de bien los que se consagran por entero a sus hogares, sus bibliotecas o sus retiros, rebusando o despreciando la lucha por la justicia.*

Blas Infante, *El Ideal Andalúz* (1915)

La investigación educativa, sus avances y retos deben promover una sociedad más justa, solidaria y comprometida. Así mismo la sociedad debe apoyar, promocionar y reconocer la investigación que fundamenta su mejora. Desde esta premisa de mutua colaboración, surge la necesidad de compartir con la comunidad científica y con la sociedad los avances y resultados de diferentes investigaciones educativas. Con este interés publicamos el libro, *Investigar con y para la sociedad*.

Este libro se estructura en dos partes, investigación y experiencias educativas. La primera de ellas se centra en los enfoques, perspectivas, métodos y resultados de investigación agrupadas en cinco temas que reúnen 138 artículos y constituyen las primeras secciones del libro: metodologías de investigación; investigación y sociedad; aprendizaje, formación y desarrollo; evaluación y tecnología. Finaliza esta parte con dos secciones dedicadas a la presentación en formato gráfico de algunas de ellas y la presentación de diferentes grupos de investigación que trabajan en los temas especificados.

La segunda parte del libro recoge 21 experiencias educativas que hacen referencia a propuestas o actuaciones innovadoras en el ámbito de la educación formal.

Desde la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica –AIDIPE- promotora del XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa –ADIPE 2015-, celebrado

en Cádiz, deseamos que este libro informe, y sirva de debate y réplica, a los investigadores, formadores, ciudadanos y sociedad en general de los avances y resultados de la investigación educativa, y que a los investigadores en formación les ofrezca luces, posibilidades y alternativas en el camino hacia la excelencia que como decía Aristóteles no es un acto, es un hábito.

María Soledad Ibarra Sáiz

Presidenta del XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa

–ADIPE 2015- Investigar con y para la sociedad

# PARTE 1

## INVESTIGACIÓN





# SECCIÓN 1

## METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN



## **PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE HABILMIND**

**CARPINTERO MOLINA, Elvira**  
**GARCÍA GARCÍA, Mercedes**  
**BIENCINTO LÓPEZ, Chantal**

Departamento MIDE. Facultad de Educación. UCM  
España  
[alameda@edu.ucm.es](mailto:alameda@edu.ucm.es)

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo exponer los resultados de la validación empírica del instrumento de Habilmind sobre Estilos de Aprendizaje, el cual fue diseñado para medir las preferencias de los estudiantes en lo relativo a formas de asimilar contenidos. Este instrumento se basa en el planteamiento teórico de Blanco (2013), quien perfila un total de 13 estilos de aprendizaje: visual externo, visual interno, auditivo externo, auditivo interno, kinestésico externo, kinestésico interno, foco múltiple, foco único, tendencia abstracta, tendencia concreta, tolerancia al esfuerzo y la frustración, motivación externa, motivación interna. El instrumento está compuesto de tres subescalas, este trabajo se centra en la validación de la subescala diseñada para el rango de edad 12 a 17 años. Está compuesto por un total de 130 ítems organizados en cinco dimensiones, con 10 ítems correspondientes a cada estilo analizado. La totalidad de la muestra que cumplimenta el instrumento se compone de 2.548 estudiantes de 5 países de habla hispana. Los resultados de fiabilidad muestran altos índices de consistencia interna pero la validación empírica mediante análisis factorial confirmatorio, sugiere la revisión de los ítems para obtener un instrumento eficaz para el análisis de la práctica evaluadora.

## **Abstract**

This paper aims to present the results of the empirical validation instrument *Habilmind* on Learning Styles, which was designed to measure student preferences regarding ways to integrate contents. This instrument is based on the theoretical approach of its creator, Blanco (2013), who outlines a total of 13 learning styles: external visual, internal visual, external auditory, internal auditory, external kinesthetic, internal kinesthetic, multi-focus, single focus, abstract trend, specific trend, exercise tolerance and frustration, external motivation and internal motivation. The instrument consists of three subscales, this project focuses on the validation of the subscale, designed for the age range 12 to 17 years. It comprises a total of 130 items organized in five dimensions with 10 items for each style used. Students who filled in the instrument answered the 130 questions about their preferences in the assimilation of information by answering yes or no. The sample completing the instrument consists of 2.548 students from five Spanish speaking countries. The results show high reliability of the internal consistency but empirical validation using confirmatory factor analysis suggests revising the instrument items for an effective evaluation practice.

## **Palabras clave**

Estilos de Aprendizaje, consistencia interna, validación empírica.

## **Keywords**

Learning styles, internal consistency, empirical validation.

## **Introducción**

Según Blanco (2013), muchos procesos de aprendizaje no tienen en cuenta las características individuales de cada persona y, por ello, algunas veces los resultados son insatisfactorios, lo que podría hacer descender la autoestima del estudiante y formar creencias bloqueadoras que dificultan las posibilidades de aprendizaje. El método de aprendizaje es un factor importante para conseguir un buen rendimiento, en este sentido, se considera que la mayoría de los maestros tienden a enseñar con el método secuencial (Felder & Silverman, 1988) y analítico (Silvio & Fariñas, 2005) cuando la mayoría de los estudiantes no aprenden con ese estilo. De modo que realmente no existen tantos problemas de aprendizaje como de enseñanza (Blanco, 2013).

El modelo de Blanco (2013) se basa en cinco dimensiones: preferencias en la entrada de la información, el foco de atención, la formación y retención de contextos, motivación del estudiante y tolerancia ante el esfuerzo y la frustración. Dentro de estas dimensiones se hallan 13 estilos de aprendizaje: visual externo, visual interno, auditivo interno y externo, kinestésico interno, kinestésico externo, foco múltiple, foco único, tendencia concreta, tendencia abstracta y tolerancia al esfuerzo y la frustración, como se muestra en la ilustración 1.

Ilustración 1. Estilos de aprendizaje del modelo de Blanco (2013)



La dimensión de la entrada de la información, tiene su origen en la Programación Neurolingüística (PNL), un enfoque de aprendizaje y de terapia que surgió a partir de los postulados de Bandler y Grinder (1979). La PNL se fundamenta en tres componentes: la programación, que se refiere a la aptitud humana de producir y utilizar programas de comportamiento; el componente neurológico, conformado por las percepciones sensoriales que determinan el estado emocional propio de cada persona; y el componente lingüístico respectivo a la comunicación, tanto verbal como no verbal. Se trata de una preferencia inconsciente y un funcionamiento de los circuitos neurológicos que se activan para captar información, procesarla y expresarla de una forma que se repite en cada estudiante. Las programaciones se manifiestan en conductas, lenguaje, reacciones emocionales y en todas aquellas características predecibles en el ser humano. Sin embargo, es posible detectar patrones de captación y procesamiento de la información que permite establecer caminos útiles para diagnosticar estilos de aprendizaje.

En este modelo, la dimensión de la entrada de información, basada en la PNL, y de forma análoga al modelo multidimensional (VAK) de Dunn, Dunn y Price (1979), engloba tres estilos de aprendizaje dobles: visual, auditivo y kinestésico. Así, en la modalidad visual se encuentra, por un lado, el estilo visual externo (VE), que prefiere el ingreso visual de la información; necesita del contacto visual con el maestro; genera imágenes mentales de los conceptos y prefiere aprender con libros, ordenadores, fotografías, gráficos, dibujos y le resulta difícil seguir instrucciones orales. Y por otro, el estilo visual interno (VI), que necesita visualizar los conceptos mentalmente antes de recibir una explicación, tiende a la ensoñación y aprende bien mediante metáforas y ejemplos. Asimismo, el estudiante con estilo auditivo externo (AE) prefiere el ingreso auditivo de la información; habla constantemente y se distrae con facilidad. Le resultan complicados los exámenes escritos pero le es fácil memorizar lo que escucha, pregunta para aclarar sus ideas, puede imitar la voz de otras personas y es el centro en los eventos sociales. Como estilo complementario, está el estilo auditivo interno (AI), cuyos diálogos internos son frecuentes e intensos y suele ser callado y reflexivo, además de que sus distracciones suelen ser ajenas a la realidad presente. Por último, se muestran la última pareja de estilos complementarios. Por un lado, el estudiantes con un estilo kinestésico externo (KE) suele ser inquieto, desordenado y prefiere la entrada física de la información ya que aprende haciendo. Y por otro lado, el kinestésico interno (KI) es más intuitivo, sentimental y sensible a los estímulos cargados de emotividad, de modo que la relación afectiva permite su aprendizaje.

Basándose en el modelo de los hemisferios cerebrales de Herrmann (1996), Blanco propone el foco de atención como una dimensión que comprende dos estilos de aprendizaje comple-

mentarios –el foco múltiple y flexible (FM) y el único y el estructurado (FU) –. El foco de atención es la preferencia neurológica para invertir y dirigir la energía intelectual. Este foco juega un papel importante en el aprendizaje porque establece las características concretas del ambiente externo para conseguir efectividad en el manejo de la información.

En relación a la dimensión de formación y retención de contextos, el modelo de Blanco diferencia también dos tendencias complementarias: abstracta (TA) y concreta (TC), fundamentadas en el modelo bidimensional de estilos de aprendizaje de Kolb (1976). Independientemente de la naturaleza de los datos, la mente humana transforma en conocimiento la información mediante la utilización de mecanismos inconscientes y automáticos. Se trata de una tendencia que no tiene rango de oposición, de modo que es posible que ambas tendencias coexistan en la mente.

Según Blanco (2013), la formación y retención de contextos es la responsable de la facilidad o dificultad para enfrentar determinados contenidos académicos que son más coherentes con cada una; de este modo se refuerzan con el uso o se deterioran por el rechazo natural a una información.

El modelo cuenta con la inclusión de dos variables emocionales en los estilos de aprendizaje, valorando por una parte la tolerancia ante el esfuerzo y, por otra, la motivación del estudiante. Conocer la tolerancia a la frustración y el esfuerzo forma parte de la inteligencia emocional que debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata pues de un elemento que no sólo repercute en el trabajo académico, sino en todas las acciones que sustentan el desarrollo armónico del ser humano. Uno de los elementos psicológicos que afecta notablemente el estilo de aprendizaje es la actitud de persistencia o perseverancia, que se caracteriza por la perseverancia a terminar una tarea. Cuando el nivel de tolerancia (TO) es alto, existe una facilidad para metas a largo plazo, solicitud de ayuda para terminar una tarea que representa un alto grado de dificultad; no se aprecia una marcada necesidad de reforzadores o apoyos y se puede caer en la rigidez cuando la persistencia carece de claridad conceptual; el rango de atención es alto; es propenso a la aceptación de retos y desafíos; su curiosidad es grande ante la aventura, los cambios, la exploración.

Junto con la tolerancia ante el esfuerzo y la frustración, la motivación –quinta y última dimensión del instrumento– constituye un factor emocional del estilo de aprendizaje ya que logra que todos los componentes intelectuales positivos se intensifiquen y enriquezcan. La motivación es un móvil personal de acción. Cuando el origen está en razones personales y no dependiente de premios o castigos, sino de la gratificación derivada de la misma acción, la motivación es intrínseca. Por el contrario, si el móvil de acción depende de la búsqueda de una gratificación fuera de la misma actividad y se orienta al logro de un premio o la evasión de un castigo, es una motivación extrínseca.

Blanco considera que todas las personas presentan todos los estilos, pero tienen tendencias que les inclinan más a un polo u otro, dando por resultado un conjunto de rasgos combinados en función de los distintos estilos en los que destacan que sirven como intermediarios en la relación con el proceso de enseñanza aprendizaje y que es fundamental conocer para poder apoyar el aprendizaje.

## Método

La totalidad de la muestra que cumplimenta el instrumento se compone de 2.548 estudiantes de 5 países de habla hispana, el mayor porcentaje pertenece a España (54%) y a México (24,90%), mientras que agrupando El Salvador, Perú y Guatemala se cuenta con un 22% del total de los datos. El test sobre Estilos de Aprendizaje está compuesto de tres subescalas –una para cada rango de edad: la primera para 6 a 11 años, la segunda para 12 a 17 años y la tercera para mayores de 18- que permiten recoger información sobre los factores que determinan el aprendizaje en cada estudiante. Está compuesto por un total de 130 ítems organizados en cinco dimensiones, con 10 ítems correspondientes a cada estilo analizado, tal y como se describe en la tabla 1. Este trabajo se centra en la validación de la subescala diseñada para el rango de edad 12 a 17 años.

Tabla 1. Estructura del instrumento sobre Estilos de Aprendizaje

Dimensión	Descripción	Ítems
Programación neurolingüística para el aprendizaje	Visual Externo (VE)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Visual Interno (VI)	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
	Auditivo Externo (AE)	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
	Auditivo Interno (AI)	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
	Kinestésico Externo (KE)	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50
	Kinestésico Interno (KI)	51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60
Foco de atención	Foco Múltiple (FM)	61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70
	Foco Único (FU)	71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80
Formación y retención de contextos	Tendencia Abstracta (TA)	81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90
	Tendencia Concreta (TC)	91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100
Tolerancia a la frustración	Tolerancia (TO)	101,102,103,104,105,106,107,108, 109,110
Motivación	Motivación Intrínseca (MI)	111,112,113,114,115,116,117,118, 119,120
	Motivación Extrínseca (ME)	121,122,123,124,125,126,127,128, 129,130

Cada ítem cuestiona al sujeto si se siente identificado con una afirmación, por ejemplo: “*veo en mi mente con anterioridad lo que voy a hacer*”. Cada pregunta se valora con 10 o 0 puntos según la respuesta haya sido sí o no respectivamente. Por tanto, la puntuación que puede obtener un sujeto en cada indicador o estilo del test se encuentra entre los valores 0 y 100. Y tras realizar una baremación, estas puntuaciones finales obtenidas se transforman en estandares equivalentes

tes –valoraciones estandarizadas del 1 al 9 que facilitan la comprensión del resultado– de la forma que se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Equivalencia entre puntuación final obtenida y estaninas

Nivel	Estaninas	Puntuaciones
Bajo	1	0-11
	2	12-22
	3	23-33
Esperado	4	34-44
	5	45-55
	6	56-66
Alto	7	67-77
	8	78-88
	9	89-100

El significado de las estaninas se puede interpretar en tres bloques según el nivel: bajo, esperado y alto. Bajo (1, 2 y 3) si el nivel obtenido no es suficiente para superar el reto académico al que se enfrenta el estudiante en ese curso; esperado (4, 5 y 6) si se trata del nivel suficiente para que el estudiante pueda afrontar el reto académico; y alto (7, 8 y 9) si el nivel obtenido está por encima del necesario para superar el reto académico del estudiante.

El test de Estilos de Aprendizaje, se inserta dentro de la plataforma Habilmind donde la totalidad de las pruebas están informatizadas. Los datos se almacenan en la propia aplicación y posteriormente se tabulan y organizan en una matriz de datos con SPSS.

## **Análisis de datos**

El análisis estadístico se realiza con el paquete SPSS (versión 19.0). Para analizar la consistencia interna del instrumento se utiliza el estadístico Alpha de Cronbach y para la validez de constructo se emplea el Análisis Factorial Confirmatorio para datos categóricos (CAPTCA). Dadas las características de la escala, el procedimiento llevado a cabo para el análisis se describe con más detalle en el apartado de resultados.

## **Resultados**

### **Consistencia Interna**

El concepto de fiabilidad hace referencia a la estabilidad o grado de duplicidad de la medida a lo largo de diferentes momentos evaluativos. Debido a que se dispone de una aplicación única de los inventarios de estilos de aprendizaje, se utilizan métodos de consistencia interna. Se debe tener en cuenta que al realizar un análisis de consistencia interna, el interés se centra en los errores causados por el muestreo de contenidos (Martínez-Arias, 1995).

La consistencia interna del instrumento completo analiza los 130 ítems y se estudia a través del estadístico Alpha de Cronbach, en este caso con un valor 0,981. Cabe añadir que, por lo



general, la fiabilidad de un instrumento aumenta a medida que aumenta su longitud, es decir, su número de ítems. Es posible que la interpretación excelente del coeficiente de fiabilidad obtenido, esté influida en gran parte por la longitud del instrumento.

### **Validez de constructo**

Con el fin de validar la estructura interna del instrumento, se realizó el análisis factorial confirmatorio usando el método de componentes principales para variables categóricas (Categorical Principal Component Analysis, CATPCA). Este procedimiento estadístico tiene la finalidad de descubrir la estructura interna de un conjunto de variables observables partiendo de las múltiples correlaciones existentes entre ellas, generando un número más pequeño de variables latentes o no observables (factores) y determinando el grado de correlación entre las variables observables y los factores (saturación). Se eligió el CATPCA debido a que los ítems son dicotómicos y, por tanto, no se puede asumir la distribución normal de las variables que es un supuesto del análisis factorial clásico.

En la tabla 3 se indica la varianza explicada por la solución factorial, mostrando que estos 13 factores o dimensiones explican únicamente un 28,5% de la varianza total. Esto indica que la calidad de las variables empíricas es baja. Debido a esta baja validez de constructo, es recomendable llevar a cabo un procedimiento de reducción de ítems para acortar la longitud del cuestionario.

Tabla 3. Varianza explicada por la solución factorial

Factores	Varianza explicada	
	Total	% de la varianza
<b>1</b>	7,266	5,559
<b>2</b>	5,622	4,325
<b>3</b>	4,331	3,331
<b>4</b>	3,251	2,501
<b>5</b>	2,602	2,001
<b>6</b>	2,190	1,684
<b>7</b>	2,114	1,626
<b>8</b>	1,816	1,397
<b>9</b>	1,780	1,370
<b>10</b>	1,632	1,256
<b>11</b>	1,581	1,217
<b>12</b>	1,575	1,212
<b>13</b>	1,393	1,072
<b>Total</b>	37,113	28,549

En la matriz de componentes rotada –dividida en varias partes para analizarla más fácilmente– se recogen los pesos factoriales de cada variable en los trece componentes extraídos. A continuación, en la tabla 4, se indican los enunciados de los ítems con saturación significativa en este primer factor encontrado. Cabe recordar que los ítems se agrupaban en orden de diez en diez por dimensiones, y en esta tabla no se observa ese patrón. De este modo, se aprecia que los ítems no pertenecen a una sola dimensión, sino a ocho diferentes según el

planteamiento teórico del instrumento. Es importante señalar que de la dimensión *Tolerancia al Esfuerzo y la Frustración* hay 5 ítems saturando en este primer factor encontrado.

Tabla 4. Enunciados de los ítems que saturan en el factor 1

Ítem	Enunciado	Dimensión
13	Cuando los profesores hablan mucho, mi mente se va a otra parte.	Visual Interno
16	Tengo creatividad y se me ocurren muchas ideas ante un problema.	
17	Hago fácilmente comparaciones y capto bien las diferencias y semejanzas.	
22	Memorizo fácilmente lo que escucho.	Auditivo Externo
62	Me desconcentro fácilmente.	Foco Múltiple
67	Cuando me piden que dé sugerencias, puedo dar muchas y muy diferentes.	
72	Cuando estudio me concentro en los detalles y no sólo en la idea global de un tema.	Foco Único
80	Cuando tengo un problema, puedo encontrar las causas que lo originaron.	Tendencia Abstracta
85	Memorizo bien los datos, teorías y conceptos abstractos.	
87	Me interesan mucho las ciencias (física, química, biología) y pido a mis padres que me compren libros de animales, dinosaurios, plantas o experimentos.	
89	Tengo facilidad para analizar la información: relaciono temas, busco significado de palabras en diccionarios, pregunto lo que no entiendo.	
90	Me gusta la lectura de temas que tengo que pensar mucho.	Tendencia Concreta
101	Ante algo difícil, continúo intentando y no me desanimo si no salen bien las cosas.	Tolerancia al esfuerzo y la frustración
103	Puedo mantener por una hora o más la atención a una tarea o trabajo.	
104	Acepto los retos que me proponen mis padres y profesores.	
105	Tengo curiosidad intelectual por saber más y no me conformo con la información que me parece incompleta.	
109	Invierto el tiempo que sea necesario para terminar bien mis tareas o deberes.	
117	Trabajo en forma rápida y muy orientado/a hacia los resultados.	Motivación Intrínseca

Para el segundo factor hallado en la matriz de componentes, se han encontrado un total de 16 ítems que saturan significativamente, pero pertenecientes a diferentes dimensiones según el planteamiento teórico del instrumento (ver tabla 5). La dimensión teórica con más ítems saturando en este factor es la de *Kinestésico Interno*, con un total de 5 ítems.

Tabla 5. Enunciados de los ítems que saturan en el factor 2

Ítem	Enunciado	Dimensión
15	Mis temores hacen ver los problemas más grandes de lo que son en realidad.	Visual Interno
18	Me cuesta trabajo dormir cuando tengo algo importante al día siguiente.	
26	Me afecta mucho cuando alguien habla fuerte, con agresividad.	Auditivo Externo
32	Pienso mucho antes de tomar cualquier decisión; mis padres y maestros dicen que soy indeciso.	Auditivo Interno
33	Frecuentemente tengo ideas o pensamientos repetitivos, que quisiera evitar.	
36	Me hablo mucho a mí mismo/a en forma positiva o negativa.	
37	Me importa el tono de la voz con que me hablan.	
46	Soy impaciente e impulsivo/a.	Kinestésico Externo
48	La manifestación de mis emociones es intensa: se me nota siempre cuando estoy enojado/enfadado, triste o alegre.	
52	Soy sentimental y sensible a las emociones de los demás; de hecho, si alguien llora, yo también lloro.	Kinestésico Interno
53	Se me nota todo en la cara: no puedo evitar que los demás se den cuenta de lo que siento.	
56	Mis estados de ánimo cambian mucho.	
57	Soy vulnerable ante la presión, las urgencias o los ambientes adversos. De hecho, me bloqueo cuando me siento presionado.	
59	Experimento nerviosismo en los momentos críticos.	
77	Me desconcentro si tengo hambre, problemas emocionales o incomodidad física.	Foco Único
84	Cuando tengo problemas me mantengo tranquilo.	Tendencia Abstracta

En el caso del tercer factor estudiado, la matriz de componentes detecta un total de 8 ítems que saturan significativamente e incluso fuertemente –coeficientes de saturación por encima de 0,6. En la tabla 6 se muestran los enunciados de estos 8 ítems que, según el análisis, saturan en este tercer factor. Sin embargo, según el planteamiento teórico del instrumento, estos ítems no pertenecen a una sola dimensión sino a 6 diferentes, siendo las de Foco Único y Tolerancia al esfuerzo y la frustración las dos que aportan más ítems –dos– que saturan en esta supuesta tercera dimensión.

Tabla 6. Enunciados de los ítems que saturan en el factor 3

Ítem	Enunciado	Dimensión
1	Cuando hago mis tareas me concentro en que todo lo que hago esté ordenado, limpio y me importa mucho que se vea bonito.	Visual Externo
43	Tiendo a ser desordenado/a, aunque siempre encuentro lo que busco.	Kinestésico Externo
62	Me desconcentro fácilmente.	Foco Múltiple
73	Prefiero un ambiente estructurado y ordenado, más que situaciones improvisadas: quiero saber cuáles son las instrucciones, horarios, organización del trabajo.	Foco Único
79	Hago mis tareas y deberes cuidando el orden, la limpieza y los detalles.	
83	Soy ordenado en mis cosas personales y en mis apuntes.	Tendencia Abstracta
102	Suelo terminar lo que empiezo y me siento mal si no concluyo completamente una tarea o trabajo.	Tolerancia al esfuerzo y la frustración
109	Invierto el tiempo que sea necesario para terminar bien mis tareas o deberes.	

Respecto a los últimos factores, cabe señalar que explican un porcentaje de varianza muy bajo. Además, la estructura interna de estas últimas dimensiones se desconfigura totalmente y no es interpretable ya que cada ítem pertenece en teoría a un factor diferente. Esto limita gravemente la capacidad evaluadora del instrumento.

## Discusión/Conclusiones

El diseño del instrumento de estilos de aprendizaje de Habilmind supone un elemento de diagnóstico en educación, considerado relevante para conocer las formas de aprender que posee cada estudiante y, así, poder escoger el estilo de enseñanza más adecuado a las necesidades de los estudiantes.

En la revisión teórica de este trabajo se han encontrado numerosos instrumentos de diagnóstico de estilos de aprendizaje. La mayoría de ellos adoptan forma de cuestionario. Una de las ventajas de emplear cuestionarios reside en la posibilidad de alcanzar fácilmente la evaluación de un gran número de estudiantes a la vez –por ejemplo, clases completas–. Además, en las últimas décadas, cuestionarios sobre estilos de aprendizaje como el CHAEA, el LSA o el LSQ han ofrecido un soporte online del mismo, lo que supone un ahorro de papel importante, además de la comodidad tanto para el usuario como para el creador del mismo. Para el usuario puede resultar más sencillo porque existe la opción de rectificar respuestas sin necesidad de comenzar de nuevo la cumplimentación. Por otro lado, para el creador es menos laborioso recoger y clasificar los datos una vez se disponga de una plataforma programada para ello, de modo que la corrección y los resultados pueden darse instantáneamente. En el caso de Habilmind, su instrumento sobre estilos de aprendizaje goza de las mismas ventajas, ya que está disponible en una plataforma online capaz de extenderse a cualquier aula con ordenadores y conexión a Internet.

No obstante, la longitud de este instrumento parece excesiva. En comparación con los otros cuestionarios mencionados. El cuestionario CHAEA y el LSQ constan de 80 preguntas, el LSA cuenta con 28 ítems, mientras que el instrumento de Habilmind tiene un total de 130 preguntas. Esta cuestión es, sin duda, una desventaja debido al cansancio que puede generar en los estudiantes que lo cumplimenten. Suponiendo que los estudiantes necesitaran una media de 15 segundos por pregunta contestada, tardarían más de 50 minutos en completar las 130 preguntas. De acuerdo con Rebollo y Montiel (2006), la atención sostenida del alumno va perdiendo calidad conforme el cansancio va en aumento, de forma que cabe la posibilidad de que si una prueba es muy larga, los últimos ítems sean contestados al azar o sin pensarse correctamente.

### **Referencias bibliográficas**

- Bandler, R. & Grinder, J. (1979). *Frogs into Princes: Neuro Linguistic Programming*. Utah: Real People Press.
- Blanco, I. (2013). *El universo de la inteligencia: hay más dentro de ti*. México: Limusa.
- Dunn, R., Dunn K. & Price G. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade*. Kansas: Price System.
- Felder, R., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education Journal*, 78(7), 674-681.
- Herrmann, N. (1996). *The whole brain business*. New York: McGraw Hill.
- Kolb, D. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer and Company.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Rebollo, M., & Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(Supl 2), S3-S7.
- Silvio, C. & Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 56-71.



## **ANÁLISIS DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR AULAS VIRTUALES DE LA FACULTAD DE MEDICINA<sup>1</sup>**

**FERNÁNDEZ, María Graciela**  
**GONZÁLEZ, Claudia**  
**FERNÁNDEZ, Orfilia**

Universidad Nacional del Nordeste – Facultad de Medicina  
Corrientes. Argentina  
[gracielafernandez@med.unne.edu.ar](mailto:gracielafernandez@med.unne.edu.ar)

### **Resumen**

En esta presentación exponemos algunos avances de una investigación que tiene por objeto evaluar y certificar las aulas virtuales de calidad que se utilizan como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje presencial en las carreras de grado que ofrece la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Para valorar y certificar la calidad de las aulas virtuales, diseñamos un instrumento propio en el que se tienen en cuenta los procesos singulares que se producen en un contexto particular, atendiendo a los aspectos disciplinares de las Ciencias de la Salud y los aspectos tecnológicos, organizativos y pedagógicos propios de la Institución y del Campus Virtual de Medicina, sus potencialidades y dificultades.

En el estudio presentamos una de las primeras etapas del trabajo en la que intervienen docentes de la Facultad, usuarios de aulas virtuales. El proceso de validación de contenidos de la rúbrica será el principal instrumento que se utilizará en la evaluación de las mismas.

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación en curso: Evaluación y certificación de calidad de aulas virtuales de la Facultad de Medicina. UNNE.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## **Abstract**

In this work, we set out some progress made by an investigation which goal is to evaluate and certificate top quality virtual classrooms, that are used as support for the teaching and learning process in the careers of the Medical School of the Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

In order to evaluate and certificate the quality of virtual classrooms, we designed our own tool in which all the unique process that take place in a particular context are taken in account, keeping in mind all the disciplinary aspects of the health science field, and the technological, organizational and pedagogical aspects of the institution, and the strengths and weaknesses of the Medicine virtual campus.

In this study, we present one of the first stage of our work, in which Medicine teachers are involved as virtual classrooms users in the process of validation of the rubric contents. The validation is our main tool to be used in the evaluation.

## **Palabras clave**

Aula virtual – rúbrica – evaluación – validación

## **Keywords**

Virtual classroom - rubric – evaluation - validation

## **Introducción**

La introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje es considerada actualmente como una oportunidad para propiciar el acceso al conocimiento, la profundización de saberes, el intercambio y la producción social del conocimiento.

Todos coincidimos en las ventajas que trae aparejadas, tanto para el estudiante como para quienes enseñan, y en ese sentido, numerosos estudios destacan la utilización de estos recursos para la mejora del rendimiento académico, el incremento de la motivación del alumnado, la accesibilidad, la interacción o el abaratamiento de los costos destinados a la formación (Morán, 2012). Por ello, plantean la necesidad de pensar en nuevas formas de diseñar propuestas formativas que respondan a estos contextos específicos, a los nuevos roles y funciones que demandan.

De allí la importancia de contar con instrumentos específicos para evaluar la calidad de los procesos que ocurren en la enseñanza y el aprendizaje virtual. Valorar los modos de intercambios de conocimientos que se producen, los modos de interacción que se promueven entre los diferentes actores, los tipos de actividades que se desarrollan y ponderar la propuesta formativa en su totalidad es un proceso singular que requiere de instrumentos particulares que permitan el análisis cualitativo desde diferentes dimensiones.

El estudio que presentamos es parte de un trabajo más amplio que se viene realizando desde el año 2012 y se contextualiza en la Facultad de Medicina de la UNNE. Esta institución uni-



versitaria de gestión pública y alcance regional, dispone desde el año 2010 de una plataforma de educación virtual denominada “Campus Virtual Medicina”. El mismo sirve como soporte tecnológico a la enseñanza presencial de todas las asignaturas de las tres carreras de grado que ofrece la facultad, tanto para las actividades de pre y posgrado.

El propósito central de la investigación se orienta a la evaluación de las aulas virtuales con un instrumento propio, tomando como ejes del análisis a las dimensiones epistemológicas, tecnológicas y disciplinares. La rúbrica como instrumento de evaluación es el resultado de un proceso colectivo, en el que intervienen docentes, estudiantes y expertos en diferentes etapas de elaboración y consolidación.

Intentamos valorar si la utilización de las aulas virtuales como apoyo a la enseñanza presencial, avanza más allá de la innovación desde el punto de vista tecnológico, trascendiendo hacia una oferta formativa que logre integrar al conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Mishra y Koehler (2006) denominan TPACK y los consideran las tres fuentes principales de conocimiento, destacando las nuevas formas que se generan en la intersección de unos saberes con otros. Pretendemos analizarlo desde esta perspectiva. Además, considerando la posición de Valverde et al (2010, p. 220), separar los tres componentes de conocimiento es un proceso analítico que no funciona para alcanzar la comprensión de la práctica. Observar cualquiera de estos componentes aisladamente de los otros representa un perjuicio real para la buena práctica educativa con TIC.

### **Marco Teórico**

Con el auge de Internet y el intenso desarrollo de las TIC, se presenta actualmente la posibilidad de crear espacios virtuales para ofrecer diferentes propuestas educativas a distancia semipresenciales o como apoyo a la presencialidad -sincrónica como asincrónicamente-, destinadas a personas que se encuentran geográficamente dispersas, de manera temporal o permanente. Estos espacios virtuales no son todos iguales y sus diseños y funcionalidades evolucionan constantemente. Es por ello que actualmente existen innumerables alternativas para desarrollarlos, teniendo en cuenta interrelaciones dinámicas entre el contenido, los roles docentes y estudiantiles, el aprendizaje y la interacción que favorecen el proceso educativo.

Existen diferencias sustanciales entre un sitio web general y un entorno virtual destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre otros aspectos, se distinguen fundamentalmente por brindar un espacio con fines de interacción virtual, que posibilita el acceso limitado y destinado exclusivamente a sus miembros con el objetivo de intercambiar pensamientos, conocimientos y experiencias de aprendizaje e intercambios académicos.

Para el análisis de las condiciones disciplinares presentes en el entorno virtual de la Facultad, se considerarán como principales dimensiones a las categorías de organización del conocimiento propuestas por Morín (2002, p. 115) como formas intermedias que rebasan parcialmente los límites del conocimiento disciplinario. El autor plantea por un lado la pluridisciplinariedad como una asociación de disciplinas, en la que cada una aporta su visión específica en virtud de un proyecto o de un objeto común. Y por otro lado, la interdisciplinariedad como una forma de organización de los conocimientos que cruza los límites tradicionales entre varias disciplinas académicas o entre varias escuelas de pensamiento, privilegiando la integración de conocimientos y la visión multidimensional de los fenómenos de estudio.

Con la transdisciplinariedad, el autor plantea la existencia de múltiples visiones de un mismo objeto. Desde esta perspectiva, la realidad puede ser vista como un prisma de múltiples caras o niveles de realidad y es una aspiración al conocimiento relacional y complejo.

En cuanto a las condiciones pedagógicas, las mismas serán analizadas desde los enfoques de la educación médica (Borrell Bentz, 2005), que reconoce dos grandes enfoques que se tomarán en cuenta: el flexneriano y el crítico.

Para el modelo flexneriano se considera como fundamental la dimensión biológica de la enfermedad y la atención al individuo basada en la departamentalización o territorialidad del conocimiento y la especialización de la práctica médica. Para algunas escuelas de educación médica latinoamericanas, este modelo representó la oportunidad para la incorporación y modernización de las ciencias básicas preclínicas, contribuyó a la formación de docentes especializados y promovió el desarrollo de una infraestructura biomédica y la creación y fortalecimiento de unidades de apoyo para todo el proceso de enseñanza, como lo fue la creación de las bibliotecas médicas. Sin embargo, este modelo de ninguna forma contribuyó a favorecer una visión integral del hombre.

Por otra parte, y en contraposición al modelo flexneriano, nos encontramos frente a un modelo crítico, que reconoce a los factores económicos-políticos como determinantes en la constitución de las formas de estratificación social y de los procesos de salud-enfermedad. Este modelo se fundamenta en los cambios sustanciales de la concepción de la medicina, de la salud y del objeto de estudio u objeto de conocimiento de las mismas. El avance de las ciencias sociales en la problemática de la salud- enfermedad generó una corriente de medicina social a partir de los años 70, cuyo eje de reflexión ha sido la elaboración de una nueva conceptualización biológica y social del proceso salud-enfermedad.

Tanto las categorías del conocimiento, como las provenientes de la educación médica, implican aportes teóricos referenciales dentro de los cuales vamos a poder identificar rasgos sobresalientes u orientaciones de menor o mayor desarrollo que irán presentado las aulas virtuales. Dicho esto, entendemos que las categorías teóricas presentadas serán matizadas e interpretadas a la luz de lo que vayamos relevando en el estudio.

Las condiciones tecnológicas se analizarán en función de las potencialidades que ofrece el campus virtual de la Facultad de Medicina, que ha optado por la plataforma moodle, un software libre diseñado especialmente para educadores y conformado por un sistema permanentemente activo, seguro y en constante evolución. Es un entorno virtual con características descentralizadas, en la que se combinan diferentes herramientas, aplicaciones y servicios de la Web 2.0. Se caracteriza por ser modular y flexible, con un alto grado de personalización en el diseño y la organización (Gross, p. 2011). Ofrece posibilidades para la colaboración con otros, para la interacción con el contexto de aprendizaje y para la orientación y guía de los profesores y tutores. Se concibe a los estudiantes no como simples consumidores de información, sino como partícipes activos que contribuyen y ayudan a contextualizar el escenario de aprendizaje.

## Método

El diseño metodológico del trabajo se corresponde con el paradigma mixto de investigación en el que combinamos herramientas de recogida de datos que tradicionalmente se utilizan en el paradigma cuantitativo y otros instrumentos propios del cualitativo.

La rúbrica como instrumento será sometida un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos y a la de confiabilidad. Según Ruiz (2002, p. 66) A través de la validez de contenido se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir y en cuanto al procedimiento asegura que, a diferencia de los otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente: es más bien una cuestión de juicio. La validez de contenido, por lo general, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva.

El procedimiento comúnmente empleado para determinar este tipo de validez es el juicio de Expertos. En este estudio se establecen dos categorías de expertos que representan las áreas de conocimiento en las que se inscribe la investigación: expertos en la formación para el diseño y gestión de aulas virtuales y expertos en el área de la educación médica. Además se realizará una validación de usuarios de aulas virtuales de la Facultad de Medicina. Todas las sugerencias de los expertos serán procesadas, analizadas y consideradas para la construcción de la versión final del instrumento.

Para el procesamiento y análisis de resultados de esta presentación, empleamos una guía de validación de contenido que nos permitió recoger valoraciones de los usuarios docentes de aulas virtuales de la Facultad de Medicina, como resultado de aplicar la rúbrica al aula seleccionada para el estudio. Las dimensiones definidas para el análisis son cuatro: aula global, materiales, evaluación y rol tutorial, las que a la vez incluyen subdimensiones que suman trece en total y como indicadores se consideran las condiciones óptimas, adecuadas, mínimas e insuficientes.

Tabla 1. Matriz de la rúbrica

Dimensiones	Sub dimensiones	Items	Opciones	Indicadores
Aula global	Aspectos estéticos	1-3	12	Condiciones Óptimas
	Aspectos formales			
	Propuesta integral			
Materiales	Soporte	4 - 9	24	Condiciones Adecuadas
	Entornos vinculados			
	Contenidos			
	Vinculación con el perfil			
Evaluación	Vinculación con la salud local/regional	10-11	8	Condiciones Mínimas
	Actividades			
	Evaluación de los aprendizajes			
Rol Tutorial	Evaluación de la propuesta	12-13	8	Condiciones Regulares
	Seguimiento			
	Intercambios			

La guía de validación consulta sobre la apreciación de validez del contenido del instrumento en general, sobre cada una de las dimensiones que incluye la rúbrica en particular y deja campos abiertos para colocar sugerencias y comentarios. Se tendrá en cuenta para la consolidación del instrumento, el total de respuestas que se recoja en las diferentes instancias de consulta.

## **Resultados**

La validación de contenidos por usuarios de aulas virtuales de la Facultad de Medicina fue realizada con una guía de validación que trabajamos en una instancia de taller de cuatro horas de duración. Participaron de esta etapa del estudio 38 usuarios docentes, y algunos de los requisitos que solicitamos fueron: integrar el equipo docente de alguna de las asignaturas que utilizan el aula virtual y tener un rol activo en la gestión y/o seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Aclaremos que en una primera instancia, el instrumento fue aplicado al aula virtual de la asignatura de pertenencia de cada docente participante. En esta oportunidad, y a los efectos de una segunda instancia de validación por los usuarios docentes, se realizó una selección intencional del aula virtual sobre la cual se realizó la evaluación, siguiendo los pasos propuestos en la guía de validación.

Los usuarios docentes fueron invitados a participar del taller en la Facultad. En esa instancia se presentó el aula virtual seleccionada y se explicitaron los criterios de selección considerados. Además, se entregó a cada participante la guía de validación de contenidos. La misma consistía en tres partes:

- la primera recoge datos académicos acerca del usuario docente validador,
- la segunda invita a evaluar el aula seleccionada, aplicando para ello la rúbrica y,
- la tercera recoge valoraciones sobre el instrumento de evaluación en sí mismo.

### **Validación de usuarios docentes**

Respecto de los usuarios docentes que participaron de esta etapa del proceso de validación de la rúbrica, observamos que la antigüedad promedio en la enseñanza en entornos virtuales oscila entre los 3 y 4 años, coincidiendo este tiempo con el surgimiento del Campus Virtual en la Unidad Académica. Por otro lado, destacamos que el 92% ha realizado cursos de formación para el diseño y uso de aulas virtuales y que la mayor parte de los docentes que asistieron a la jornada taller se desempeñan como docentes responsables de las aulas virtuales.

Tabla 2. Caracterización de usuarios

Usuarios de aulas	Si	No	No contesta
Uso del aula virtual como apoyo a la enseñanza presencial.	37	1	-
Antigüedad promedio de 3 años como docente en la virtualidad.	28	9	-

Usuarios de aulas	Si	No	No contesta
Cursos de formación para el diseño y uso de aulas virtuales realizados.	34	3	1
Rol que desempeña en el aula virtual:	22	-	-
Docente responsable.			
Docente sin permiso de edición.	4	-	-
Docente tutor.	9	-	-
Otro	2	-	-

Caracterización de los usuarios docentes de aulas virtuales de la Facultad que participaron en la validación del contenido de la rúbrica.

En la segunda parte de la guía de validación, solicitamos aplicar la rúbrica en forma individual al aula seleccionada, esta parte del trabajo le implicó el mayor tiempo al validador, tal como lo habíamos previsto originalmente. Por un lado, se presentaron algunas dificultades para el ingreso al campus virtual, por el acceso limitado a internet y por otro lado, la rúbrica posee numerosas dimensiones y subdimensiones, que debían ser ponderados a partir de cuatro indicadores, que se reflejan en la tabla 1, expuesto anteriormente.

Los resultados de la validez de contenido obtenida a partir de la aplicación de la rúbrica al aula virtual se resumen en la tabla 3 creada por Ruiz (2010) y en las observaciones/recomendaciones formuladas. Se puede observar que existe una gran aceptación de las variables propuestas por parte de la mayoría de los usuarios docentes consultados.

En las dimensiones relacionadas con el aula global es donde observamos la mayor necesidad de modificar la redacción de los ítems, fundamentalmente en cuanto al diseño y adecuación de materiales por un lado, y en lo que denominamos entornos vinculados por otro. En este ítem, algunos docentes solicitan que se anexe un glosario de términos que facilite la interpretación de ciertos vocablos que consideran necesarios su complejidad.

En cuanto a nuevos ítems por agregar, se enuncia explícitamente la necesidad de incorporar como dimensión la redacción y ortografía, dentro de la variable aula global.

En ningún caso se pide eliminar alguno de los ítems propuestos, y dentro de las observaciones generales aparece en reiteradas ocasiones el pedido de reemplazar la dimensión referida al perfil del médico generalista por el del profesional en ciencias de la salud, esto se debe a que en la Facultad coexisten tres carreras diferentes, que pertenecen a este campo.

Tabla 3. Validez de contenido de la rúbrica

Ítems Aceptados	Modificar redacción del ítem	Integrar varios ítems	Agregar nuevo ítem	Eliminar por estar contemplado en otro ítem	Observaciones generales
UDoc 1, 3, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23,24, 26, 28,29,30, 31, 32, 34, 35, 36,	Todos				
UDoc2	Todos exceptos los que tienen observaciones	4b, 4c, 5b, 6 <sup>a</sup> ,6b, 6c, 6d, 8, 13 <sup>a</sup> , 14d			Modificar variable referida al perfil del médico generalista por el del profesional en ciencias de la salud.
UDoc4	Todos exceptos los que tienen observaciones	8 y 9c.			Modificar variable referida al perfil del médico generalista por el del profesional en ciencias de la salud.
UDoc5	Todos exceptos los que tienen observaciones	8 y 5d.			Modificar variable referida al perfil del médico generalista por el del profesional en ciencias de la salud.
Udoc 8, 21, 25,	Todos		Ortografía y redacción		
UDoc 9, 22	Todos				Necesita un glosario
UDoc 10	Todos exceptos los que tienen observaciones	2c, 6a.			Necesita un glosario
UDoc 19, 27, 33	Todos exceptos los que tienen observaciones	2a			Modificar variable referida al perfil del médico generalista por el del profesional en ciencias de la salud.

	Ítems Aceptados	Modificar redacción del ítem	Integrar varios ítems	Agregar nuevo ítem	Eliminar por estar contemplado en otro ítem	Observaciones generales
UDoc 37	Todos excepto los que tienen observaciones	7b, 7c.				
UDoc 38	Todos excepto los que tienen observaciones	4b, 4c, 5b, 5c, 5d y 6a				

Resumen del proceso de validez de contenido. Categorías tomadas de Ruiz, C. (2010).

Exponemos a continuación el análisis de los datos obtenidos en el tercer apartado de la guía de validación referida a la valoración de los ítems de la rúbrica. Este apartado solicitamos que lo completaran luego de aplicar el instrumento de evaluación al aula virtual.

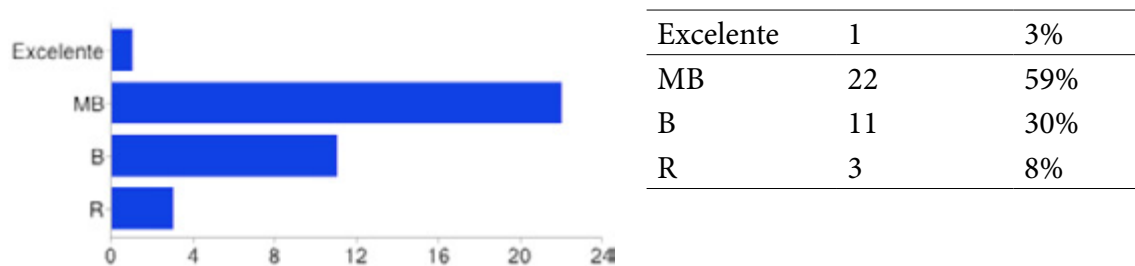
En líneas generales, se puede apreciar que existe una valoración positiva en torno a la secuencia lógica que guardan los diferentes componentes de la rúbrica.

Ilustración 1. Secuencia lógica de cada uno de los ítems



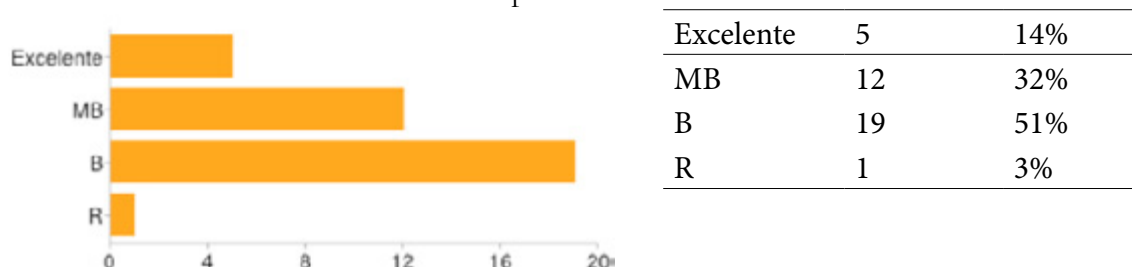
En cuanto a la claridad de los ítems, si bien la mayoría plantea que es un instrumento adecuado, varios de los usuarios docentes expusieron la necesidad de contar con un glosario que les permitiera comprender el alcance y la complejidad de ciertos términos pedagógicos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación. En ese sentido, coincidimos con lo señalado, ya que reconocemos la riqueza y variedad del lenguaje técnico de éstas áreas y la dificultad que representa para quienes poseen una formación de base orientada en otros campos como el de las ciencias de la salud.

Ilustración 2. Claridad en la redacción de los ítems



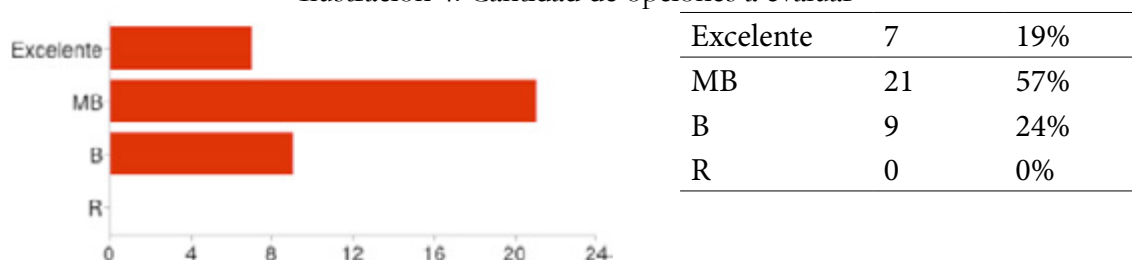
En cuanto a los indicadores que permiten ponderar las diferentes variables, se observa que un 51% de los usuarios docentes piensan que están bien, el 46 % sostiene que están muy bien y excelente, por otro lado, no se realiza ninguna observación o recomendación.

Ilustración 3. Opciones de los indicadores



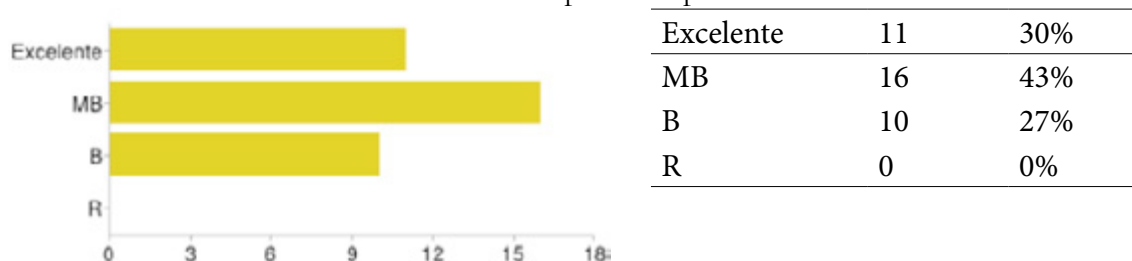
Con relación a la cantidad de opciones a evaluar, los docentes coinciden en un porcentaje superior al 70% que están muy bien, y el 9 % restante que considera que está bien coincide con quienes sostienen la necesidad de incluir un nuevo ítem relacionado con ortografía y redacción.

Ilustración 4. Cantidad de opciones a evaluar



Se reconoce por parte de la mayoría de los usuarios docentes que participaron de la prueba de validación, que la rúbrica resulta de una práctica aplicación. Sin embargo, algunos solicitaron revisar el tiempo que se necesita destinar a este ejercicio de evaluación por considerarlo un factor determinante a la hora de ponerlo en práctica. Cabe destacar que el tiempo promedio en que el grupo realizó la evaluación es de 30 minutos, y considerando que se trata de un instrumento de tipo cualitativo que evalúa procesos, es pertinente que requiera de una fracción de tiempo similar al observado.

Ilustración 5. Aplicación práctica



Observamos una gran coincidencia entre los aspectos de la rúbrica analizada en forma separada y la valoración general que se presenta a continuación. Los usuarios docentes reco-



nocen la rúbrica como muy buena para la evaluación de las aulas virtuales de la Facultad de Medicina.

Ilustración 6. Valoración general de la rúbrica



Excelente	3	8%
MB	24	65%
B	9	24%
R	0	0%

## Conclusiones

A partir de los resultados analizados, podemos concluir con que hemos constatado la importancia de incluir a los usuarios docentes en el proceso de validación del instrumento diseñado para evaluar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en el entorno virtual de la Facultad de Medicina.

Además, esta primera aproximación nos lleva a identificar, entre los aspectos más difíciles o complejos de evaluar, a las subdimensiones referidas a los materiales de aprendizaje, los entornos vinculados y a la propuesta considerada desde el punto de vista integral.

Pensamos además que este estudio es una contribución importante, no solo para el contexto universitario en el que se realiza, sino porque ofrece una herramienta de valoración que contribuirá al mejoramiento permanente de la calidad de la educación superior virtual.

Para finalizar, consideramos importante continuar trabajando en los ajustes del instrumento con los expertos del campo de las ciencias de la salud, a fin de lograr su validación definitiva y ofrecer una versión digitalizada a los efectos de facilitar su aplicación práctica.

## Referencias bibliográficas

- Borrell Bentz, M (2005). *La educación médica de posgrado en Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa* (1a ed.). Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud – OPS.
- Gros Salvat, B. (2011). Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e learnig del siglo XXI. Editorial UOC.
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (25), 1043-1062.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. TPACK. Presentación general de la teoría. Síntesis traducida y adaptado de la información disponible en la página <http://www.tpck.org>

- Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39. Recuperado el 04/04/12 de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/blended\\_learning\\_desafio\\_oportunidad\\_educacion\\_actual.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/blended_learning_desafio_oportunidad_educacion_actual.html).
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la forma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ruíz, C. (2002). Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M<sup>a</sup> C. & Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. En De Pablos Pons, J. (Coord.), *Buenas prácticas de enseñanza con TIC. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 203-229.

## EL VALOR DEL GRUPO DENTRO DE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA<sup>2</sup>

**FOLGUEIRAS BERTOMEU, Pilar**  
**SABARIEGO PUIG, Marta**

Universidad de Barcelona  
Barcelona (España)

[pfolgueiras@ub.edu](mailto:pfolgueiras@ub.edu) , [msabariego@ub.edu](mailto:msabariego@ub.edu)

### Resumen

El presente trabajo describe y analiza el proceso de creación y formación de un grupo de trabajo que participa en un proceso de investigación acción participativa (GIAP). A través de la creación y de la posterior consolidación del equipo se evidencia que este proceso ha sido el detonante real y esencial que ha permitido 1) generar un espacio de trabajo que se ha ido redefiniendo a lo largo del proceso 2) iniciar un proceso de investigación acción participativa. En base a ello, en los resultados se presenta el análisis del proceso de consolidación del grupo, organizado en cinco etapas que finalizan con la elaboración de técnicas de recogida de información desde una perspectiva participativa; en concreto, con la elaboración del cuestionario.

---

<sup>2</sup> El trabajo forma parte de la investigación "Cohesión social, cultura y participación: una investigación acción en la Ciudad de l'Hospitalet de Llobregat", financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro de la convocatoria 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## **Abstract**

This article describes and analyzes the process of creating and training a group that participatory action research. The article reflects on the challenge of establishing an interdisciplinary group and interdisciplinary. Through the creation and later consolidation of group, it evidence, both from theory and practice, this process has been the trigger “real” and essential allowed 1) to initiate a process of action research 2) generate a workspace has been redefined over the process. On this basis, by de “ouputs” are presented of the process of consolidation of the group, organized into five stages. These stages end with the development of techniques for the collection of data from a participatory perspective; in particular with the development of the questionnaire.

## **Palabras clave**

Investigación Acción Participativa. Cuestionario. Participación. Trabajo en Equipo

## **Keywords**

Participatory Action Research. Questionnaire. Participation. Teamwork

## **Introducción**

La comunicación que presentamos se enmarca en las líneas de trabajo de un Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI, Universidad de Barcelona). Nuestra principal motivación consiste en realizar una tarea investigadora con incidencia en la sociedad, que contribuya al cambio y a la transformación social en clave de equidad y cohesión social. En base a ello, en esta comunicación presentamos el proceso de creación y consolidación de un Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP), poniendo especial énfasis en la elaboración del diseño de las técnicas de recogida de información desde una perspectiva participativa.

La comunicación se estructura en tres partes. En la primera, se presenta el método y el diseño de investigación<sup>3</sup>. En la segunda, los resultados, se presenta el proceso seguido por un GIAP<sup>4</sup> (Grupo de Investigación Acción Participativa) que culmina, en el momento de presentación de esta comunicación, con la elaboración de la técnica del cuestionario desde una perspectiva participativa; principal aportación de esta comunicación. Finalmente, se presenta la discusión y las conclusiones.

## **Método**

El método que se sigue es una Investigación Acción Participativa (IAP, a partir de ahora), combinando los procesos científicos rigurosos con las transformaciones sociales y los pro-

---

<sup>3</sup> Este proyecto, en curso, parte del siguiente problema de investigación: la falta de participación de los estudiantes y la comunidad educativa en general en los Institutos de Educación Secundaria.

<sup>4</sup> El GIAP es uno de los elementos clave de la metodología utilizada en esta investigación.

cesos formativos propios de este método de investigación (Fals Borda, 2007; Kemmis, & McTaggart, 2007).

Dentro de la metodología de la IAP, uno de los aspectos clave es la formación de un grupo de trabajo que acompañe todo el proceso. En general, este tipo de grupos son heterogéneos y están integrados por un mínimo de 5-7 personas. Entre sus funciones está realizar los contactos, determinar quiénes son los colectivos e instituciones implicados, y también es un espacio de formación, reflexión e intercambio de ideas.

Una de las aportaciones más significativas de esta comunicación es el proceso de constitución del grupo en el marco de la investigación, el GIAP-L'H, que, tal y como se presenta a continuación, se ha convertido en un equipo estable de trabajo integrado dentro la localidad, constituyendo un espacio de encuentro formal que aporta unos hábitos de trabajo consolidados, basados en el diálogo y el intercambio para futuros proyectos y acontecimientos que afecten a la comunidad.

### **Objetivos generales del estudio**

1. Creación y consolidación de un Grupo de Trabajo que acompañe todo el proceso de investigación
2. Efectuar un diagnóstico participativo en los barrios de Collblanc, Torrassa y La Florida de L'Hospitalet de Llobregat para identificar el nivel de participación de los jóvenes de 12 a 16 años.
2. Promover acciones socio-educativas integradas en tres Institutos de Educación Secundaria (INS's) de L'Hospitalet que participan en el GIAP-L'H, entre los diferentes miembros y entidades de la comunidad para favorecer la participación de los jóvenes.
3. Evaluar el modelo de trabajo integrado desarrollado por el GIAP-L'H., así como las acciones realizadas para fomentar la participación de los jóvenes.

De manera transversal, se busca crear y consolidar el trabajo colaborativo del GIAP-L'H en las siguientes fases del estudio:

1ª fase: Diagnóstico participativo. Conocimiento contextual del territorio y de las redes del municipio. Identificación y análisis del nivel de participación de los jóvenes (12-16 años) en el municipio de L'Hospitalet de Llobregat.

2ª fase: Promoción y desarrollo de acciones integradas para favorecer la participación de los jóvenes en el municipio de L'Hospitalet de Llobregat.

3ª fase: Evaluación del modelo de trabajo integrado puesto en práctica por el GIAP-L'H así como de las acciones desarrolladas para favorecer la participación.

## **Muestra e informantes**

La muestra de la investigación está formada por alumnado de secundaria (12 a 16 años) que estudia en tres INS de la ciudad de L'Hospitalet. Los informantes son alumnado, profesorado, familiares, miembros de entidades, asociaciones y servicios técnicos más relevantes de los tres barrios.

## **Técnicas de recogida y análisis de la información**

Las principales técnicas de recogida de información responden a una diversidad metodológica. Se utiliza el cuestionario, entrevistas, análisis documental, talleres participativos, sociograma comunitario, observaciones y dinámicas participativas. Todas ellas se diseñan desde una perspectiva participativa. La información se analiza mediante la estadística y el análisis de contenido y se realizan devoluciones participativas durante todo el proceso.

## **Resultados**

Si bien, en apartados anteriores, se ha expuesto la globalidad del diseño de la investigación, en este punto- de acuerdo con lo enunciado en la introducción- se explican las dos aportaciones más significativas de la comunicación: el proceso de constitución y seguimiento del un GIAP; en nuestro caso el GIAP-L'H (Grupo de Investigación Acción Participativa L'Hospitalet)<sup>5</sup> y la elaboración participativa de una de las técnicas relevante en la investigación; el cuestionario. Para ello, organizamos en dos partes los resultados de esta comunicación:

- a) Primera parte: el proceso de creación y consolidación del GIAP-L'H
- b) Segunda parte: la elaboración del cuestionario desde una óptica participativa

### **I. Primera parte. El proceso de creación y consolidación del GIAP-L'H**

Utilizando terminología de Villasante y Montañés (2000), se puede afirmar que la creación y la consolidación del GIAP-L'H ha sido el resultado de un proceso de diálogo y negociación, en el que diferentes interrogantes han sido constantes y a la vez necesarios: ¿De dónde partimos? ¿Qué conocemos de la comunidad? ¿Responde el tema objeto de estudio que hemos definido a una necesidad sentida por la comunidad, por nosotros o por la Administración? ¿Cómo podemos colaborar con la administración, con los INS)? ¿Cómo participan las familias en los INS? ¿Qué conocimiento de las redes ciudadanas tenemos? ¿Qué papel ocupamos en la red comunitaria? ¿Qué capacidad de acceso tenemos al colectivo de estudio que nos interesa? ¿Cuáles son las prioridades de los INS?, etc.

La autorreflexión en y desde la propia práctica del equipo ha sido recogida mediante la transcripción y la sistematización de todas las reuniones realizadas. El análisis de las mismas nos ha llevado a identificar diferentes etapas del proceso participativo que han permitido ir creando y consolidando el grupo. Además, estas etapas nos han permitido, también, visuali-

---

<sup>5</sup> En la actualidad, el GIAP-L'H está integrado por investigadores del GREDI, miembros de entidades (FAPAP y Fundación AKWABA), profesorado de INS, miembros de Ampas y estudiantes de facultad de pedagogía de la Universidad de Barcelona.

zar las nuevas fases que emergen en la investigación. A continuación presentamos las cinco principales etapas identificadas.

### **Primera etapa. La identificación de un proyecto común**

En esta primera etapa se asume el reto de construir un proyecto común entre los miembros de la FAPAC (Federación de Asociaciones de Padres de Cataluña) y el grupo de investigación GREDI. Cabe señalar que el inicio de todo el proceso viene dado por una alumna que estudia un máster con miembros del GREDI y realiza las prácticas en la FAPAC. Es ella la persona de enlace entre ambas entidades.

Desde el inicio se invita también a participar a la Fundación Akwaba<sup>6</sup>, entidad local que trabaja a nivel de desarrollo local en la ciudad de L'Hospitalet.

Una vez realizados los contactos, se inician las primeras reuniones y se identifica una necesidad común: la baja participación de familiares y estudiantes en los INS. Asimismo, desde una perspectiva teórica, se coincide en reconocer la importancia de toda la comunidad (entidades, asociaciones, grupos informales, etc.) para fomentar la participación de ambos colectivos.

En esta primera etapa las reuniones se realizan en la FAPAC y se caracterizan por el trabajo en equipo realizado entre: los investigadores de la Universidad, los miembros de la FAPAC, los participantes de Akwaba y la implicación de una estudiante de la Universidad de Barcelona.

### **Segunda etapa. La selección del contexto**

Si bien el contexto de la investigación es L'Hospitalet de Llobregat, se hace necesario ubicarlo en un contexto más concreto, y se opta por los barrios de Collblanc, la Torrassa y la Florida. Esta selección es intencional y responde a tres motivaciones:

- La primera, de carácter social, hace referencia al incremento de los conflictos sociales en los INS de estos barrios.
- La segunda, de carácter transformador, se refiere a nuestra motivación por consolidar el grupo de trabajo en un territorio donde la colaboración en la transformación y mejora de la participación de los jóvenes y familiares de INS desde una perspectiva comunitaria sea una necesidad.
- La tercera, de carácter pragmático, se refiere a la participación en el equipo de una entidad ubicada en uno de estos barrios.

A partir de esta segunda etapa las reuniones se realizan en un centro cultural de la ciudad de L'Hospitalet sin liderazgos ni roles de grupo establecidos.

---

<sup>6</sup> Es una organización sin ánimo de lucro que trabaja para promover la participación y la corresponsabilidad social en los barrios de Collblanc y Torrassa.

### **Tercera etapa. La incorporación de los INS participantes**

Durante esta fase, a) se incorpora el profesorado de tres institutos de la ciudad (Institut Margarida Xirgú, Institut Pedraforca e Institut Eduard Fonseré) en el GIAP-L'H; b) pasamos a ser un grupo de trabajo reconocido por el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la UB c) elaboramos un blog para la difusión de las actividades en cuya presentación se puede leer:

“Amb aquest blog volem compartir les reflexions i les accions d'un grup de persones vinculades a l'educació, a la ciutat de l'Hospitalet i a la participació comunitària, farem al llarg d'aquest curs. Persones d'Akwaba, de la FAPAC, del GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural de la UB) i de l'IES portem un temps donant voltes a com intervé i beneficia la participació de les famílies i del territori en l'alumnat de secundària; ens preguntem què passa? què no passa? com ajuda a fomentar la cohesió social...”

(<http://grupinvestigacioacciohospitalet.wordpress.com/>)

### **Cuarta etapa. Las acciones en los INS participantes**

Fruto del diálogo, el intercambio y el proceso de formación y desarrollo del GIAP-L'H en esta fase se detecta la necesidad de empezar a realizar acciones en los INS que nos ayuden a consolidarnos como grupo, a la vez que colaboramos en dar respuesta a las necesidades de los centros. Por ello se parte de las acciones que ya se están realizando en los INS. Es decir, se fomenta el trabajo que los INS ya están desarrollando.

Esta cuarta fase coincide con el momento en el que las reuniones se desplazan a los INS.

Todo lo trabajado hasta este momento nos sirve para consolidar el GIAP-L'H y; por tanto, para:

- Establecer los contactos y las sinergias necesarias para trabajar con los INS
- Tener un grupo de trabajo estable en el territorio donde se desarrolla la IAP
- Establer redes de confianza entre los miembros del GIAP-L'H

### **Quinta etapa. El inicio de la investigación**

En junio de 2014, el grupo GREDI recibe una subvención del Ministerio de Economía y Competitividad dentro de la convocatoria 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad.. A partir de este momento, iniciamos la primera fase de la investigación con el propósito de efectuar un diagnóstico participativo en los barrios de Collblanc, Torrassa y La Florida de L'Hospitalet de Llobregat, para identificar el nivel de participación de los jóvenes de 12 a 16 años de los tres institutos que participan en el GIAP-L'H. Para alcanzar este objetivo los miembros del GREDI<sup>7</sup> que participan en la investigación junto con el alumnado de secundaria de los institutos y

---

<sup>7</sup> Si bien hasta entonces en el GIAP-L'H participaban 3 personas del GREDI, a partir de este momento empezaran a participar el resto de miembros del GREDI que forman parte del equipo investigador del proyecto concedido, junto con otros miembros del profesorado de la Facultad de Educación.



el GIAP-L'H elaboran las siguientes técnicas de recogida de información desde un enfoque participativo.

*Tabla 1:* Relación de las técnicas según el nivel de participación en su proceso de construcción e informantes en la aplicación

Nivel participación	Cuestionario	Taller participativo	Análisis documental	Sociograma	Entrevista	Observación
GREEDI	Participación plena <sup>9</sup> (PP)	PP	PP	PP	PP	PP
GIAP-L'H	Participación parcial <sup>10</sup> (PPA)	PP		PC		PS
Estudiantes	Participación consultiva (PC)	PPA				
Informantes	Alumnado de secundaria (excepto los de la elaboración)	Alumnado Familia Miembros de entidad	Documentos oficiales y no oficiales	Miembros de la comunidad.	Profesorado	Alumnado

A continuación, nos detenemos en la elaboración del cuestionario desde una perspectiva participativa.

## II. Segunda parte. La elaboración del cuestionario desde una perspectiva participativa

El primer paso en la elaboración de un cuestionario es establecer el objetivo y los informantes. En nuestro caso el objetivo de esta técnica es identificar el nivel y tipo de participación de los jóvenes de 12 a 16 años que estudian en los tres INS. Los informantes son alumnado de secundaria.

Sin perder de vista las indicaciones propias en los procesos de construcción de este tipo de instrumentos (Martín Izard, 2010; Martínez Olmo, 2002; Ruiz, 2014), la perspectiva implica

<sup>8</sup> Modalidad de participación donde el proceso de construcción y la toma de decisiones está en manos de todas las personas participantes (Pateman, 1970)

<sup>9</sup> Modalidad de participación donde se participan en algunas partes del proceso (Pateman, 1970)

una manera deductiva, inductiva y de implicación directa de la población diana; en nuestro caso, de los estudiantes, sin perder el rigor científico de la investigación. Un proceso que es posible gracias al trabajo previo de creación y consolidación del GIAP-L'H.

En la parte deductiva partimos de dos referentes:

- a) el marco teórico sobre el principal constructo del cuestionario; es decir, la participación (Folgueiras, 2009; Hart, 2013; Martínez Rodríguez, 2013; Pateman, 1970; Trilla & Novella, 2001).
- b) Cuestionarios elaborados sobre esta temática. Principalmente partimos del cuestionario sobre participación y cohesión social elaborado por miembros del GREDI (Palou, Rodríguez & Vilà, 2012).

En la parte inductiva y participativa partimos de:

- a) las propias experiencias con respecto a la temática de los y las investigadoras del GREDI y del GIAP-L'H
- b) las aportaciones de alumnado de secundaria.

Fruto del diálogo entre los diferentes miembros de la investigación y del GIAP-L'H, para recoger las aportaciones y reflexiones de los estudiantes, se han elaborado las dos dinámicas participativas que describimos a continuación:

Cuadro 1. Dinámica 1

<p><b>Título. Papelógrafo</b></p> <p>Objetivo:</p> <p>Identificar conceptos y relaciones del alumnado de secundaria respecto a la configuración de su ejercicio de participación.</p> <p>Breve descripción de la dinámica:</p> <p>Elaboración de un mapa conceptual a partir de las palabras emergentes que los estudiantes enumeren con la ayuda de un papelógrafo que se organiza en torno a tres interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>•¿Qué es participar?</li><li>•¿Cómo se participa?</li><li>•¿Para qué se participa?</li></ul> <p>Temporalización. 3 horas por grupo organizadas en dos sesiones</p> <p>Número de participantes: 26 alumnos distribuidos en dos grupos</p>
---

Cuadro 2. Dinámica 2

<p><b>Título. Quien puede vivir aquí</b></p> <p>Objetivo: Identificar conceptos, relaciones de los estudiantes respecto a la configuración de su ejercicio de participación.</p> <p>Breve descripción de la dinámica: Simulación donde los estudiantes tienen que construir un pueblo imaginario estableciendo criterios de selección para vivir en el pueblo, espacios y canales de participación.</p> <p>Participantes: 20 estudiantes distribuidos en dos grupos</p> <p>Temporalización. 2 horas por grupo</p>
---

Durante la aplicación de las dinámicas se realizan observaciones que tienen como objetivo recoger información sobre los términos vinculados con el ejercicio de la participación que señala el alumnado, las relaciones que establecen entre estos términos y los motivos que destacan para establecer estas relaciones. La información de las diferentes sesiones se registra mediante notas de campo y video para, posteriormente, realizar un análisis de contenido.

Por tanto, esta primera versión del cuestionario se elabora a partir de: a) el marco teórico sobre participación b) los cuestionarios validados y utilizados en otras investigaciones c) las reuniones en el GIAP-L'H y d) el análisis de los resultados de las dinámicas realizadas con el alumnado. Todo este proceso nos sirve para identificar las dimensiones. Posteriormente, como en cualquier proceso de elaboración de un instrumento, se procede a la identificación de los indicadores y a la formulación de las preguntas.

Una vez elaborada la primera versión del cuestionario se continúa con:

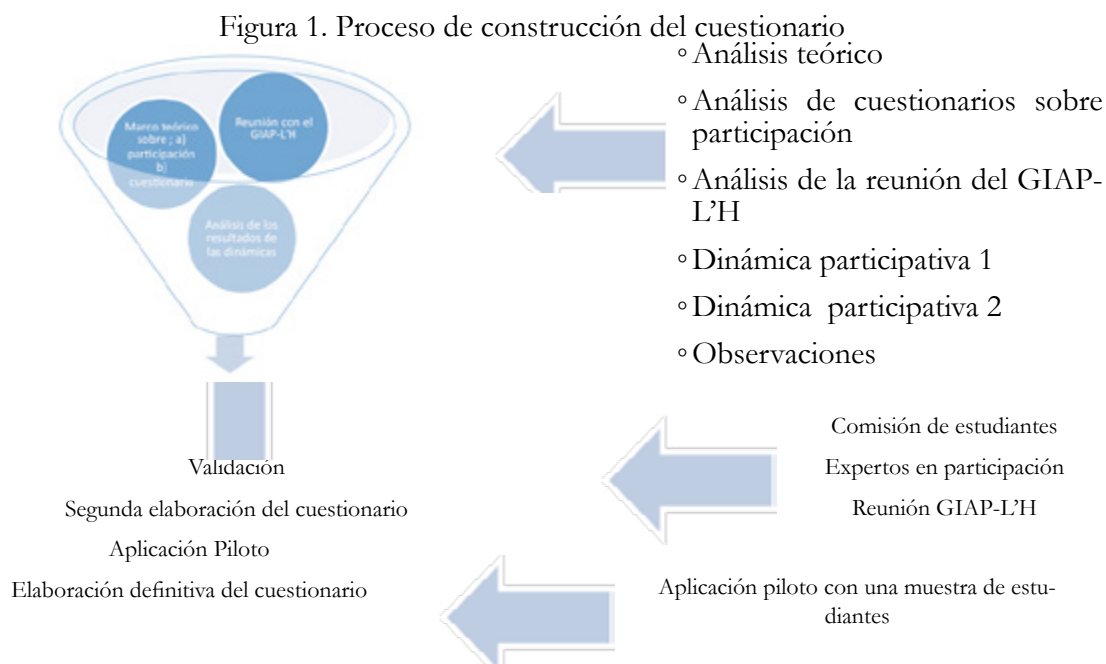
a) La validación mediante:

- una comisión formada por estudiantes y “expertos” en la materia
- los miembros del GIAP-L'H

Este proceso culmina con la segunda versión del cuestionario.

b) La aplicación piloto. Fruto del análisis de los resultados se procederá a la elaboración definitiva del cuestionario.

A continuación, y a modo de resumen, a través del siguiente gráfico ilustramos el proceso de construcción del cuestionario:



## Discusión/Conclusiones

La implicación y la participación en el proyecto de diferentes agentes educativos y población del municipio es, a la vez, un proceso educativo y una experiencia de aprendizajes colaborativo; procedimiento deseable para el rigor científico, social y ético de una investigación.

El proceso seguido y evidenciado a partir de las diferentes etapas que hemos señalado nos ha servido para crear y cohesionar el equipo y, sobre todo, para: a) vincular la investigación con la acción; b) elaborar desde una óptica participativa las técnicas de recogida de información.

Con respecto a la creación y consolidación del GIAP-L'H, las claves identificadas y expresadas de manera descriptiva en el apartado de resultados han sido principalmente:

- El liderazgo compartido entre los diferentes miembros.
- Realizar las reuniones en diferentes espacios en función de las necesidades que emergían en el grupo.
- Potenciar acciones que ya se estaban realizando en los INS participantes, previamente al inicio del diagnóstico. Esto nos permitió entrar en los INS, a la vez que nos ganábamos la confianza del profesorado poco interesado en abrir las puertas de sus centros para realizar diagnósticos centrados, exclusivamente, en diagnósticos.

Con relación a la elaboración del cuestionario desde una óptica participativa, desde el grupo GREDI es la primera vez que seguimos un proceso participativo de estas características. De hecho, el diseño de los pasos a seguir en la construcción del cuestionario es fruto de una síntesis entre marco teórico sobre participación, el marco teórico sobre elaboración de cuestionarios y el marco teórico sobre identificación de necesidades desde una óptica parti-

cipativa. Por ello, desarrollamos un proceso de metainvestigación, paralelamente, partiendo de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué valoración hacen del proceso de participación en el diseño del cuestionario los diferentes agentes implicados?
- ¿El número y tipo de cambios que se introducirán a partir de la aplicación piloto son mayores con relación a la elaboración de cuestionarios que no incluyen en el proceso la dimensión participativa?
- ¿Qué valoración hace el GIAP-L'H de su participación en el proceso de construcción del cuestionario con relación a las otras actividades y tareas que se realizan en el seno del grupo?
- ¿Qué nuevos procesos emergen a partir de la construcción participativa del cuestionario?

Son cuestiones que nos invitan a reflexionar sobre los criterios de rigor o validez científica desde la perspectiva participativa.

## **Referencias bibliográficas**

- Bartolomé, M., Folgueiras, P., Massot, I., Sabariego, M. & Sandín, M.P. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid: Conserjería de Educación.
- Chevalier, J. M. & Buckles, D. J. (2013). *Participatory Action Research*. London: Routledge
- Cortés, F. Folgueiras, P. & Sabariego, M. (en prensa). Investigación-acción para favorecer la participación de los jóvenes: la construcción de un equipo colaborativo. *Revista de Pedagogía y Educación*.
- Fals Borda, O. (2007). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *En Historia actual II*, [en línea]. Disponible en: <http://historiaactualdos.blogspot.com/2008/11/la-investigacin-accin-en-convergencias.html>.
- Folgueiras, P. (2009). *Ciudadanas del mundo. La participación de mujeres en sociedades multiculturales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2008). Participatory action research: communicative action and the public sphere. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed.) (pp. 271-330). New York: Sage Publications
- Nieto Martín, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*. Dykinson: Madrid.
- Martínez Rodríguez, J.B (2013). Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2), 19–33
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Palou, B., Rodríguez, M. & Vilà, R. (2013). Convivencia y participación de jóvenes de SantBoi de Llobregat (Barcelona). *Revista de Educación*, 361, 252-278
- Ruiz, A. (2014). La operacionalización\_de elementos teóricos al proceso de medida. Colección Omado. Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/53152>
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Villasante, T. R. & M. Montañés, 2000. Algunos cambios de enfoque en las ciencias sociales. En Villasante, T., Montañés, M. y Martí, J. (Eds.), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (pp. 13-28). Barcelona: El Viejo Topo.

## **VALIDACIÓN ESTADÍSTICA DE LA BATERÍA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA (BECOMA)**

**GARCÍA PERALES, Ramón**

Investigador en la Línea 2 del Programa de Doctorado en Educación. Escuela de  
Doctorado. UNED.  
[ramongarciaperales@hotmail.com](mailto:ramongarciaperales@hotmail.com)

### **Resumen**

Esta comunicación presenta el diseño y proceso de validación desarrollado para construir la *Batería de Evaluación de la Competencia Matemática* (BECOMA). El instrumento va dirigido a los alumnos de quinto curso de educación primaria. La muestra total participante ha sido de 1.122 alumnos de la provincia de Albacete, de los que 722 han participado en el último momento de la investigación utilizado para la validación del instrumento.

En el desarrollo del proceso de validación se han usado criterios para el diagnóstico de la capacidad matemática de un alumno como son el rendimiento académico, el interés y la motivación del alumno hacia las matemáticas según la apreciación de su tutor y el punto de vista del propio alumno, la elevada aptitud matemática del alumno a juicio del tutor y los resultados alcanzados de la administración del BADIYG-E3. Los buenos índices alcanzados han demostrado que se trata de una batería adecuada para el diagnóstico de la competencia matemática, incluyéndose la de los alumnos más capaces.

## **Abstract**

This communication presents the design and validation process developed to build the Battery of Evaluation of the Mathematical Competition (BECOMA). The instrument goes directed to the students of fifth course of primary education. The participant total sample has belonged to 1.122 students of the county of Albacete, of those that 722 have participated in the last moment of the investigation used for the validation of the instrument.

In the development of the validation process approaches have been used for the diagnosis of the mathematical capacity of a student like they are the academic yield, the interest and the student's motivation toward the mathematics according to their tutor's appreciation and the own student's point of view, the high mathematical aptitude of the student to the tutor's trial and the reached results of the administration of the BADYG-E3. The good reached indexes have demonstrated that it is an appropriate battery for the diagnosis of the mathematical competition, being included that of the most capable students.

## **Palabras clave**

educación primaria, evaluación del estudiante, prueba de aptitud, control del rendimiento escolar, enseñanza de las matemáticas.

## **Keywords**

primary education, student evaluation, aptitude tests, achievement tests, mathematics education.

## **Introducción**

La integración de las competencias en las prácticas escolares deriva en cambios e innovaciones en todos los elementos curriculares, la organización de las escuelas y la implicación del entorno y las familias. Su incorporación responde a las necesidades sociales existentes lo que facilitará una participación activa y un desenvolvimiento autónomo en comunidad, ya que una consideración central del aprendizaje competencial es que los alumnos generalicen los conocimientos adquiridos a situaciones desarrolladas en escenarios reales.

En la configuración del marco teórico de las competencias, un referente importante es el proyecto *Diseño y Selección de Competencias* (DeSeCo) de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE, 2005). En él se establece su conceptualización teórica y conceptual. Además constituye la base de las evaluaciones PISA (*Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*) cuyos inicios se sitúan en 1997 en un intento por parte de la OCDE de transferir desde el ámbito empresarial al educativo su conocimiento sobre competencias (Valle & Manso, 2013).



La evaluación de estos aprendizajes se realiza utilizando distintos métodos e instrumentos complementariamente. Desde el nacimiento de las competencias apenas han aparecido materiales específicos de evaluación objetivos, por lo que el desarrollo de pruebas de rendimiento como la presentada en esta comunicación se convierte en una necesidad para su integración en las prácticas educativas. El análisis de la información obtenida tras la administración de esta batería permite identificar el grado de competencia matemática del alumno tras la utilización de criterios confluyentes y eficaces.

En el caso de la competencia matemática, el *Marco General de la evaluación de tercer curso de Educación Primaria* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que este curso 2014/2015 desarrollará su primera edición, la define como “la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas” (MECD, 2014, p. 63). Este marco de la evaluación incluye cinco *bloques de contenido*: procesos, métodos y actitudes en matemáticas, números, medida, geometría y estadística y probabilidad. También fija dos tipos de *destrezas* denominadas cálculo y resolución de problemas y unos *procesos cognitivos* enmarcados en tres grupos: conocer y reproducir, aplicar y analizar y razonar y reflexionar. Además se tienen presente cuatro tipos de *situaciones*: personal, escolar, social y científica y humanística.

El aprendizaje de esta competencia exige detectar y analizar los contextos que rodean al alumno y una planificación docente previa para seleccionar las estrategias idóneas para calcular, representar e interpretar la información disponible en el entorno. Junto a estos elementos, otro aspecto central de esta competencia lo constituye la solución de problemas. En su resolución el alumno pone en juego una serie de conocimientos matemáticos y unos procesos de razonamiento con la finalidad de obtener información en una amplia variedad de situaciones.

A continuación se realiza un análisis descriptivo una vez que la batería ha sido administrada a una muestra de alumnos. Su finalidad es conocer, explorar e interpretar las relaciones existentes entre un conjunto de datos de carácter cuantitativo obtenidos de la aplicación y una serie de variables que “miden” la competencia matemática.

## **Método**

La batería está conformada por 34 ítems repartidos entre 8 pruebas de evaluación. Estos reactivos aparecen distribuidos entre seis factores: *sucesiones* (6 ítems), *estructuración gráfica* (9 ítems), *partes del todo* (7 ítems), *resolución de problemas* (4 ítems), *diez-cien-mil* (5 ítems) y *descomposición y propiedades* (3 ítems). Cada ítem puede tener una puntuación de 0, 1 y 2, oscilando la puntuación total entre 0 y 68. A partir de estas puntuaciones se establecen *siete niveles de dominio* matemático según el grado de dificultad de los ítems y las respuestas dadas por los sujetos. El instrumento puede ser administrado de forma individual o colectiva y su tiempo de aplicación es de 49 minutos.

En el proceso de construcción de la batería se han utilizado varias muestras de alumnos de 5º de Educación Primaria de la provincia de Albacete repartidas de la siguiente manera:

Tabla 1. Tamaño de las muestras participantes

	Primera Admi- nistración	Segunda Adminis- tración	Administración Final	Total
Nº de alumnos	170	230	722	1.122
% población	4.28	5.80	18.20	28.28

El proceso de validación del instrumento se ha desarrollado a partir de la última administración realizada. En ella ha participado una muestra inicial de 722 alumnos de los 3.968 escolarizados en esta provincia y en este nivel en el curso académico 2011/2012, siendo la muestra final participante de 712 o un 17.94% de la población escolar. Estos alumnos están repartidos entre 24 centros educativos con distintas unidades educativas, siendo de acuerdo a su titularidad 20 públicos y 4 privados-concertados y según su entorno 14 urbanos y 10 rurales.

Las variables de estudio en relación a la competencia matemática han sido las siguientes:

- *Rendimiento académico.* La escala ha sido la siguiente: Insuficiente (notas de 1 a 4), Suficiente (calificación de 5), Bien (nota de 6), Notable (rendimiento de 7 y 8) y Sobresaliente (calificaciones de 9 y 10). Para su estudio se concretó mediante una escala tipo Likert con una puntuación entre 1 y 5 (respectivamente, Insuficiente -1-, Suficiente -2-, Bien -3-, Notable -4- y Sobresaliente -5-).
- *Interés del alumno hacia el área de matemáticas según el maestro.* Conformada por una escala tipo Likert con una puntuación entre 1 y 5 (respectivamente, Nada -1-, Poco -2-, Regular -3-, Bastante -4- y Mucho -5-).
- *Interés del alumno hacia el área de matemáticas según su propio punto de vista.* Configurada por una escala tipo Likert con una puntuación entre 1 y 5 (respectivamente, Nada -1-, Poco -2-, Regular -3-, Bastante -4- y Mucho -5-).
- *Elevada aptitud matemática del alumno según el punto de vista del maestro.* Recogida mediante la selección de los tutores de una de las dos opciones planteadas: Sí o No.
- *Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales (BADyG-E3).* Se aplicaron a los alumnos las subpruebas *Serie numéricas (Rn)* y *Problemas numéricos (Sn)* con un tiempo de aplicación de 19 minutos. De ellas se cogió la puntuación centil (entre 1 y 99) y el Cociente Intelectual (CI), y después se obtuvo una tercera variable mediante el promedio de las dos subpruebas.

Para la valoración de todas las pruebas administradas a los alumnos se han seguido unos criterios de corrección establecidos y señalar que una misma persona ha sido la encargada de corregir todos los instrumentos, incluidos los BADyG-E3 de todos los alumnos.

## Resultados

Al poner en relación los resultados de la batería con las variables citadas antes, se ha realizado un análisis de dos tipos de validez, la de criterio de tipo concurrente y la de constructo.

La *validez de criterio de tipo concurrente* ha sido comprobada a partir de los siguientes indicadores de aptitud matemática: rendimiento escolar del alumno en el área de matemáticas, interés del alumno por las matemáticas según el punto de vista del profesor y el suyo propio y juicio del tutor sobre la posible existencia o no de elevada aptitud matemática en sus alumnos.

Tras relacionar los resultados de la batería con la variable *rendimiento académico*, se ha obtenido un coeficiente de correlación  $r$  de *Pearson* = .78, índice alto y significativo. Para comprobar las diferencias en las puntuaciones, esta variable se ha transformado en otra categórica con tres niveles agrupados de la siguiente forma: *bajo* (insuficiente y suficiente), *medio* (bien) y *alto* (notable y sobresaliente). La puntuación media en cada una de las categorías ha sido de 20.09 ( $DT=7.89$ ) para el nivel bajo, 31.07 ( $DT=8.90$ ) para el medio y 43.66 ( $DT=9.04$ ) para el alto. Los resultados del ANOVA han mostrado diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos.

Al comparar el *interés del alumno por las matemáticas según el punto de vista del profesor* con los resultados en la batería, la correlación  $r$  de *Pearson* ha sido de .80, relación alta y significativa. Para comparar sus medias se ha transformado esta variable en otra categórica con tres niveles: *bajo* (nada y poco), *medio* (regular) y *alto* (bastante y mucho). La puntuación media en cada una de las categorías ha sido de 18.62 ( $DT=7.73$ ) para el nivel bajo, 30.92 ( $DT=8.26$ ) para el medio y 43.95 ( $DT=8.91$ ) para el alto. Los resultados del ANOVA muestran diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos. De esta forma se observan diferencias destacadas entre los alumnos de mayor y menor rendimiento según la *percepción de la clase* a partir de las expectativas del maestro sobre lo que el alumno debe de hacer y sobre su interés hacia las tareas (Tourón, Lizasoán, Castro & Navarro, 2012).

Por otra parte, desde el *punto de vista del alumno* la correlación  $r$  de *Pearson* ha sido de .72, es decir, alta y también significativa. Esta variable se ha dividido en tres niveles similares a los de la variable anterior, siendo las puntuaciones de 20.03 ( $DT=9.02$ ) para el nivel bajo, 29.45 ( $DT=9.19$ ) para el medio y 42.69 ( $DT=10.13$ ) para el alto. Los resultados del ANOVA muestran diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, resultados en conexión con los obtenidos en otras investigaciones respecto a esta variable (Bazán y Aparicio, 2006; Gil, Blanco y Guerrero, 2006; Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE-, 2008 y 2013; Mato, Espiñeira y Chao, 2014; Molera, 2012). Una disposición positiva hacia esta área resultará ser un importante objetivo educacional por sí mismo (Cueli, García y González-Castro, 2013; INEE, 2008 y 2013; Mato et al., 2014), traducándose este *gusto por la materia* en un mayor rendimiento y en la consideración de los contenidos que se aprenden como interesantes (Tourón et al., 2012) y apareciendo un mayor interés al hacer sus deberes al estar más motivados intrínsecamente por la materia concreta (Pan et al., 2013).

La última variable utilizada para el análisis de la validez de criterio concurrente ha sido la *posible existencia de una elevada aptitud matemática a juicio del tutor*. En la relación entre las puntuaciones de la batería y esta variable han aparecido diferencias estadísticamente significativas entre ambas categorías, siendo la puntuación media total para los alumnos que Sí es probable que posean una elevada aptitud matemática de 43.86 ( $DT = 10.63$ ) y para los que No de 30.77 ( $DT = 12.41$ ). En el conjunto de la batería, las puntuaciones de los alumnos categorizados en el Sí han sido superiores a las del No. Siguiendo la correlación entre esta variable y los resultados de la batería, el *Rho de Spearman* es de  $-0.32$  o relación negativa. Este resultado es “contradictorio” con lo indicado al comienzo de este párrafo. Tras analizar más exhaustivamente los datos, aparecen alumnos que el tutor ha considerado que tenían una elevada aptitud para las matemáticas y, sin embargo, su rendimiento en la batería ha sido menor de lo esperado (104 alumnos). Y viceversa, alumnos no considerados por el maestro con elevada aptitud y, en cambio, su rendimiento ha sido muy alto en la batería (46 alumnos). También se ha observado que cuanto mayor es la consideración de autocompetencia por parte de los tutores para impartir matemáticas menor es el margen de error en la creencia de qué alumnos poseen una elevada aptitud matemática, aunque se observa que los profesores no son a *priori* buenos diagnosticadores de las capacidades superiores (García Yagüe et al., 1986).

Una vez estudiados los resultados para la validez de criterio concurrente, se pasa al análisis de la validez de constructo. Aunque este tipo de validez ha sido explorada de tres formas diferentes, en esta comunicación solo se menciona una de ellas por tener una relación directa con la competencia matemática, la comparación de las puntuaciones obtenidas en la batería con las alcanzadas por los alumnos en las subpruebas *Series numéricas* (Rn) y *Problemas numéricos* (Sn) del BADyG-E3.

La subprueba *Series numéricas* tiene un objetivo semejante al factor *Sucesiones* de la batería. Al relacionar ambas se obtiene un índice de correlación  $r$  de *Pearson* =  $.89$ , índice significativo y bastante alto. Para comparar sus medias se han fijado tres categorías para la subprueba *Series numéricas*, siendo la puntuación media de 3.10 ( $DT = 1.31$ ) para el nivel bajo, 6.17 ( $DT = 1.81$ ) para el medio y 9.68 ( $DT = 1.45$ ) para el alto. Los resultados del ANOVA reflejan diferencias estadísticamente significativas, por lo que las puntuaciones en el factor *Sucesiones* difieren según la categoría dentro de la subprueba *Series numéricas* en la que se incluye cada alumno.

En cuanto a la subprueba *Problemas numéricos* tiene una finalidad parecida al factor *Resolución de problemas* del instrumento. Tras comparar sus resultados se ha obtenido un  $r$  de *Pearson* =  $.86$ , índice significativo y bastante alto. En la comparación de medias se han fijado también tres categorías, siendo la puntuación media de 1.04 ( $DT = 1.13$ ) para el nivel bajo, 3.19 ( $DT = 1.52$ ) para el medio y 6.21 ( $DT = 1.48$ ) para el alto. Los resultados han vuelto a mostrar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, sugiriendo que las puntuaciones de los alumnos en el factor de la batería varían en función de la categoría dentro de la subprueba del BADyG-E3 en la que se incluye cada alumno.

Para concluir se ha relacionado la puntuación centil obtenida de la media de las dos subpruebas del BADyG-E3 con los resultados del conjunto de la batería. El índice  $r$  de *Pearson* ha sido de .85, también alto y significativo. Para la comparación de medias se han utilizado de nuevo tres categorías con puntuaciones medias de 17.76 ( $DT = 7.26$ ) para el nivel bajo, 30.96 ( $DT = 8.49$ ) para el medio y 46.54 ( $DT = 8.17$ ) para el alto, apareciendo diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

## **Conclusiones**

La integración de las competencias en el ámbito escolar parte de los trabajos que ha venido desarrollando la OCDE desde finales de los 90, culminando en el proyecto DeSeCo de Definición y Selección de Competencias. En él, la OCDE establece los aspectos definitorios para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, siendo PISA la forma establecida para evaluar estas competencias y cuyos resultados son utilizados para el diseño e implementación de reformas educativas para mejorar los logros escolares (Mesa, Gómez y Cheah, 2013). En el caso de la competencia matemática, PISA refleja para España unos resultados deficientes en este dominio (INEE 2005, 2007, 2008, 2010 y 2013). Esto hace imprescindible el trabajo de esta competencia de forma específica en las aulas, por lo que instrumentos de evaluación como la BECOMA permitirán partir del nivel de competencia del alumno en un momento concreto, cara a elaborar planes de trabajo individualizados que repercutan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo de esta comunicación se analiza la validez de contenido de tipo concurrente y de constructo de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Respecto al primer tipo de validez, se ha observado que el instrumento tiene una elevada validez, a excepción de la variable *posible existencia de una elevada aptitud matemática a juicio del tutor* que aunque era esperable cierto margen de discrepancia entre ambos instrumentos quizá sea demasiado alto, lo que hace necesario profundizar en el estudio de estos resultados. Por otro lado, en relación a la validez de constructo, se ha confirmado que la batería construida mide aquello que se ha deseado que mida, la competencia matemática. Esta afirmación se debe a la existencia de unos índices de correlación elevados entre instrumentos.

## **Referencias bibliográficas**

- Bazán, J.L., & Aparicio A.S. (2006). Las actitudes hacia la Matemática-Estadística dentro de un modelo de aprendizaje. *Revista Semestral del Departamento de Educación*, 25 (28), 1-12.
- Cueli, M., García. T. & González-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, 41 (1), 39-48.
- García Perales, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Yagüe, J., Gil, C., Ortiz, C., De Pablo, C. & Lázaro, A. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*. Madrid: CEPE.

- Gil, N., Blanco, L. & Guerrero, E. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de educación*, 340, 551-569.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2007). PISA 2006. *Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2008). PISA 2003. Matemáticas. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2010). PISA 2009: *Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). PISA 2012: *Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mato, M.D., Espiñeira, E. & Chao, R. (2014). Dimensión afectiva hacia la matemática: resultados de un análisis en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 57-72.
- Mesa, V.M., Gómez, P. & Cheah, U.H. (2013). Influence of international studies of student achievement on mathematics teaching and learning. En A. Bishop, M.A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education* (pp. 861-900). Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Marco General de la evaluación de 3<sup>er</sup> curso de Educación Primaria*. Recuperado el 19 de diciembre, 2014, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluacionterceroprimaria/marcoev3ep18.12.2014.pdf?documentId=0901e72b81b5e704>
- Molera, J. (2012). ¿Existe relación en la Educación Primaria entre los factores afectivos en las Matemáticas y el rendimiento académico? *Estudios sobre educación*, 23, 141-155.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado el 24 de octubre, 2014, de <http://www.OECD.org/edu/statistics/deseco>
- Pan, I.; Regueiro, B; Ponte, B.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. & Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Tourón, J., Lizasoain, L., Castro, M. & Navarro, E. (2012). Alumnos de alto, medio y bajo rendimiento en Matemáticas en TIMSS. Estudio del impacto de algunos factores de contexto. PIRLS-TIMSS 2011: *Informe Español. Análisis secundario*, 2, 187-215.
- Valle, J. & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Comp.), *Revista de Educación*, Extraordinario (pp. 12-33). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

---

Grimaldo Arriaga, J.R. (2015). Los sentidos construidos por los docentes sobre el perfil de egreso en colegios de ciencias y humanidades(UNAM). En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 71-80). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org/>

---

## LOS SENTIDOS CONSTRUIDOS POR LOS DOCENTES SOBRE EL PERFIL DE EGRESO EN COLEGIOS DE CIENCIAS Y HUMANIDADES(UNAM)<sup>10</sup>

**GRIMALDO ARRIAGA, Julio Rodolfo**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)  
México D.F.

[juliorodolfogrimaldoarriaga@yahoo.com.mx](mailto:juliorodolfogrimaldoarriaga@yahoo.com.mx)

### Resumen

La interpretación de la subjetividad de los docentes del CCH en torno al perfil de egreso actual se traduce desde la reinterpretación de los sentidos que construyen los sujetos a partir de sus acciones intencionadas (Fundamento en Max. Weber) en conjunción con las de los demás (Fundamentado en Alfred Schütz), en el contexto de su vida cotidiana. Están permeados, así mismo por sus expectativas y deseos sobre el sujeto que están formando bajo un modelo educativo de avanzada como lo es el del CCH-UNAM, bajo la mirada del perfil de egreso que oferta la institución.

La utilización de una metodología de corte interpretativo, en la línea de la fenomenología social permite la recuperación de la voz de los docente, a partir de un conjunto de instrumentos, que van desde la entrevista, el biograma y el cuestionario de frases incompletas, los cuales se entrecruzan para dar complementariedad del dato empírico obtenido para su análisis e interpretación posterior. Los hallazgos encontrados durante el análisis se ubican en

---

<sup>10</sup> La presente investigación deviene del proyecto colectivo: “El sentido de la formación del estudiante de bachillerato en la UNAM. Retos y desafíos, el cual es desarrollado en el Programa de Doctorado en Pedagogía desarrollado desde 2012 a la fecha, dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1

categorías como: el habitus, la vida cotidiana escolar, los sentidos, la formación, el *practicum*, la actualización docente, la libertad de cátedra.

## **Abstract**

The interpretation of the subjectivity of teachers around the CCH current profile translates egress from the reinterpretation of the senses that build subjects from their intended actions (Weber) in conjunction with those of others (Schütz) in the context of their daily lives. They are permeated, also for their expectations and desires on the subject you are forming under an advanced educational model such as the CCH-UNAM under the gaze of the graduate profile offered by the institution. Using an interpretive methodology court, in line with the social phenomenology allows the recovery of the voice of the teacher, from a set of instruments, ranging from the interview, questionnaire biogram and incomplete sentences, the which intersect to give complementarity of empirical data collected for analysis and subsequent interpretation. The findings found during the scan are placed in categories such as habitus, school everyday life, senses, training, *practicum*, teacher updating academic freedom.

## **Palabras clave**

Sentidos, perfil de egreso, vida cotidiana, metodología interpretativa.

## **Keywords**

Senses, graduate profile, daily life, interpretive methodology,

## **Introducción**

Dentro del Programa de Posgrado de Pedagogía en la Facultad de estudios superiores Aragón específicamente en la línea de Didácticas emergentes, se desarrolla un proyecto colectivo de investigación denominado: “Los sentidos de la formación del bachillerato de la UNAM”

La construcción del objeto de estudio fue dentro del campo de conocimiento de la subjetividad de los actores implica reflexionar no solamente sobre el objeto, sino sobre el sujeto mismo, y sus complejas relaciones con el objeto, su contexto. Las diversas interacciones permeadas de dinámicas recursivas y poco lineales, lo que permiten al investigador ir desarrollando una actividad más artesanal, desde el inicio, durante, y termino de la misma. “el Sujeto construye al Objeto en su interacción con él y, por otro, el propio Sujeto es construido en la interacción con el medioambiente natural y social. No nacemos sujetos sino que devenimos tales en y a través del juego social” (Najmanovich, 2001, p. 1).

La complejidad del mundo de la vida<sup>11</sup> donde se ubica el objeto en construcción en la presente investigación, supone “Múltiples relaciones de lo sujetos envueltos en sus diversas acciones, a partir de las comunicaciones de expresiones de sentido común, que son propias de

---

<sup>11</sup> El concepto pertenece al Alfred Schütz (1932), que junto con el de actividad significativa y simbólica, así como el de construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1966), constituyen la mirada teórica que nos permite interpretar los sentidos que construyen los docentes sobre el perfil de egreso



su actitud natural, esto es, de la forma como observan el mundo, y, en consecuencia, no solo lo perciben, sino también lo interpretan a partir de sus experiencias y sistemas de valores” (Vuelvas, 2007, p.76).

Es en ese sentido que el sujeto, se identifica con la concepción de Foucault, desde la Filosofía de la conciencia, cuando señala que existe sujeto, en tanto existe experiencia de sí, “la relación consigo mismo, es detonante para establecer una historia de los modos de ser del sujeto, de sus condiciones de posibilidad” (Serrano, 2007, p.103).

Desde esa posición, la sujeción no se encuentra únicamente determinada por lo externo, sino también, por lo que el propio sujeto ha construido, para sí, pues el propio sujeto se puede tomar como objeto, y producir saber sobre sí mismo, construir su subjetividad.

Luego entonces, se formularon las siguientes preguntas iniciales las cuales se problematizaron y dieron origen al problema de investigación que orienta a esta investigación particular. Tales preguntas, iniciales fueron: ¿Hacia dónde se orienta actualmente la educación media superior dentro de los sub-sistema CCH? ¿Qué tipo de beneficios han traído las reformas curriculares, a la educación media superior en la UNAM? ¿Cuál es el impacto, de la formación en el perfil del egresado actualmente?

Es así, que la pregunta de investigación queda formulada como:

¿Cuáles son los sentidos que construyen los docentes del CCH respecto al perfil del egresado de sus estudiantes?

De ahí que el objeto de estudio, construido “los sentidos que construyen los docentes del CCH sobre el perfil del egresado”, atraviesa la discusión actual en torno a los pronunciamientos institucionales de la UNAM las cuales evocan una posible “Reforma curricular” en proceso dentro del subsistema del bachillerato universitario de la UNAM (CCH) o los argumentos y discursos que privilegian solamente, una posible revisión en los planes y programas del bachillerato universitario.

Propósito de la investigación

Los propósitos quedan definidos de la siguiente manera:

- Interpretar los sentidos que construyen los docentes del CCH sobre el perfil de egreso, a partir la intencionalidad de sus acciones, las cuales subyacen en la interpretación del dato empírico obtenido a través de los instrumentos aplicados y teniendo como trasfondo una posible reforma curricular o revisión de planes y programas de estudio, con la finalidad de recuperar las intersubjetividades de los docentes desde la vida cotidiana de los actores.

-Supuestos Teóricos de la investigación:

Como en toda investigación de corte interpretativo, la teoría se va diluyendo o apareciendo a partir de los hallazgos que van siendo encontrados, en este apartado no aparece un marco teórico referencial como se supondría, sin embargo, aparecen los supuestos teóricos que guiaron la investigación.

### **Supuesto teórico No.1**

Las prácticas escolares y discursivas de los docentes del CCH son complejas “dado que constituyen un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados” (Santos, 2006, p.117). Se circunscriben a un tipo de vida cotidiana escolar, la cual, mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones humanas de los actores de una institución específica (para nuestro caso, los CCH) y especialmente como construyen su mundo particular y el sentido que le otorgan a esto.

Las prácticas escolares a su vez, son una expresión de la vida cotidiana escolar de los actores (docentes del CCH) y se llevan a cabo en los distintos espacios de la institución (Piña, 2002) por lo cual, un estudio de las prácticas escolares que se despliegan los docentes en torno al programa de su asignatura y perfil de egreso de sus estudiantes en el nivel medio superior, será importante dado, que nos remite inmediatamente al análisis de los actores que dan vida a ese programa.

En ese mismo tenor, será relevante develar algunas maneras de pensamiento formado en los docentes, desde sus diversas formaciones y experiencias dentro del marco de lo instituido, y que se que se podrán circunscribir bajo el concepto de habitus en el docente, el cual se podrá definir como:

“Un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir: como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito el propósito consciente de ciertos fines” (Bourdieu, 2007, p.86).

Es decir, hablamos de un concepto que se puede entender en dos dimensiones: una objetiva y otra subjetiva. Primero se debe presuponer la existencia de un “campo” o espacio de juego determinado, donde los participantes o agentes, (para el caso de esta investigación los docentes) maniobran u operan desde una posición dentro de este espacio, serán los espacios educativos del CCH, donde los agentes aprenden la manera de actuar en ese campo. Aquí surge, al mismo tiempo la percepción que hace el sujeto, es decir el aspecto subjetivo. Ambos son mediados por el habitus.

Por otro lado, es preciso aseverar que dentro de ese entretejido o complejo configurado por: la vida cotidiana escolar, practica escolar y habitus, los docentes lograran la construcción de sentido. Dicha categoría se instala desde los postulados de la Sociología comprensiva de Max Weber (1913) donde se privilegia el sentido subjetivamente mentado del actor. Para tal proceso de comprensión, le es importante el estudio de la particularidad y de la conducta humana, a partir de las evidencias cualitativas específicas. Es decir hablamos de una interpretación racional con relación a fines.

Para Weber: en el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su conexión de sentido se comprende de un modo intelectualmente diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la conexión de sentimientos que se vivió en ella. (Piña, 2009, p.29)

Complementaria con esa idea del sentido, se suma la comprensión de la realidad eminente de la vida de sentido común que implica

En lugar de tratar el postulado Weberiano como un procedimiento metodológico formal, se piensa en la interpretación subjetiva del sentido, en primer lugar como una tipificación del mundo del sentido común, la manera concreta en que los hombres interpretan, en su vida diaria, su propia conducta y la de los demás. [...] En términos más estrictos: la interpretación subjetiva del sentido, así como todo el problema de la comprensión interpretativa. (Shutz, 1995. p.22)

Es decir, a diferencia de Weber, a Schütz le interesa la comprensión de la acción social como el sentido que el actor le asigna a su acción, es decir, el sentido que su acción tiene para él. El Dr. Schütz define la acción como la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente.

Se habrá de entender también que este proceso de construcción de sentido se logra en el sujeto a partir del proceso de internalización que hace del mundo externo, donde viven los otros, es decir, asume el mundo de los otros y lo hace propio y a la vez, compartido con ellos. De esa manera aprehende el mundo en cuanto su realidad significativa y social

Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros. Que por cierto, el “asumir” es de por sí, en cierto sentido un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez “asumido”, puede ser creativamente modificado o hasta recreado. (Berger y Luckmann, 1976, p.163)

## **Supuesto Teórico No. 2**

La formación<sup>12</sup> será entendida a partir, de la perspectiva de Guilles Ferry (2008), donde: no solamente son importantes la adquisición de un conjunto de conocimientos, el saber hacer, sino además, el formado, tendrá que darle un tono, que corresponda lo que siente a su personalidad. Es decir, además de su madurez intelectual, la formación habrá de trascender hacia esfera socio-afectivo. Que le permita entrar en interacción con los demás y volver más ágil su proceso de aprendizaje. Es decir, “necesita caminar o tener un conjunto de experiencias que le permitan ampliar su visión de la realidad y adquirir una madurez plena”. (Ferry, 2008, p.68) Formarse será transformarse en contacto con la realidad y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo, su formación. No menos importante, será considerar la actualización del docente independientemente del tipo de asignatura que imparta dentro del CCH. Dado que, tanto los contenidos curriculares como la forma de abordarse, requieren de estrategias adecuadas. Pero finalmente, la manera consecuente de su

<sup>12</sup> Formarse será transformarse en contacto con la realidad y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo, su formación. Finalmente Ferry complementa su visión de la formación del docente, invitándolo además a “pensar, analizar, que vea que, en el oficio de docente, las situaciones a las que uno se enfrenta son siempre singulares.....La respuesta que puede darse a los alumnos, es siempre una respuesta singular, personalizada. El docente trabaja con una realidad compleja y tiene que hacerse una representación de esta realidad, que sea lo más exacta posible (Ferry, 2008, p.71).

pensar, lo ubica en el marco de una congruencia, del que y para qué enseñar, pero también, del por qué y para qué. y de, a quien formar.

## **Método**

A partir de la ubicación del objeto de estudio, “Los sentidos construidos por los docentes del CCH sobre el perfil de egreso” se dio paso a la construcción de la metodología que buscó dar cuenta de los propósitos y supuestos teóricos planteados.

Dicho proceso metodológico se identifica con aquellos señalados como de tipo o corte interpretativo. Siendo, por otro lado, correspondiente o ubicándose asimismo desde un enfoque Fenomenología social.

El enfoque interpretativo como vertiente de la investigación cualitativa es necesaria para emprender la búsqueda del sentido que construyen los actores implicados (docentes del CCH), a partir de la comprensión subjetiva de su realidad.

Manuel Delgado (1985), apuntala que la tarea interpretativa resulta facilitada por el carácter expresivo de las acciones humanas, dado que no solo actuamos, sino que en el curso de nuestra acción y en relación estrecha con ella, expresamos a nosotros mismos y a los demás, el sentido de esa acción. En sentido conclusivo, aquello que expresamos en nuestras acciones es, en efecto, aspectos conscientes o inconscientes de esa subjetividad.

### **Elección de la población o sujetos de investigación.**

Para esta investigación se privilegia el subsistema del bachillerato universitario denominado CCH, en sus cinco planteles tanto del D.F y estado de México y considerando los dos turnos del sistema escolarizado. Se eligió una población de 50 docentes como universo de estudio.

Se eligió un docente respectivamente de cada turno y perteneciente a cada una de las 5 academias: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Taller lectura y redacción o Literatura. Es decir, 10 docentes por plantel de CCH.

### **Elección de técnicas e instrumentos de investigación.**

El instrumento elegido inicialmente de acuerdo al objeto de estudio construido, fue: la entrevista semi-estructurada

Un segundo instrumento fue un Biograma, de corte narrativo en la investigación cualitativa, el cual que se relacionaría con las cuatro preguntas formuladas con un corte narrativo en la entrevista inicial.

El tercer instrumento diseñado fue el cuestionario de relación de palabras, el cual se cruzaría con las preguntas que se diseñaron en el corte no narrativo dentro de la entrevista. Este instrumento consta de 20 preguntas con tres incisos para cada una de estas. El espacio sería llenado por el docente con la palabra que asociara, relacionara o le representara la idea de la pregunta planteada.

## **Análisis e interpretación del dato empírico**

Se eligió el método del análisis del discurso dado que recurrimos a una tipología de análisis del discurso, que es pertinente dado que el discurso

Desde un punto de vista sociológico, se puede definir discurso como cualquier práctica por la que los sujetos dotan de sentido a la realidad. Definido en estos términos, el discurso presenta una diversidad de formas muy amplia. Cualquier práctica social puede ser analizada discursivamente, desde un baile a un ritual, una música o un contrato, un mito o unas costumbres culinarias<sup>3</sup>. Pero los discursos que tienen mayor interés para los sociólogos son aquellos que tienen una forma verbal, ya sea ésta oral o escrita. (Ruiz, 2009, p.2)

Desde este método se logra dar importancia al discurso verbal oral provocado a través de diversas técnicas o instrumentos de investigación que par nuestro caso fue la entrevista, el biograma y el cuestionarios de frases, en los cuales y a través del punto de vista de cada uno de los docentes del CCH investigados se puede lograr lo que Alfred Schütz argumenta en relación a la comprensión de los sentido que orientan las acciones sociales de los sujetos, o sea de sus prácticas escolares o discursivas dentro de sus entornos.

En este sentido, Alfred Schütz señala la necesidad de tener en cuenta el punto de vista del sujeto como base para la explicación de la acción social y sostiene la importancia de la intersubjetividad como característica esencial de la estructura del mundo del sentido común (Schütz 1974a, pp.35ss., 1974b, pp.17ss.). El mundo en el que se orientan o proyectan su acción los sujetos es conocido y comprendido por éstos como un mundo organizado socialmente, lo que implica que lo que conozco y comprendo de este mundo coincide, hasta cierto punto, con lo que conoce y comprende cualquiera de los sujetos con los que me relaciono. (Ruiz, 2009, p.3)

En síntesis, se sustenta desde el método del análisis del discurso, que es la subjetividad la que orienta las acciones sociales de los sujetos, donde el discurso es central, para lograr el conocimiento y entendimiento de una realidad social. Por lo tanto, es necesario identificar ese sentido de los sujetos a través del discurso, para así comprender la acción del sujeto.

Fueron planteados desde esa mirada una serie de formatos, que inicialmente surgieron de la lectura del autor Bardín (2002), pero sin embargo, fueron modificándose, por el equipo de investigadores de acuerdo a las necesidades y a partir de la lectura y reflexión de diversos autores afines y de la discusión al interior del equipo.

Una primera fase: se procedió a codificar y a construir las categorías empíricas o inclusivas. Es decir, fueron construyéndose en la medida que fueron analizándose los datos empíricos. “Tal es la dinámica de la codificación en investigación cualitativa: añadir, suprimir, expandir y redefinir las categorías a los fines de refinar el sistema de categorías.” (Helmise, 2001, p. 2)

La segunda fase: Se procedió a triangular, las categorías inclusivas con los datos empíricos obtenidos con los dos instrumentos complementarios.

Una tercera fase consistirá (actualmente no se ha efectuado) en identificar los sentidos construidos por los docentes, empleando una serie de criterios construidos desde la teoría de Weber, Schütz, Berger y Luckmann, García Selgas, Filloux, entre otros. Para así clasificar estos

sentidos, por escuela, por turno y por cada una de las tres dimensiones desplegadas desde el mismo problema y supuestos.

La cuarta etapa será la interpretación (actualmente no se ha desarrollado) de estos sentidos clasificados, desde el método de interpretación de la subjetividad y del método indiciario de Carlo Ginzburg.

## **Resultados**

Después de dos años y medio, a partir del proyecto colectivo, la derivación del proyecto particular que os presento, el trabajo de campo, aplicación de entrevistas, y dos instrumentos más que se diseñaron y aplicaron, estoy en la posibilidad de identificar los sentidos construidos y después será la interpretación final.

Por lo anterior, hasta el momento los hallazgos obtenidos son las categorías inclusivas, para cada uno de los 50 docentes analizados. Son 10 docentes por cada institución del CCH. Cabe resaltar que cada una de estas instituciones pertenece al subsistema de bachillerato UNAM, y se ubican en diferentes zonas de la Ciudad de México, por lo que existe una diversidad social, económica y cultural en cada zona. Sin embargo trabajan con el mismo plan de estudios desde 1992.

Podríamos clasificar una serie de categorías inclusivas que se han construido desde el análisis de los datos empíricos. Tales categorías son las siguientes:

- Formación de estudiante Autonomía.
- Formación de estudiante reflexivo y crítico
- Estudiante reflexivo e investigador de su realidad.
- Estudiante responsable en Ciencias.
- Estudiante con habilidades para uso de tecnología
- Sujeto histórico, crítico e investigador
- Sujeto crítico en la resolución de problemas.
- Sujeto analítico y dialógico
- Sujeto con habilidades para construir textos.

A partir de estas, habrá la necesidad de identificar los sentidos construidos por los docentes de acuerdo a 21 criterios diseñados para tal efecto, y la interpretación, desde el método señalado anteriormente.

## **Discusión/Conclusiones**

Se abre un debate en torno al trasfondo de estos sentidos que se logren identificar, en base al trasfondo que existe en la educación media superior, es decir, estamos viendo hasta donde la tentativa de plantear una revisión curricular en educación media superior de la UNAM, como actualmente se está planteando, hasta la posibilidad de una Reforma curricular, pueda dar a

conocer un tipo de sentidos, como lo que actualmente se van a verificar, aun cuando no entra en vigor esos cambios curriculares. Sin embargo ya se piensa en la posibilidad de dejar llegar esta investigación hasta el momento en que tales cambios ocurran realmente para el sistema de educación media superior o Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (bachillerato universitario en la UNAM). Faltan dibujar las etapas finales de la investigación. Los sentidos y la interpretación Por lo cual las conclusiones

## **Referencias bibliográficas**

- Álvarez, J. y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Argentina: Paidós.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. España: Akal.
- Bernard, M. (1988). *Estrategias Metodológicas para la reconstrucción de cadenas, redes migratorias y políticas de trabajo de campo*. Madrid España: Morata.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Cienfuegos, G. (2011). *Diseño de Proyectos de investigación cualitativa*. Argentina: Noveduc.
- Delgado, J. (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis. S.A.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- García de Ceretto, J. y Giacobbe Susana, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación*. Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Hegel, F. (1987). *Fenomenología del espíritu*. México: Noveduc.
- Hegel, F. (1969). *Filosofía del Espíritu*. Argentina: Claridad Editorial.
- Kant, I. (1999). *En defensa de la ilustración*. España: Alba Editorial.
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y Sociedad*. España: Trotta.
- Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Editorial Aljibe.
- Schütz, A. (1968). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la Sociología comprensiva*. España: Paidós.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Argentina: Paidós.
- Sverdlick, I. (2012). *La investigación educativa*. Argentina: Noveduc.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- Weber, M. (1968). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Argentina: Amorrortu.
- Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla, J. (2010). *El Bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE UNAM.

Electrónicas

Hemilse, M. (2011, mayo). *El proceso de codificación en investigación cualitativa, en contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccs/12/](http://www.eumed.net/rev/cccs/12/)

Wikipedia. Enciclopedia libre. *Construccionismo social*. Recuperado de [www.wikipedia.org/wiki/](http://www.wikipedia.org/wiki/), 2013, 13:01 p.m.).



---

Hernández-Castilla, R. & Hidalgo Farran, N. (2015). Medición de las actitudes de los docentes hacia la justicia social (EAJSE). Instrumento y validación. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 81-89). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org/>

---

## **MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA JUSTICIA SOCIAL (EAJSE). INSTRUMENTO Y VALIDACIÓN<sup>13</sup>**

**HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes  
HIDALGO FARRAN, Nina**  
Universidad Autónoma de Madrid  
Madrid (España)

[reyes.hernandez@uam.es](mailto:reyes.hernandez@uam.es); [nina.hidalgo@uam.es](mailto:nina.hidalgo@uam.es)

### **Resumen**

El proceso de confección de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE) así como su evaluación desarrollada por GICE, el Grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social ([www.gice-uam.es](http://www.gice-uam.es)) se presenta en este trabajo. Está constituido de tres subescalas: Actitudes hacia la Justicia Social, Papel de la Educación en la Justicia Social, y Compromiso personal con la Justicia Social. En la base de esta escala está el concepto de Justicia Social fundamentado en tres componentes: Redistribución, Reconocimiento y Representación. Después de su primera versión, y la ulterior validación de caso único y por expertos, se llevó a cabo una validación de carácter experimental para su mejora y valoración psicométrica. Con este objetivo se aplicó a una muestra de 518 personas: profesores en activo de Educación Secundaria y estudiantes de Magisterio tanto de Infantil como de Primaria. Y, tras los ajustes pertinentes, se elaboró la versión final de la escala, se logró una fiabilidad de 0,83; y de 0,83, 0,75 y 0,87 en cada una de las subescalas. Además se comprobó la validez de constructo, convergente y divergente.

---

<sup>13</sup> Investigación financiada por Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. I+D+i, titulada: “Escuelas para la Justicia Social” (Ref. EDU2011-291143).

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## **Abstract**

The process of building up the Scale of Attitudes Toward Social Justice in Education (EAJSE) and their evaluation developed by GICE, Change Research Group Education for Social Justice ([www.gice-uam.es](http://www.gice-uam.es)) is presented in this paper. It consists of three subscales: Attitudes Toward Social Justice, Role of Education for Social Justice and Personal Commitment towards Social Justice. On the background of this scale there is Social Justice concept based on three components: Redistribution, Recognition and Representation. After its initial version, and subsequent validation of single case and done by experts an experimental validation for improvement and psychometric assessment was conducted. With this goal was applied to a sample of 518 people: Secondary teachers no amand student teachers both Infant and Primary. And, after appropriate adjustments, the final version of the scale was developed a reliability of 0.83 was achieved; and 0.83, 0.75 and 0.87 in each of the subscales. Furthermore construct validity, convergent and divergent was found.

## **Palabras clave**

Justicia social, Escala, Actitudes

## **Keywords**

Social Justice, Scale, Attitudes.

## **Introducción**

¿La escuela reproduce las desigualdades sociales?, ¿las legitima?, ¿o es un motor para el cambio social? Desde hace ya décadas, los lejanos años 60, tenemos evidencias de que la escuela es una institución que reproduce las diferencias sociales (p.e. Bourdieu y Passeron, 1964), y así lo demostró Coleman en su famoso informe (Coleman et al., 1966). Quizás de todos los factores que indican en su configuración, el más relevante es la existencia de una cultura escolar que fomente la Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Uno de los elementos que favorecen su configuración es la actitud de los y las docentes. Por ello, conocer a través de un instrumento con características técnicas de calidad parece un asunto relevante. Aquí presentamos su desarrollo y su evaluación psicométrica de la “Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación” (EAJSE) del grupo(GICE) <http://www.gice-uam.es/>, de la Universidad Autónoma de Madrid en 2014.

La naturaleza dinámica del concepto de Justicia Social hace que sea especialmente complejo medirlo. La Justicia Social la entendemos como un constructo tridimensional basado en el modelo de las tres “R” aportado por Murillo y Hernández-Castilla (2011). Se denomina así porque se fundamenta en la *Redistribución, la Representación y el Reconocimiento*. Si aproximamos este concepto al de Educación surgen también tres ideas clave: Una educación “para” la Justicia Social, transformadora de la sociedad, que necesita de una educación “en” Justicia Social, entendida como aquella que aborda la temática de la Justicia Social en el curriculum; y una educación “desde” la Justicia Social, es decir, con instituciones educativas justas (Dubet,

2005). Ello significa escuelas que en su forma de organizarse y de proceder, su comunidad educativa participa de los valores propios de la Justicia Social.

Una vez delimitado el concepto, abordamos el modo de construcción de un instrumento preciso y fiable. Inicialmente hemos encontrado algunos antecedentes en los trabajos de Rubin y Peplau (1973, 1975) que construyeron una “Escala del Mundo Justo” (EMJ), de 20 ítems, tras haber revisado la propuesta de Dalbert, Montada y Schmitt (1987), ellos proponen una escala de seis ítems para medir las creencias en un Mundo Justo (Bulman & Wortman, 1977; Dalbert, 1993; Furnham & Procter, 1989; Lerner & Somers, 1992; Lipkus et al., 1996; Ritter, Benson & Snyder, 1990). Asimismo ya al comienzo de la década de los 90, Lipkus (1991) propone la “Escala de Creencia Global en un Mundo Justo” de siete ítems.

Una aportación interesante ha sido la “Escala de Justicia Social” creada por Torres-Harding, Siers y Olson (2012) de 24 ítems, la cual construyen con el objetivo de comprender cuáles son los procesos socio-cognitivos relacionados con este concepto. Otro instrumento que hemos analizado es la “Escala de creencias: Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social” de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008) de 12 ítems, mide, por un lado, las creencias de los docentes hacia la redistribución de recursos, y por el otro considera que la enseñanza (educación) para la Justicia Social es un resultado medible de la formación de los docentes.

Con el objetivo de evaluar tales creencias se desarrolló el estudio de Enterline, Cochran-Smith, Ludlow, y Mitescu (2008) en el que analizaron las respuestas sobre cómo “Aprender a Enseñar la Justicia Social”, obtenidas mediante la escala LTSJ-B (Cochran-Smith, Ludlow, Ell, O’Leary & Enterline, 2012). Una mejora de es la de Ginns, Fryer, Amazan, McCormicky y Loughland (2014). Por último, un instrumento recientemente construido, el “Cuestionario de Justicia Social”, elaborado por Jacott et al. (2014) en él se evalúan las concepciones de Justicia Social de docentes y estudiantes de educación Primaria y Secundaria.

La “Escala de Actitudes hacia Justicia Social en Educación (EAJSE)” surge del marco teórico presentado en este artículo, y como consecuencia de la exploración de otras las escalas afines. Tres elementos la componen:

- *La actitud hacia la Justicia Social*: Mide la sensibilidad y creencias de los docentes frente a las desigualdades.
- *La actitud hacia la Justicia Social en Educación*: Mide cuál es el papel de la educación en la consecución de una sociedad más justa.
- *La implicación/ compromiso personal del docente con la Justicia Social*: Mide la implicación docente con una enseñanza socialmente más justa.

## **Método**

La validación se llevó a cabo en dos fases diferenciadas. En primer lugar, se aplicó a una muestra de docentes en activo y en formación. Con el fin de estudiar la validez convergente y divergente se les aplicaron otras tres escalas que miden diferentes elementos de la Justicia

Social. De una parte se obtuvieron datos de 326 estudiantes de diferentes cursos de los grados de Magisterio en Educación Infantil (45,4%) y de Educación Primaria (54,6%) de la Universidad Autónoma de Madrid de los cuales el 21,5% son mujeres, en proporción análoga a la de estudiantes de esas especialidades. Por otra, se usó la escala con 192 profesores y profesoras de centros públicos de Educación Secundaria de cuatro Comunidades Autónomas de España. Se muestra en Tabla 1 los resultados descriptivos de la muestra.

Tabla 1. Distribución de los participantes en el estudio

	Estudiantes magisterio				Docentes en activo	
	Educación primaria		Educación infantil		Educación secundaria	
Género	N	%	N	%	N	%
Hombre	62	34,8	8	5,4	135	70,3
Mujer	116	65,2	140	94,6	57	29,7
Total	178		148		192	

Fuente: Elaboración propia.

Se utilizaron cuatro escalas:

- *Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJCE)*

La escala estaba compuesta por 16 ítems contruidos a partir de tres conceptos: Justicia Social en la sociedad, Educación con la Justicia Social y Compromiso con la Justicia Social. Fue validada por expertos en Justicia Social en Educación. Los 16 ítems se ajustan a la concepción que el grupo de investigación GICE tiene de la Educación para la Justicia Social. Por este motivo, los ítems de la escala responden a (i) Compromiso de los docentes, (ii) Papel de la Educación para la Justicia Social y (iii) Justicia Social.

- *Escala de Creencia Global en un Mundo Justo de Lipkus (1991)*

Es una escala que mide la creencia en un Mundo Justo, conformada por 7 ítems de tipo Likert. La fiabilidad original es de 0,83, Para este estudio se obtuvo un único factor y un alpha de 0,81.

- *Escala de Justicia Social (SJS) de Torres-Harding, Siers y Olson (2012)*

Compuesta por 29 ítems 0,91, tipo Likert con 7 alternativas de respuesta, y consta de cuatro subescalas: Actitudes hacia la Justicia Social ( $\alpha=0,95$ ); Control de comportamiento percibido ( $\alpha=0,84$ ); Intenciones de comportamiento ( $\alpha=0,88$ ), y Normas subjetivas ( $\alpha=0,82$ ). La traducción y validación de la escala arroja resultados idénticos a los de la escala original con un alpha de 0,904.

- *Escala de creencias – Aprender a enseñar para la Justicia Social de Ludlon, Enterline y Cochran-Smith (2012)*

La escala está compuesta por 12 ítems con cinco alternativas de respuesta. La fiabilidad de la escala es de 0,77. Los factoriales señalan la existencia de dos subescalas que logran explicar el 34,1% de la varianza. El factor 1 (conformado por las preguntas formuladas en positivo) explica el 17,7% de la varianza, y el factor 2 (con las preguntas formuladas en negativo) explica el 16,4% de la varianza total. La correlación entre ambos factores es 0,36.

## Resultados

El estudio de la escala original con los 16 ítems fue analizada de acuerdo a los siguientes criterios: consistencia interna, validez de constructo, y validez convergente y discriminante.

a) Consistencia interna: La fiabilidad de la de escala original 16 ítems, es bastante alta con un Alpha de 0,80 (n=518). El análisis de la discriminación de los ítems, con indicación de la fiabilidad si se elimina el ítem, apuntan a que tres ítems presentan una baja discriminación, el 7, el 4 y el 5, y en ese orden. Los tres poseen discriminaciones inferiores a 0,3. Coherentemente se muestra que el Alpha de Cronbach se incrementaría hasta 0,813 puntos si el ítem 7 se eliminara

b) Validez de constructo: se calcula un análisis factorial con los 16 ítems. Los resultados apuntan a la existencia de 4 factores diferentes: a) Factor 1: ítems 8 al 11; b)Factor 2: 1 y 2 de la escala (del 14 al 16); c) Factor 3: ítems 3, 4 y 6; d)Factor 4: 5 y 7. Como vemos estos factores no se acomodan al modelo teórico de partida. Así, surge un factor 4 compuesto por los ítems 5 y 7 y que debería ubicarse en el factor 3.

c) Análisis de contenido de los ítems conflictivos, los ítems 5 y 7, tanto en el estudio de discriminación como en el de validez de constructo:

- El ítem 7 puede tener una interpretación confusa. Por una parte, los docentes más sensibles pueden ser más conscientes de las injusticias pero también más comprometidos.
- El ítem 5 también es especial, porque afronta la igualdad y la equidad que hacen más es más compleja su interpretación.
- El ítem 4, sin embargo, dado que aunque presenta una discriminación baja, la fiabilidad casi no se incrementa si se elimina por lo que se decide dejarlo. En cambio los ítems 7 y 5 sí. Queda así a escala original se queda en 14 ítems, dado que se elimina el ítem 5 y el 7.

De las escala final de 14 ítems se analiza:

a) Consistencia Interna: el alpha de Cronbach de la prueba completa de 14 ítems es de 0,83, lo que puede considerarse razonablemente alta.

- Subescala 1: Actitud hacia la Justicia Social: alcanza una fiabilidad de: 0,83.
- Subescala 2: Actitud hacia la Justicia Social en Educación: 0,75.
- Subescala 3: Compromiso personal con la Justicia Social: 0,87.

Por lo que en los tres casos es adecuada.

b) Validez de constructo: El análisis factorial con los 14 ítems de la escala revisada confirma la existencia de tres factores que se corresponden con nuestro marco teórico (tabla 2). Estos son: el Factor 1: Compromiso de los docentes, compuesto por los ítems 9 al 16; el Factor 2: Papel de la Educación para la Justicia Social, compuesto por los ítems 3, 4, 6 y 8; y el Factor 3: Justicia Social, compuesto por los ítems 1 y 2.

c) Validez Convergente y Discriminante y sus cálculos se muestran en la Tabla 2

Tabla 2. Validez convergente y divergente de la escala revisada

	Creencia Global en un mundo Justo	Escala de Justicia Social	Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social
Justicia Social	-0,197*	-0,015	0,083
Papel de la Educación para la Justicia Social	-0,049	0,301*	0,214*
Compromiso personal	-0,053	0,498*	0,420*

Nota: (\*) La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados apuntan algunos datos interesantes:

- *Creencia Global en un Mundo Justo*: Solo la subescala de la EAJSE relacionada con las actitudes hacia la Justicia Social muestra una correlación estadísticamente significativa con la escala de Lipkus (1991), y esta es baja y negativa.
- *Escala de Justicia Social*: En este caso correlacionan con las subescalas 2 y 3 de la EAJSE, y en ambos casos de forma positiva y razonablemente alta. Especialmente elevada (0,5) es la correlación con la subescala de Compromiso personal. Esto se origina porque la escala de Torres-Harding, Siers y Olson (2012) muestra actitudes hacia la acción. La diferencia se debe a que en el caso de la EAJSE está más centrado en su compromiso hacia la acción.
- *Escala de creencias –Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social*: El comportamiento de la relación entre esta escala y la EAJSE es muy parecido al comportamiento con la Escala de Justicia Social, correlaciona con las mismas subescalas y con una intensidad semejante, aunque algo más bajas. Este hecho es sugerente puesto que la correlación entre estas escalas es alta (0,48), aunque no coinciden.

Además del análisis de la escala queremos presentar cómo se comporta ante dos variables relevantes: si los implicados son estudiantes de magisterio o docentes en activo, y su género. El estudio en función de si son estudiantes o docentes en activo muestran que hay diferencia en dos subescalas (tabla 3): de un lado, los estudiantes parecen ser más sensibles a la existencia de injusticias en la sociedad que los docentes; aunque, el compromiso personal es mayor entre los docentes en activo.

Tabla 3. Resultados de la aplicación de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social (EAJSE). Diferencias entre estudiantes de magisterio y docentes en activo

	Estudiantes	Docentes	t	Sig
Justicia Social	,27883	-,62689	8,52*	0,000
Papel de la Educación para la Justicia Social	-,00646	,01453	-0,21	0,834
Compromiso personal	-,13323	,29954	-4,42	0,000

Nota: (\*) Con la corrección por no asumir varianzas iguales, prueba de Levene sig=,00.

Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos los resultados en función del género (Tabla 4) hallamos que no existen diferencias significativas ni en actitudes hacia el papel de la educación ni en compromiso personal. Sin embargo, sí hay diferencia en las actitudes hacia la Justicia Social, de hecho las mujeres en este aspecto se muestran más sensibles (o más críticas). Es curioso observar que estas diferencias, y no diferencias, aparecen del mismo modo entre los estudiantes que entre los docentes, por lo que es resultado es bastante robusto.

Tabla 4. Resultados de la aplicación de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social (EAJ-SE). Diferencias en función del género

	Hombre	Mujer	t	Sig
Justicia Social	-,407	,178	-5,05*	0,000
Papel de la educación para la Justicia Social	,031	-,003	,34	0,734
Compromiso personal	-,006	,002	-,40	0,968

Nota: (\*) Con la corrección por no asumir varianzas iguales, prueba de Levene sig=,00.

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión/Conclusiones

En este artículo se ha descrito el proceso de elaboración y le evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE-2014) que está compuesta por 14 ítems organizados en tres subescalas: Actitudes hacia la Justicia Social, Actitudes hacia el papel de la Educación en la Justicia Social, y Compromiso personal. Los análisis efectuados han confirmado tener unas propiedades psicométricas adecuadas, así:

- Fiabilidad, medida a través del alpha de Cronbach, es de 0,83 para el conjunto de la prueba y de 0,83; 0,75 y 0,87.
- Tiene validez de constructo, verificado mediante el análisis factorial.
- Posee una adecuada validez convergente y divergente, a partir de su estudio con otras pruebas cercanas. De tal forma que aporta elementos novedosos.

Con todo ello, se proporciona un instrumento útil para obtener un mejor conocimiento de las actitudes hacia la Justicia Social en Educación.

El análisis de datos muestra diferencias entre estudiantes y docentes en activo en dos cuestiones. Por un lado, los estudiantes demuestran un sentido crítico hacia la situación actual más enérgica que el de los docentes; pero, a cambio, su compromiso personal por cambiar la situación es inferior. Las variaciones en función del género son mínimas, si bien es cierto que las mujeres son más críticas con la situación presente.

Sabemos que la educación puede jugar un papel de reproductora de la sociedad. Las escuelas con una serie de valores, creencias y expectativas compartidos centrados en la consecución de una sociedad más justa, son aquellos que más aportan en esa transformación social. De esta forma, un camino es potenciar el desarrollo de actitudes críticas y de compromiso per-

sonal en los docentes y futuros docentes hacia el logro de una sociedad más justa. Esta escala tiene como propósito último conocer para transformar.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *La reproduction*. Paris: Ed. Minuit.
- Bulman, R.J. y Wortman, C.B. (1977). Attributions of blame and coping in the “real world”: severe accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 351-363.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O’Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross-cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Dalbert, C. (1993). Well-being threatened by job-insecurity: analyzing the effects of self worth and belief in a just world. *Zeitschrift fuer Gesundheitspsychologie*, 1, 235-253.
- Dalbert, C., Montada, L. y Schmitt, M. (1987). The belief in a just world as a motive: Validity correlates of two scales. *Psychologische Beiträge*, 29, 596-615.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*. Madrid: Gedisa.
- Furnham, A. y Procter, E. (1989). Belief in a just world: review and critique of the individual difference literature. *British Journal of Social Psychology*, 28, 365-384.
- Ginns, P., Fryer, L., Amazan, R., McCormick, A. y Loughland, A. (2014). Evaluation of the Learning to Teach for Social Justice–Beliefs Scale in an Australian context. *Higher Education Research & Development*, 95(3), 1-13.
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2014). Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education* (pp. 122-139). Londres: CiCe.
- Lerner, M.J. y Somers, D.G. (1992). Employees’ reactions to an anticipated plant closure: the influence of positive illusions. En L. Montada, y S.H. Filipp (Eds.), *Life crises and experiences of loss in adulthood* (pp. 229-254). Hillsdale (NJ): LEA.
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 1171-1178.
- Lipkus, I.M., Dalbert, C. y Siegler, I.C. (1996). The importance of distinguishing the belief in a just world for self vs others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 666-677.
- Ludlow, L.H., Enterline, S.E. y Cochran-Smith, M. (2008). Learning to Teach for Social Justice Beliefs Scale: An Application of Rasch Measurement Principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), 194.



- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 7-27.
- Ritter, C., Benson, D.E. y Snyder, C. (1990). Belief in a just world and depression. *Sociological Perspectives*, 33, 235-252.
- Rubin, Z. y Peplau, L.A. (1973). Belief in a Just World and Reactions to Another's Lot: A Study of Participants in the National Draft Lottery. *Journal of Social Issues*, 29(4), 73-93.
- Rubin, Z. y Peplau, L.A. (1975). Belief in a just world a reactions to another's lot: a study of national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29(4) 73-93.
- Torres-Harding, S.R., Siers, B. y Olson, B.D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 77-88.

## ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN (EAJSE)



Grupo de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE): 2014

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo)

1 2 3 4 .

1. Vivimos en una sociedad profundamente injusta
2. Las injusticias sociales se incrementan día a día
3. La educación juega un papel determinante en la construcción de una sociedad más justa
4. En educación, es necesario dar más a quien más lo necesita
5. La educación debe denunciar las situaciones injustas que se dan en la sociedad
6. Con mi trabajo como docente, contribuyo a disminuir las injusticias sociales
7. Una de mis prioridades como docente es mejorar la autoestima de los/as estudiantes
8. Una de mis prioridades como docente es que los/as estudiantes valoren y respeten las diferentes culturas
9. Una de mis prioridades como docente es fomentar la participación de los/as estudiantes
10. La formación en valores es tan importante como la formación en los contenidos de la materia
11. La cultura, la lengua y la experiencia vital previa de los/as estudiantes son "bienes" que hay valorar y respetar
12. Estoy personalmente comprometido con lograr una sociedad más justa
13. Me esfuerzo por mostrar afecto y cariño a todos mis estudiantes
14. Estoy comprometido con crear un entorno de justicia en mi aula

*¡Gracias!*

## VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE PARENTALIDAD POSITIVA PARA PADRES Y MADRES DE HIJOS/AS ADOLESCENTES<sup>14</sup>

**IGLESIAS GARCÍA, M<sup>a</sup> Teresa  
PÉREZ HERRERO, M<sup>a</sup> del Henar  
MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Raquel-Amaya.**

Universidad de Oviedo - Departamento de Ciencias de la Educación  
Oviedo - España  
[teresai@uniovi.es](mailto:teresai@uniovi.es), [henar@uniovi.es](mailto:henar@uniovi.es), [raquelamaya@gmail.com](mailto:raquelamaya@gmail.com)

### Resumen

La necesidad de disponer de herramientas para analizar las competencias parentales de padres y madres con hijos e hijas en la etapa de la adolescencia ha guiado el trabajo que se presenta. El objetivo del mismo es desarrollar y validar un instrumento fiable y de aplicación sencilla que pueda ser utilizado por los profesionales de la orientación educativa para la vida familiar, en la evaluación previa y posterior al desarrollo de programas de competencias parentales. Para alcanzar este objetivo se ha administrado un cuestionario de 69 ítems estructurado en dos bloques: 25 ítems socio-demográficos o de clasificación y 44 ítems sobre competencias parentales, a una muestra de 670 padres y 752 madres de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. La fiabilidad total del cuestionario medido con el coeficiente Alpha de Crombach es de 0,72 lo que indica una consistencia interna aceptable. El análisis factorial exploratorio ha permitido identificar cuatro factores: “Control y relajación”, “Autoestima”,

---

<sup>14</sup> Este estudio forma parte del proyecto de investigación EDU2012-38074 financiado por el Ministerio Español de Economía y Competitividad.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

“Comunicación” e “Imposición”, que explican el 63,25% de la varianza. En consecuencia, el instrumento se ha mostrado adecuado para el estudio de las competencias parentales en padres y madres con hijos e hijas adolescentes.

### **Abstract**

The need for tools to analyze parenting skills of parents with children in adolescence has guided the work presented. The objective is to develop and validate a reliable instrument and a simple application tool that could be used by practitioners of educational guidance for family life, and in the pre- and post-development of parenting skills assessment programs. To reach this objective a questionnaire of 69 items divided into two groups: 25 socio-demographic or sorting items and 44 items on parenting skills, has been administered to a sample of 670 fathers and 752 mothers of the Principality of Asturias. The overall reliability of the questionnaire measured with Cronbach Alpha coefficient is 0.72 indicating acceptable internal consistency. Exploratory factor analysis has identified four factors: “Control and relaxation”, “Self-esteem”, “Communication” and “Imposition”, which explain 63.25% of the total variance. Consequently, the instrument has proved adequate for the study of parental skills in parents with teenage children.

### **Palabras clave**

Validez, Habilidades Parentales, Educación para la Vida Familiar, Relación Padres e Hijos, Adolescencia

### **Keywords**

Test Validity, Parenting Skills, Family Life Education, Parent Child Relationship, Adolescents

### **Introducción**

En la literatura sobre la etapa de la adolescencia es habitual encontrarse con estudios y análisis que ponen en relación esa etapa con los conflictos, las conductas adictivas o de riesgo, la transgresión de las normas, la falta de adaptación, y en los últimos años, el uso inadecuado de las tecnologías de la información y la comunicación y de las redes sociales, el riesgo de fracaso y el abandono escolar de los estudiantes en ese periodo, entre otros. Estos temas se sitúan tanto en los contextos de ocio, como en los escolares y familiares.

Sin embargo, la realidad nos muestra que cuando la mayoría de los adolescentes alcanzan la etapa adulta son capaces de asumir tareas y responsabilidades y aceptar los retos que la vida les presenta, respondiendo de forma positiva y adaptada.

Si esto es así, podemos deducir que las instituciones que se encargan de educar a los miembros más jóvenes de la sociedad, fundamentalmente la escuela y la familia, son capaces de utilizar estrategias y procedimientos educativos adecuados y que convendría hacerlos visibles y compartirlos con aquellas instituciones y familias que o bien desconocen esas estrategias educativas positivas y adaptativas, o bien las utilizan de forma inadecuada.

La adolescencia, período del desarrollo de límites imprecisos, que adquiere entidad a partir de la Edad Moderna (Ariès, 1987), transcurre entre los 11 y los 19 años (Papalia & Olds, 1992). Es una etapa decisiva en el crecimiento y desarrollo de los seres humanos en la que, como afirman Caride, Lorenzo y Rodríguez (2012, p. 25), “cada persona construye buena parte de su identidad individual y colectiva, en un proceso de constante apertura hacia las realidades sociales que la contornan [rodean]”. Es, por lo tanto, un tiempo para crecer físicamente, pero también para construir la identidad personal sobre la que se va a asentar la madurez psicológica (Castellana, 2005; Gómez, 2008) y la adaptación social.

Es este un “período psicosociológico que se prolonga varios años; en el cual se produce la transición entre la infancia y la adultez, que adopta un patrón característico en cada cultura” (Santana, 2013, p. 27). Entre las características comunes que definen al adolescente en la sociedad occidental, destaca la necesidad de reafirmarse paulatinamente, poniendo distancia entre la infancia que empieza a abandonar y los adultos a los que ha permanecido ligado, especialmente a sus padres. Asimismo, comienza a sentir la necesidad de construir un mundo propio junto a otras personas de su misma edad, aunque para ello haya que romper con las normas (Forns et al., 2004; Oliva, 2007). No por ello los adolescentes dejan de ser susceptibles a las influencias del mundo exterior, especialmente a todo lo que llega a través de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información y la comunicación, recursos que utiliza de forma habitual y que forman parte de su vida cotidiana (Castellana, Sánchez-Carbonel, Graner & Beranuy, 2007; Bacigalupe & Cámara, 2011).

Todos estos cambios, transformaciones y rupturas, no tienen lugar en solitario, sino dentro de los contextos en los que transcurre su vida, entre los que destaca la escuela, y sobre todo la familia. Esto es así, porque “durante la adolescencia la familia continúa siendo un contexto de bienestar fundamental para los chicos y las chicas que influye notablemente en su desarrollo positivo” (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos & Antolín, 2008, p. 18).

La influencia de la familia en el desarrollo de la persona, especialmente en la etapa de la adolescencia, se ha puesto de manifiesto en diversos estudios (García-Moya, Rivero, Morén & López, 2013; Hernando, Oliva & Pertegal., 2012), y su valor ha sido reconocido por organismos a nivel internacional como el Consejo de Europa que en el año 2006 elabora la Recomendación Rec. (2006) 19, documento dirigido a los gobiernos de los países miembros de la Unión Europea, que establece la necesidad de poner los medios necesarios para fomentar la parentalidad positiva o el *desempeño positivo del rol parental*, definido como

el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas, e incluye el establecimiento de límites, para promover su completo desarrollo, el sentimiento de control de su propia vida y puedan alcanzar los mejores logros, tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario” (Comité de Ministros del Consejo de Europa, 2006).

Entre las propuestas que recoge esta Recomendación, cabe destacar las que van dirigidas a los profesionales que trabajan con los menores y sus familias, para que se planteen estudios que evalúen las necesidades como base previa a la elaboración de programas y acciones formativas orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias parentales.

La consecuencia inmediata de dicha Recomendación en algunos países, como España, son los estudios sobre competencias parentales llevados a cabo por grupos de investigación en diferentes universidades y su difusión en reuniones y publicaciones científicas (Martínez, Pérez & Álvarez, 2007; Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín & Maíquez, 2006). No obstante, el paso del tiempo y los cambios que se han producido a nivel económico, tecnológico y social, que han afectado a los estilos de vida y a los valores, con la consiguiente repercusión en las familias, hace preciso revisar las metodologías de trabajo, tanto en investigación como en intervención, y extremar el cuidado en la construcción de los instrumentos de recogida de información que nos permitan tanto una rigurosa evaluación de necesidades como una recogida de evidencias precisa y sistemática para valorar los programas de intervención que se están utilizando en el trabajo con las familias (Rodrigo, Almeida, Spiel & Koops, 2012).

Con la finalidad de mejorar los procesos de evaluación sobre parentalidad positiva, presentamos en este trabajo la validación de un cuestionario diseñado para medir competencias parentales en padres y madres con hijos e hijas adolescentes.

## **Método**

Para detectar las potencialidades y carencias que presentan las familias en el ejercicio de la parentalidad positiva y analizar los progresos que se producen cuando se aplican programas de intervención, es preciso disponer de una escala específica que mida las competencias parentales teniendo en cuenta la edad de los hijos/as. Así, el objetivo que nos planteamos en este trabajo es el desarrollar y validar un instrumento fiable y de sencilla aplicación, capaz de medir las competencias parentales en padres y madres con hijos e hijas en la etapa adolescente.

## **Muestra**

La muestra final está formada por un total de 670 padres y 752 madres, cuyos hijos/as se encuentran cursando Educación Secundaria (64,8%) o Bachillerato o Módulo de Formación Profesional (35,2%) en centros rurales (36,1%) o urbanos (63,9%), de titularidad mayoritariamente pública (71,3%), aunque también están representados los centros de titularidad concertada (16,8%) y privada (11,9%).

La obtención de información se ha realizado tras la entrega y recogida de los sobres con las encuestas a los padres y madres a través de los hijos, en los centros escolares. Previamente se ha calculado el número de cuestionarios a distribuir en los centros de cada municipio de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, en función de la edad de los niños (y nivel educativo) y la población infantil del municipio, para que la muestra fuera representativa de la población de niños y niñas entre 12 y 18 años.

Del total de la muestra encuestada, el 9,3% ha manifestado estar dispuesta a ser entrevistada para profundizar en los resultados obtenidos en el cuestionario. Analizado este porcentaje, según la fuente de información (madre o padre), nos encontramos con que el 12,5% de las madres responde afirmativamente a esta propuesta, frente a sólo un 5,7% de los padres.

En general se observa un nivel de estudios alto entre las personas encuestadas, ya que más del 30% tienen estudios universitarios (39,7% de las madres y 32,9% de los padres), a lo que hay que añadir que cerca de un 40% de padres/madres han alcanzado estudios de Bachillerato o de Formación Profesional de nivel superior (36,7% de las madres y 40,7% de los padres);

tan sólo el 23,2% de las madres y el 25,8% de los padres declaran haber cursado únicamente estudios primarios.

La mayor parte de los encuestados tiene una edad comprendida entre los 42 y los 53 años (74,5%), siendo este porcentaje del 74,1% en el caso de los padres y del 74,9% en el caso de las madres. Esto supone que la edad mínima de inicio en la paternidad o maternidad es de 30 años.

La mayoría (88%) son personas casadas (91,5% de los padres y 84,9% de las madres), si bien cabe destacar un 6,8% de personas divorciadas (4,8% de los padres y 8,5% de las madres). La tipología familiar predominante es la biparental (82,8% del total, 86,3% de los padres y 79,8% de las madres), quedando escasamente representadas las familias monoparentales (6,2% del total de la muestra, 2,6% de los padres y 9,4% de las madres), las familias reconstruidas (3,0% del total, 2,9% de los padres y 3,1% de las madres) y las familias extensas (3,5% del total, 3,2% de los padres y 3,1% de las madres).

El 75,8% de la muestra consultada realiza un trabajo remunerado fuera del hogar, siendo superior el porcentaje de padres (84,8%) que el de las madres (67,8%), y siendo las situaciones laborales más frecuentes el trabajo por cuenta ajena en el sector privado (39,2%), trabajo por cuenta ajena en el sector público (20,4%) y trabajo por cuenta propia (16,8%).

El nivel de ingresos de la unidad familiar indica que el 50% de la muestra tiene un nivel económico medio alto, ya que percibe unos ingresos superiores a los 1800 euros mensuales, aunque cabe destacar que hay un 25% de familias cuyos ingresos no llegan a los 1200 euros mensuales.

El porcentaje de familias que han recibido apoyo por parte de los Servicios Sociales en los últimos 5 años se sitúa en torno al 4%.

### **Instrumento**

Se ha aplicado un cuestionario de 69 ítems estructurado en dos bloques: 25 ítems socio-demográficos o de clasificación (residencia, estudios cursados, edad, estado civil, tipología familiar, situación laboral y económica, nivel educativo de hijos/as) y 44 ítems sobre competencias parentales, formulados en una escala tipo Likert de cuatro alternativas (1-N Nunca, 2-AV A veces, 3-CS Casi Siempre y 4-S Siempre).

### **Procedimiento**

El análisis del cuestionario se ajusta a las especificaciones básicas de la Teoría Clásica de los Test (CTI) (Gil Pascual, 2011; Muñiz, 2000) analizando: a) el comportamiento de las respuestas a los ítems (distribución de frecuencias y porcentajes, ítems con datos perdidos, eliminando aquellos cuyo porcentaje supere el 10 %, efecto techo y suelo -15 % en la opción de respuesta más alta y más baja respectivamente); b) medidas de tendencia central y variabilidad; c) grado de compatibilidad de los ítems con la curva normal (asimetría y curtosis, considerando que aquellos que superan el intervalo [-1, +1] se eliminarán del análisis); d) estructura factorial o validez de constructo con el método de extracción de componentes principales, seguido por la rotación varimax (los supuestos de aplicación se verificaron con la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y el Test de esfericidad de Barlett);

y e) la consistencia interna o fiabilidad se analiza mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), tanto para el total del cuestionario como para cada uno de los factores de forma independiente, calculándose también la correlación ítem-total corregido y el valor Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado.

Para concluir, se han analizado las puntuaciones, tanto en los factores como en los ítems que los componen (distribución de frecuencias y medidas de tendencia central y de dispersión), obtenidas por las madres y padres por separado, aplicando un contraste de medias mediante el estadístico de contraste t de Student para muestras independientes para detectar si existen diferencias significativas entre ambos.

## Resultados

El análisis descriptivo inicial provoca la eliminación de 7 ítems que no cumplen los supuestos de la curva normal al exceder en [-1, +1] su valor en asimetría y/o curtosis, por lo que el número de ítems queda reducido a 37 para el resto de los análisis. El análisis factorial realizado estableció cuatro factores que explican el 63,25% de la varianza. Estos factores están formados por 12 ítems de los 37 iniciales, ya que éstos se han ido eliminando según los siguientes criterios: comunalidades inferiores a .40, peso factorial más elevado inferior a .32, pesos superiores a .32 en más de un factor, y diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente inferior a .15 (Worthington & Whittaker, 2006). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,760 que se considera un valor “aceptable” (Kaiser, 1974; Hair et al., 1999), y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ( $\chi^2=3851,292$ ; g.l.= 66;  $p=0,000$ ). Para la conformación de los factores o dimensiones se han seleccionado las variables cuya carga factorial fuera superior a .5 y, resultaran por tanto, significativas (Hair et al., 1999).

El contenido de los factores y la varianza total que explica cada uno de ellos se observa en la siguiente tabla (todos los ítems presentan una saturación dentro de su factor por encima de .7):

Tabla 1. Estructura factorial del cuestionario

Factor	Ítems	% Varianza Explicada
1- “Control y Relajación”	Sé cómo relajarme y controlar mis emociones	27,59%
	En el día a día me relajo y controlo cuando estoy alterado/a	
	Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos	
2- “Autoestima”	Creo que soy un buen padre/madre	14,67%
	Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos	
	Tengo buena opinión de mí mismo/a	



Factor	Ítems	% Varianza Explicada
3- “Comunicación”	Les digo a mis hijos cómo me siento con su manera de actuar	11,33%
	En el día a día suelo decirles a mis hijos lo positivo que veo en ellos	
	Hago ver a mis hijos que son capaces de tomar decisiones aunque sean pequeños	
4- “Imposición”	Cuando mis hijos me desobedecen lo mejor es imponerse para solucionar la situación	9,65%
	Cuando surge un conflicto con mis hijos, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema	
	Cuando mis hijos intentan salirse con la suya para conseguir algo yo me impongo más para controlar la situación	

El coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach del conjunto de los ítems es de 0,72 (aceptable según Nunnally, 1978; y respetable según DeVellis, 2003). Si analizamos los índices de fiabilidad de los factores por separado, se observa que el primero supera el valor obtenido para el conjunto de los ítems, el segundo se sitúa en 0,70 y los dos últimos, aunque inferiores, superan en 0,60, lo que se ha considerado como aceptable en el contexto de investigación básica y en ciencias sociales (DeVellis, 2003; Morales Vallejo et al., 2003).

El análisis descriptivo y los contrastes realizados en función de la fuente consultada (madre o padre) nos indica que, en general, se puede observar que padres y madres presentan una autoestima alta, mostrando con frecuencia conductas impositivas, sobre todo cuando surgen conflictos con sus hijos, aunque las madres son más comunicativas y tienen más dificultades para controlar sus emociones que los padres.

Tabla 2. Análisis de frecuencia en función de la fuente (madre o padre)

Factor		Fuente	N-AV	CS-S
1- “Control y Relajación”	Sé cómo relajarme y controlar mis emociones	Padre	33,5%	66,5%
		Madre	43,7%	56,3%
	En el día a día me relajo y controlo cuando estoy alterado/a	Padre	33,4%	66,6%
		Madre	43,5%	56,5%
	Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos	Padre	40,1%	59,9%
		Madre	44,5%	55,5%

Factor		Fuente	N-AV	CS-S
2- "Autoestima"	Creo que soy un buen padre/ madre	Padre	17,0%	83,0%
		Madre	14,5%	85,5%
	Tengo buena opinión de mí mismo/a	Padre	22,9%	77,1%
		Madre	24,8%	75,2%
	Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos	Padre	22,3%	77,7%
		Madre	25,0%	75,0%
3- "Comuni- cación"	En el día a día suelo decirles a mis hijos lo positivo que veo en ellos	Padre	36,8%	63,2%
		Madre	26,9%	73,1%
	Hago ver a mis hijos que son capaces de tomar decisiones aunque sean pequeños	Padre	22,3%	77,7%
		Madre	17,0%	83,0%
	Les digo a mis hijos cómo me siento con su manera de actuar	Padre	29,5%	70,5%
		Madre	16,9%	83,1%
4- "Imposición"	Cuando mis hijos intentan sa- lirse con la suya para conseguir algo yo me impongo más para controlar la situación	Padre	53,6%	46,4%
		Madre	50,8%	49,2%
	Cuando surge un conflicto con mis hijos, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema	Padre	72,8%	27,2%
		Madre	75,3%	24,7%
	Cuando mis hijos me desobe- decen lo mejor es imponerse para solucionar la situación	Padre	55,5%	44,5%
		Madre	57,3%	42,7%

N-AV = Nunca o A veces / CS-S = Casi siempre o Siempre

Al aplicar el estadístico de contraste t de Student para muestras independientes entre las puntuaciones factoriales de ambos grupos se observan diferencias significativas en el factor 1."Control y relajación" (n=1348, t=6,039, p=.000), confirmándose un mayor control de las emociones por parte de los padres, y en el factor 3."Comunicación" (n=1348, t=-8,233, p=.000), confirmándose una mayor capacidad de comunicación entre madres e hijos/as.

Cuando el análisis se amplía a los ítems que componen estos dos factores se confirma que los padres muestran mayor acuerdo que las madres en todos los ítems del factor 1."Control y relajación", mientras que las madres muestran mayor acuerdo que los padres en relación a todos los ítems del factor 3."Comunicación".

Tabla 3. Diferencias significativas en función de la fuente (madre o padre)

Factor	Item	N	T	P
1. Control y Relajación	Sé cómo relajarme y controlar mis emociones	1408	4,888	,000
	En el día a día me relajo y controlo cuando estoy alterado/a	1407	5,011	,000
	Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos	1403	2,017	,044
3. Comunicación	En el día a día suelo decirles a mis hijos lo positivo que veo en ellos	1401	-5,634	,000
	Hago ver a mis hijos que son capaces de tomar decisiones aunque sean pequeños	1401	-3,940	,000
	Les digo a mis hijos cómo me siento con su manera de actuar	1408	-7,049	,000

## Discusión/Conclusiones

Este estudio nos ha permitido desarrollar y validar un cuestionario para medir competencias parentales en padres y madres con hijos en la etapa de la adolescencia en el sentido que indica la Rec. (2006) 19 del Consejo de Europa, que puede ser muy útil para los profesionales que trabajan con familias, especialmente en el caso de los profesionales de la orientación familiar. Asimismo, puede ser utilizado como prueba pre-post tratamiento para evaluar los logros alcanzados al implementar programas de prevención o intervención para desarrollar las mencionadas competencias tanto en familias normalizadas, como en familias vulnerables o en riesgo de exclusión social. Concretamente el instrumento se muestra idóneo para evaluar la autoestima o competencia parental percibida, la capacidad para controlar las emociones, el autocontrol ante los conflictos y el desarrollo de comportamientos impositivos.

El sondeo inicial realizado sobre los datos aportados por la muestra nos indica la conveniencia de trabajar las habilidades parentales simultáneamente con padres y madres, ya que no presentan un perfil tan diferenciado en algunas de ellas y podrían complementarse a la hora de trabajar aquellas en las que sí muestran diferencias. Los resultados obtenidos indican que los programas diseñados y desarrollados en esta línea deberían incidir en el control de las emociones por parte de las madres y en la comunicación positiva por parte de los padres.

La agrupación de factores encontrados resulta congruente con la literatura sobre competencias parentales que ha sido constatada en otros estudios (Martínez, Pérez & Álvarez, 2007; Menéndez, Jiménez & Hidalgo, 2011; Peña, Maíquez & Rodrigo, 2014).

Estudios posteriores con muestras más amplias y/o con madres y padres con hijos e hijas en las etapas de educación infantil y primaria en otras comunidades autónomas y en otros países pueden contribuir a comprobar la fiabilidad y validez del instrumento para la investigación y la intervención en el desarrollo de las competencias que padres y madres han de tener para poder desarrollar su rol parental de forma positiva y estimuladora de las capacidades de sus hijos e hijas en todas las etapas del desarrollo.

## Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Bacigalupe, G. & Cámara, M. (2011). Adolescentes digitales: el rol transformador de las redes sociales y las interacciones virtuales. En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 227-244). Madrid: Morata.
- Caride, J.A., Lorenzo, J.J. & Rodríguez, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60.
- Castellana, M. (2005). El adolescente y sus personas significativas. *ROL Enfermería*, 28 (9), 18-29.
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C. & Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 3 (28), 196-204.
- Comité de Ministros del Consejo de Europa. Recommendation Rec (2006)19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cronbach L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Forns, M., Amador, J. A., Kircher, T., Martorell, B., Zanini, D. & Muro, P. (2004). Sistema de codificación y análisis diferencial de los problemas de los adolescentes. *Psicotema*. 16, (4), 646-653.
- García-Moya, I., Rivera, F., Moren, C. & López, A. (2013). Calidad de la relación entre los progenitores y sentido de coherencia en sus hijos adolescentes: el efecto de mediación de la satisfacción familiar. *Anales de Psicología* [online], 29, (2), 482-490. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/download/analesps.29.2.138861/147741>
- Gil Pascual, J.A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: Universidad Nacional a Distancia (UNED).
- Gómez Cobos, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* [en línea], 10. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387006>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Hernando, A., Oliva, A. & Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33 (1), 51-65.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Martínez, R. A., Pérez, M.H. & Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Colección Observatorio de Infancia.

- Menéndez, S., Jiménez, L. & Hidalgo, M.V. (2011). Estructura factorial de la escala PSOC (Parental Sense of Competence) en una muestra de madres usuarias de servicios de preservación familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 32 (2), 187-204.
- Morales Vallejo, P.M., Sanz, B.U. & Blanco, A. (2003). *Cuadernos de Estadística. Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Muñiz J. (2000). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York. McGraw-Hill Inc.
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 239-254.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M. & Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (1992). *Desarrollo humano*. Santa Fé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Peña, M., Maíquez, M. L. & Rodrigo, M.J. (2014). Efectos de la inclusión de contenidos de desarrollo personal en un programa de educación parental para familias en riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 30 (1), 201-210.
- Rodrigo, M.J., Almeida, A., Spiel, C. & Koops, W. (2012). Evidence- based parent education programmes to promote parenting. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (1), 2-10.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. & Maíquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias canarias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206.
- Santana, L. E. (2013). *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Worthington, R.L., & Whittaker, T.A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.



---

Miranda Morais, M., Burguera Condon, J. & Arias Blanco, J.M. (2015). La atención a la diversidad en los centros de secundaria: diseño y propiedades de un cuestionario de opinión dirigido a orientadores. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 103-112). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org/>

---

## **LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: DISEÑO Y PROPIEDADES DE UN CUESTIONARIO DE OPINIÓN DIRIGIDO A ORIENTADORES**

**MIRANDA MORAIS, Mirian**  
**BURGUERA CONDON, Joaquín Lorenzo**  
**ARIAS BLANCO, José Miguel**

Centro de Profesorado y Recursos Avilés-Occidente; Universidad de Oviedo y  
Universidad de Oviedo  
Avilés; Oviedo. España

[mmirandamorias@gmail.com](mailto:mmirandamorias@gmail.com); [burguera@uniovi.es](mailto:burguera@uniovi.es) y [arias@uniovi.es](mailto:arias@uniovi.es)

### **Resumen**

El trabajo que presentamos expone el proceso seguido para diseñar e identificar las propiedades métricas de un cuestionario que permita conocer cuál es la opinión del Profesorado de Orientación Educativa sobre cómo se articula y organiza la atención a la diversidad en los centros educativos. Los profesores de orientación educativa tienen, entre sus funciones la responsabilidad de colaborar en la planificación, seguimiento, implementación y evaluación de las medidas de atención a la diversidad. Para ello se ha realizado una revisión bibliográfica y se han consultado diversas investigaciones en las que se han utilizado instrumentos de recogida de información sobre atención a la diversidad. Partiendo del objetivo de la investigación y de un enfoque teórico de la educación inclusiva, se ha construido un primer instrumento. Posteriormente se procede a un proceso de validación por parte de expertos/as, se modifica

---

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

el instrumento original (se mantienen, suprimen y añaden nuevos ítems). A continuación se realiza una aplicación piloto en la que participan 51 orientadores/as de centros públicos de educación secundaria del Principado de Asturias. El análisis de la fiabilidad del instrumento nos lleva a la conclusión de que se trata de un cuestionario fiable.

## **Abstract**

The paper discusses the process developed to design and identify the metric characteristics of a questionnaire designed to know what is the opinion of the educational guidance faculty on how is articulated and organized diversity in schools. Educational guidance teachers have, among its functions, the responsibility to assist in the planning, monitoring, implementation and evaluation of measures on diversity. An extensive literature review was conducted, and we have also consulted several investigations that have been used information-gathering tools on diversity. From the research objective and considering as theoretical approach the inclusive education, we built the first instrument for gathering information. Then, we proceed to a validation process by experts and modifies the original instrument (remain, delete and add new items). Later a pilot study in which 51 counselors from public secondary schools of Asturias participate is performed. The analysis of the reliability of the instrument leads to the conclusion that this is a reliable questionnaire.

## **Palabras clave**

Atención a la diversidad; Educación Inclusiva; Orientación Educativa; Educación Secundaria

## **Keywords**

Diversity; Inclusion; School Guidance; Secondary Education

## **Introducción**

La inclusión y la atención a la diversidad son, probablemente, dos de las cuestiones más arduas que deben afrontar los sistemas educativos y los centros escolares. Prueba de ello son los intensos esfuerzos que se vienen realizando en las últimas décadas para mejorar los resultados alcanzados y dar una respuesta educativa para todo el alumnado.

El propósito de esta comunicación es describir cómo se ha realizado el diseño y posterior identificación de las propiedades métricas de un instrumento de evaluación, desde la perspectiva del profesorado de Orientación Educativa, del constructo *Atención a la Diversidad* en los centros educativos de Educación Secundaria de Asturias. Nuestro interés se centra en las opiniones de este profesorado porque se trata de los agentes principales de la puesta en acción de las políticas y las medidas relativas a la atención a la diversidad.

El objetivo que se pretende alcanzar es conocer la opinión de los/as orientadores/as sobre cómo se articula la atención a la diversidad en los centros públicos de Educación Secundaria. Para ello, se ha diseñado un instrumento que contribuye a identificar la organización de los centros para atender a la diversidad del alumnado teniendo en cuenta su contexto, las medi-



das de atención a la diversidad que se implementan, la asignación de recursos, cómo se toman decisiones respecto a la organización y coordinación y el liderazgo que ejercen los equipos directivos, así como saber cuál es la actitud y la formación del profesorado en esta materia. Todo ello con la finalidad de conocer si las prácticas que se desarrollan en los centros responden a los principios de la educación inclusiva y, en definitiva, realizar propuestas de mejora que favorezcan la implementación de prácticas inclusivas.

La razón por la que se ha optado por diseñar un instrumento específicamente dirigido al profesorado de orientación educativa como agente informante viene justificada por la consideración de que los orientadores pueden proporcionar información clave respecto a la organización e implementación de actuaciones inclusivas en los centros. Este profesorado tiene entre sus funciones la responsabilidad de colaborar de manera activa en la planificación, seguimiento, implementación y evaluación de las medidas de atención a la diversidad<sup>15</sup>. Asimismo, son los únicos agentes en los centros educativos que cuentan con una formación inicial específica en esta materia, por lo que estimamos que resulta especialmente interesante su visión sobre los citados procesos y su puesta en acción.

En este contexto, los objetivos que se pretendían alcanzar con este trabajo se pueden sintetizar en los siguientes: 1) Conocer cuál es la opinión del profesorado de orientación educativa respecto a cómo se articula la atención a la diversidad en la educación secundaria; 2) Diseñar un cuestionario para obtener la información sobre esta cuestión; y 3) Validar el instrumento diseñado. En el presente trabajo se da cuenta fundamentalmente del segundo y el tercero de estos objetivos.

Para ello partimos de una breve conceptualización teórica del constructo *Atención a la Diversidad* que da paso a la elaboración de la tabla de especificaciones. Finalmente presentamos los primeros resultados tras el proceso de validación de expertos y el pilotaje del instrumento.

### **Conceptualización**

Como punto de partida para diseñar el instrumento hemos realizado una intensa revisión bibliográfica y normativa. Adoptamos como referencia el concepto de educación inclusiva (Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh et al. 2006; Ainscow, Hopkins, Southworth & West, 2001; Echeita, 2013), así como la legislación vigente en España y las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE.

Adoptamos como marco teórico los planteamientos de la escuela inclusiva, que postula que la igualdad de oportunidades se garantiza en la medida que la educación es igual para todos y pone el énfasis en que la educación ha de ser integral y se ha de orientar hacia la búsqueda del máximo desarrollo social y personal del alumnado. En el análisis de los enfoques, las actuaciones y el proceso que se ha realizado en materia de educación inclusiva Echeita (2013) señala que:

---

<sup>15</sup> La elección del profesorado de Orientación Educativa viene determinado por las funciones específicas que desempeña este perfil profesional en los centros educativos y que en nuestra región se recogen de manera específica en el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 299, de 29 de diciembre de 2014.

la emergencia del concepto de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas, en parangón con otros como el derecho a la vida, o la igualdad (Echeita, 2013, p.113).

En la esencia de la escuela inclusiva se encuentra entender la calidad educativa en términos de equidad, lo que implica acoger a todo el alumnado, a toda la población, y que la escuela contribuya a que cada persona desarrolle al máximo sus capacidades tanto a nivel educativo como ciudadano.

Para analizar el grado en que tales postulados se llevan o no a la práctica en los centros se ha diseñado un instrumento *ad hoc* a partir del trabajo realizado por Booth y Ainscow (2000) titulado *Index for inclusión*. Además, se han tenido en cuenta los estudios realizados en España en distintas comunidades autónomas (Álvarez, Rodríguez, García, Gil, López, Romero, et al., 2002; Biencinto-López, González-Barbera, García-García, Sánchez-Delgado & Madrid-Vivar, 2009; Ferrandis, Grau & Forte, 2010; Moliner, Sales, Traver & Fernández, 2008; Domínguez & López, 2010; Rodríguez, 2013). En estos trabajos se analizan diferentes aspectos relativos a la atención a la diversidad sobre la percepción y actitud del profesorado, los orientadores, los maestros y los equipos directivos. Los estudios consultados ponen de relieve algunas cuestiones que pueden mejorarse relacionadas con el ejercicio del liderazgo, la autonomía de centros, la implicación y participación democrática de la comunidad educativa y los agentes comunitarios, junto con otros aspectos relativos a la actitud y formación del profesorado.

La atención a la diversidad constituye un principio fundamental que debe regir a toda la enseñanza básica en aras a asegurar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado ante la educación y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar y el consecuente riesgo de abandono del sistema educativo.

En este sentido, en el prólogo de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)* se recoge que “La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido”.

En consecuencia, a la hora de plantear y redactar los ítems del instrumento se han tenido en consideración lo dispuesto en el marco legislativo nacional y en el propio del Principado de Asturias respecto a cómo se debe articular la atención a la diversidad en los centros<sup>16</sup>. Este último recoge que la atención a la diversidad debe ser entendida como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.

De todo ello se deduce la importancia de realizar estudios que permitan profundizar en el conocimiento de la implementación de las políticas inclusivas y de construir instrumentos que

---

<sup>16</sup> En el Principado de Asturias no contamos con un desarrollo legislativo específico en materia de atención a la diversidad (AD), por lo que se ha tomado como referencia lo dispuesto al respecto en el Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias y las orientaciones recogidas en la publicación realizada por el Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa (2008). Carpeta de Medidas de Atención a la Diversidad; puesto que en ella se especifica y es la referencia sobre la organización de las medidas de atención a la diversidad en los centros.

permitan conocer cómo se articulan estas medidas en los centros con el fin de garantizar una educación de calidad para todo el alumnado. Con el diseño del cuestionario que presentamos pretendemos contribuir al conocimiento de cómo se desarrollan estas acciones en los centros de Educación Secundaria de Asturias.

## Método

### Diseño y construcción del cuestionario

Teniendo en cuenta la base conceptual adoptada, la bibliografía consultada, la legislación vigente en materia de atención a la diversidad y las funciones del profesorado de Orientación Educativa, se ha elaborado una tabla en la que se recogen las dimensiones (contexto, organización, coordinación, medidas de atención a la diversidad, recursos, liderazgo, formación y actitud) que componen el cuestionario. Se han elegido estas dimensiones porque son las que están vinculadas directamente con las funciones que realiza el profesorado de orientación educativa y con las cuestiones referidas a la articulación de la atención a la diversidad en los centros.

En la tabla 1 se detallan las especificaciones de cada una de las dimensiones que hemos considerado como referencia para la construcción de los ítems que componen el cuestionario.

Tabla 1. Tabla de dimensiones y especificaciones

Dimensiones	Especificaciones
Contexto (CONT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste de las instrucciones de la Administración Educativa en materia de Atención a la Diversidad (AD) a la realidad de los centros.</li> <li>- Adecuación de los acuerdos y propuestas en materia de AD de los documentos de centro (Proyecto Educativo de Centro y Concreción Curricular) a la realidad del centro.</li> <li>- Participación en proyectos de innovación que mejoren la respuesta a la AD.</li> <li>- Pluralidad de la oferta del centro.</li> <li>- Planificación de las actividades complementarias y extraescolares atendiendo a criterios de AD.</li> </ul>
Organización (ORG)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protocolos y procedimientos para tomar decisiones en materia de AD.</li> <li>- Criterios pedagógicos utilizados en los agrupamientos del alumnado. Flexibilidad, homogeneidad/heterogeneidad.</li> </ul>
Coordinación (COOR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación con entidades como Servicios Sociales, ONGs, asociaciones, etc.</li> <li>- Coordinación en los equipos docentes, tipo de acuerdos y toma de decisiones respecto a las medidas de AD.</li> <li>- Procesos de información, coordinación, participación y seguimiento respecto al alumnado que recibe medidas de atención a la diversidad entre centro/profesorado-tutor/familias.</li> </ul>

Dimensiones	Especificaciones
Medidas de atención a la diversidad (MAD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste a la realidad de centro de las medidas de AD recogidas en la normativa.</li> <li>- Actuaciones que favorezcan la AD recogidas en el plan de acción tutorial y las programaciones docentes.</li> <li>- Protocolos para recoger información de las medidas de AD que recibe el alumnado.</li> <li>- Valoración de las mejoras en el rendimiento académico que producen las medidas de AD.</li> </ul>
Recursos (REC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espacios, recursos, tiempos y oferta educativa suficiente y adecuada para atender a la diversidad.</li> <li>- Ajuste a las necesidades de los centros de la asignación de recursos humanos por parte de la Administración.</li> </ul>
Liderazgo (LID)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización, coordinación, gestión y dinamización de la AD desde los equipos directivos</li> </ul>
Formación (FOR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de la normativa y criterios de incorporación a medidas de AD.</li> <li>- Conocimiento del para desarrollar actividades que permitan dar una respuesta ajustada a la diversidad del alumnado.</li> <li>- Participación en actividades formativas sobre AD.</li> </ul>
Actitud (ACT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de la AD (trabajo extra, pérdida de recursos,...).</li> <li>- Solicitud de asesoramiento especializado al orientador/a y utilización de metodologías adaptadas a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje e intereses del alumnado.</li> <li>- Valoración de la mejora del rendimiento académico como criterio a la hora de adoptar medidas de AD.</li> </ul>

A partir de lo anteriormente descrito se construyó el primer boceto del cuestionario que presentaba la siguiente estructura:

- Dos cuestiones sobre información del centro: tipología y localidad.
- Seis cuestiones sobre información personal y profesional: sexo, edad, formación, años de permanencia en el mismo centro, años de experiencia en la etapa y años de experiencia profesional como orientador/a.
- Escala Likert compuesta por 62 ítems que recoge información acerca de las ocho dimensiones y cuya estructura aparece recogida en la Tabla 2.

Tabla 2. Estructura inicial Escala Likert

Nº ítems	Dimensiones							
	Cont	Org	Coor	Mad	Rec	Lid	For	Act
	10	4	11	15	6	4	6	6

Propiedades del instrumento. Validación de expertos.

Para realizar la validación del instrumento se optó por utilizar un panel de expertos. En el panel de expertos participaron 10 orientadores del Grupo de Trabajo de profesorado de orientación educativa del ámbito de actuación del Centro de Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente.

Se ha utilizado una pauta en la que se les ha pedido a los expertos que valoren cada uno de los 62 ítems de la escala inicial respecto a tres opciones de respuesta: mantener, eliminar y reformular. En el caso de reformular se les solicitaba que realizarán sugerencias.

A partir de sus respuestas se ha estimado lo siguiente:

- Eliminar los ítems que rechacen un 40% o más de los expertos.
- Mantener los ítems aceptados por al menos el 70%.
- En el caso de los ítems en los que se sugiere que sean reformulados, se han tenido en cuenta las observaciones aportadas por el grupo de expertos, realizándose modificaciones si se han considerado oportunas.

Igualmente se les ha dado la opción de que realizaran sugerencias sobre ítems que se podrían incluir. En este sentido hemos añadido aquellos ítems que han sido sugeridos por los participantes y que consideramos pueden aportar información relevante. La tabla 3 recoge los resultados de este análisis.

Tabla 3. Validación de ítems

Dimensiones	ítems diseñados	Ítems eliminados	Ítems añadidos
Contexto	10	3	0
Organización	4	1	2
Coordinación	11	2	2
Medidas de ad	14	5	1
Recursos	5	2	1
Liderazgo	4	1	0
Formación	6	2	1
Actitud	6	2	4

### **Pilotaje del instrumento.**

Como complemento a la validación por expertos, se ha realizado una aplicación piloto del instrumento. El pilotaje se realizó en la comunidad autónoma del Principado de Asturias. Se remitió el cuestionario a través de un formulario *on line* a la población total de orientadores/as que trabajaban en centros públicos asturianos que imparten la ESO (N=80).

El cuestionario lo cumplimentaron un total de 51 orientadores y orientadoras que representan un 63,75% de la población total. En la tabla 4 se muestran las características personales y profesionales de las personas que participaron en el pilotaje.

Tabla 4. Datos personales, académicos y profesionales de los paticipantes en el pilotaje.

Sexo	Mujeres: 70,6%	Titulación académica	Pedagogía: 49%.
	Hombres: 29,4%		Psicología: 45,1%
			Psicopedagogía: 5,9%

Edad	De 30 a 35 años: 19,6%.	Antigüedad en el centro	De 1 a 5 años: 54,9%.
	De 36 a 40 años: 11,8%.		De 6 a 10 años: 11,8%.
	De 41 a 45 años: 17,7%.		De 11 a 15 años: 21,6%.
	De 46 a 50 años: 23,5%.		De 16 a 20 años: 11,8%.
	De 51 a 55 años: 19,6%.		
	De 56 a 60 años: 5,9%.		
	De 61 en adelante: 1,9%.		
Experiencia Orientador/a	De 1 a 5 años: 15,7%.	Experiencia en la ESO	De 1 a 5 años: 29,4%.
	De 6 a 10 años: 5,9%.		De 6 a 10 años: 11,8%.
	De 11 a 15 años: 39,2%.		De 11 a 15 años: 31,4%.
	De 16 a 20 años: 23,5%.		De 16 a 20 años: 23,5%.
	De 21 a 25 años: 11,8%.		
	Más de 25 años: 3,9%.		De 21 a 25 años: 3,9%.

Los análisis de datos se han realizado con ayuda del paquete estadístico IBM SPSS 21, consistiendo fundamentalmente en estudiar la consistencia interna (mediante el estadístico Alpha de Cronbach) considerando el conjunto de sus ítems (total de la prueba). Se han realizado, además, análisis descriptivos de cada uno de los ítems y del conjunto de la escala y diversos coeficientes de correlación.

## Resultados

Del análisis de los cuestionarios recibidos podemos extraer fundamentalmente los siguientes resultados acerca del grado de consistencia interna de los mismos. Para ello hemos calculado el estadístico alpha de Cronbach y se ha obtenido un valor de 0.907, por tanto excelente teniendo como referencia para su interpretación el baremo que establece Nunnally (1978)<sup>17</sup>.

Posteriormente se realizó un análisis de discriminación y consistencia interna de la escala. Se hizo un primer análisis del índice de discriminación de los ítems para descartar aquellos ítems que muestran una baja discriminación. En otras palabras, se trata de eliminar aquellos ítems que alcanzan sólo correlaciones por debajo de 0,20 con el total de la prueba. Para ello se calculó la correlación ítem-test corregida y se calculó la consistencia interna de la prueba (a través del cálculo de Alfa de Cronbach) de forma iterativa hasta lograr que todos los ítems mostraran una discriminación igual o superior a 0,20.

En la Tabla 5 se puede ver el proceso iterativo utilizado, observando qué ítems se descartaron, cómo la eliminación del ítem/s mejora el valor del Alfa y el número de ítems que componen la prueba.

<sup>17</sup> Si alpha es mayor que 0,9, el instrumento de medición es excelente; en el intervalo 0,9-0,8, el instrumento es bueno; entre 0,8- 0,7, el instrumento es aceptable; en el intervalo 0,7- 0,6, el instrumento es débil; entre 0,6-0,5, el instrumento es pobre; y si es menor que 0,5, no es aceptable.

Tabla 5. Análisis de discriminación

Ítems	Índice de Discriminación (ID)	Alfa de Cronbach	N
Escala original	-	0,907	55
Ítems eliminados			
20	0,042	0,908	54
45	0,094	0,911	53
18 y 43	0,143/0,144	0,912	51
42	0,146	0,912	50
40	0,19	0,912	49
12	0,171	0,914	48
Escala final	Todos >0,20	0,914	48

En definitiva se pasa de un valor de consistencia interna de 0.907 a 0.914. Este incremento no es muy elevado pero eliminando siete ítems se consigue una escala en la que todos los ítems discriminen por encima de 0,20.

## Discusión y Conclusiones

De los resultados obtenidos en el procedimiento de diseño y análisis de las propiedades métricas del instrumento podemos extraer algunas conclusiones y propuestas que se sintetizan a continuación.

En primer lugar, el instrumento diseñado resulta fiable, ya que permite medir la percepción sobre cómo se articula la atención a la diversidad según el profesorado de Orientación Educativa, atendiendo a las propuestas conceptuales y teóricas iniciales. Es evidente que nuestra propuesta permite un primer acercamiento al modo en que se aborda la atención a la diversidad en los centros educativos, si bien es cierto que debemos seguir trabajando en este aspecto. Para ello sería conveniente aumentar la muestra y añadir preguntas relativas al contexto de centro como el número de personas implicadas (alumnado y profesorado), el volumen de alumnado beneficiario de medidas de atención a la diversidad, la participación en programas de innovación, la existencia de contrato-programa, etc.

En segundo lugar, cabe destacar el trabajo prospectivo que queda abierto respecto a la falta de comprobación, con los datos que se han manejado, de la estructura interna y por tanto de la validez del instrumento en el que tendremos que seguir trabajando.

En tercer lugar, partiendo del enfoque de educación inclusiva, sería necesario, en futuros trabajos, analizar las prácticas que se realizan en los centros desde este enfoque que favorecen la atención a la diversidad, aunque no se contemplen de manera explícita en la legislación educativa. También es necesario, desde una perspectiva comparativa analizar si existen diferencias en la percepción y funcionamiento de los centros en materia de atención a la diversidad, entre aquellos centros que se encuentran inmersos en programas de innovación y mejora, frente aquellos que no están realizando ninguna actividad formativa ni participando en programas a nivel de centro.

Por último, es necesario señalar que la atención a la diversidad es una realidad presente en nuestras aulas para la que el profesorado manifiesta de manera explícita no estar preparado para dar respuestas ajustadas a las diferencias por no tener la formación suficiente. Esto pone en evidencia la necesidad de desarrollar estrategias formativas ajustadas a la realidad de

los centros educativos que faciliten que el profesorado pueda dar una respuesta eficaz. Por ello, tener la posibilidad de conocer, a través de un cuestionario fiable, cómo se articula la atención a la diversidad en los centros, puede ayudar a mejorar las propuestas de atención a la diversidad que se realizan y, en definitiva, mejorar los resultados del alumnado y la calidad de la educación.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M., Hopkins, D, Southworth, G. & West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual de formación para equipos docentes. Madrid: Narcea.
- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S., Padilla M<sup>a</sup>. T. et al. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio Descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-245.
- Biencinto-López, Ch., González-Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P. & Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *RELIEVE*, 15(1), 1-36. Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm).
- Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 162, de 12 de julio de 2007.
- Domínguez, J. & López, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, (7), 50-60.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Ferrandis, M<sup>a</sup>. V., Grau, C. & Fortes, M<sup>a</sup>. C. (2010). El profesorado y la Atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 259, de 10 de diciembre de 2013.
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A. & Ferrández, R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99-127.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Rodríguez, A. M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 41-46.



---

Orte Socías, C., Ballester Brage, L. & Amer Fernández, J. (2015). Evaluación de las técnicas de implicación familiar en el desarrollo de programas de competencia familiar. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 113-123). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org/>

---

## **EVALUACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE IMPLICACIÓN FAMILIAR EN EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE COMPETENCIA FAMILIAR**

**ORTE SOCÍAS, Carmen**  
**BALLESTER BRAGE, Lluís**  
**AMER FERNÁNDEZ, Joan**

Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques  
Universitat de les Illes Balears  
Palma de Mallorca, Illes Balears  
[lluis.ballester@uib.es](mailto:lluis.ballester@uib.es)

### **Resumen**

En esta comunicación presentamos una revisión de la eficacia autoevaluada y hetero-evaluada de las diversas técnicas para la implicación familiar (juego, roles, debate, dinámicas) en el desarrollo de un programa socioeducativo de competencia familiar de larga duración (SFP-PCF: 14 sesiones de 2 horas).<sup>18</sup>

Las técnicas de implicación familiar, muy importantes para el SFP-PCF, se centran en la motivación intrínseca de los participantes en los grupos, así como en su implicación emocional. Se trata de técnicas en las que se incluyen exposiciones, así como la discusión a partir de casos concretos; el desarrollo de juegos de rol y de juegos controlados por los formadores;

---

<sup>18</sup> <http://www.competenciafamiliar.com>

<http://gifes.uib.es/Bibliografia-familia/>

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

diversas dinámicas, basadas en ejercicios de dinámica de grupos y otras técnicas de creación, experiencia y participación.

Las técnicas de implicación familiar pueden ser eficaces en el incremento de la adhesión al programa, en la evitación del abandono, pero también en la modificación de variables cognitivas y emocionales, así como en la mejora de los resultados del programa SFP-PCF a largo plazo.

## **Introducción**

El Programa de Competencia Familiar (PCF) es una adaptación del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer y DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh y Child, 1989), que es un programa de prevención de factores de riesgo multicomponente de tipo selectivo cuyo diseño original fue desarrollado para reducir la influencia de factores de riesgo familiares en los hijos e hijas de personas drogodependientes, al mismo tiempo que se refuerzan los factores de protección, con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas. Está considerado un programa modelo en la clasificación hecha por el Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), entre cuyos criterios de calidad se contemplan la fidelidad en la intervención, la evaluación del proceso, medidas de resultado del cambio de conductas y la validez de los procedimientos de medida. Las aplicaciones realizadas por GIFES se han centrado en programas de prevención de drogas, en especial los del Proyecto Hombre en España, así como en los servicios sociales de atención primaria y servicios de protección de menores.

El diseño e investigación del PCF tiene tres etapas en España:

Experimentación inicial: 2005. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.

Aplicaciones generalizadas a servicios de prevención de drogas, a servicios sociales de atención primaria y a servicios de protección de menores, a partir de las correcciones introducidas después de la experimentación inicial: 2006-2011. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.

Diseño longitudinal: 2011-2013, actualmente en proceso. Se completan los análisis realizados con seguimiento a dos años de las familias participantes. En 2011 se tomaron datos de las familias que finalizaron en 2009; en 2012 se tomaron datos de las familias que finalizaron en 2010; en 2013 se tomaron datos de las familias que finalizaron en 2011 las últimas aplicaciones generalizadas.

La adaptación realizada por GIFES (Orte y GIFES, 2005a, 2005b; Orte, Touza, Ballester, 2007), ha procurado alcanzar criterios de calidad, de forma que en el PCF se ha utilizado un diseño de evaluación pretest-postest con grupos de control, complementado por medidas de proceso generadas a partir de evaluaciones proceso-resultados. Las evaluaciones realizadas se han centrado en los resultados y en los procesos desarrollados.

En la presente comunicación, concretamente se presentan las contrastaciones de tres hipótesis complementarias, centradas en el trabajo efectivo con familias (Dishion, et al. 2008), a partir de los datos del estudio longitudinal realizado entre 2011 y 2013 en toda España,

desarrollado en organizaciones de Proyecto Hombre y de Servicios Sociales de Atención Primaria. (Orte, Ballester, March, 2013)

Hipótesis 1. No hay una diferencia significativa en la evaluación de las técnicas de implicación familiar utilizadas en las aplicaciones del SFP-PCF realizadas en Proyecto Hombre (11 aplicaciones) y en Servicios Sociales de Atención Primaria (29).

Hipótesis 2. La realización más detallada y completa de las exposiciones, debates y actividades de implicación grupal, producen los mejores resultados en implicación familiar (comprensión y participación).

Hipótesis 3. Los mejores resultados de implicación familiar (comprensión y participación), a lo largo de las sesiones, influye de manera positiva en los resultados de competencia familiar a largo plazo.

## Método

Diseño de la aplicación del programa. El tratamiento consiste en 14 sesiones de trabajo socioeducativo, basado en un diseño interactivo, de tipo grupal. Se aplicó para mejorar los factores de protección y reducir los factores de riesgo en menores entre 7 y 12 años. El programa es la adaptación y validación del SFP para España.

El diseño de las investigaciones casi-experimental, con grupo de control y rigurosos controles de las posibles fuentes de sesgo. (Ballester, Nadal, Amer, 2014) Las 154 familias fueron seguidas a lo largo de 24 meses, a partir de la investigación longitudinal realizada desde el inicio de la aplicación de las sesiones de la SFP-PCF.

Se analizan 6 de las 14 sesiones clave del programa SFP-PCF (7-12), las cuales fueron observadas, mediante evaluadores externos, con una detallada lista de control de las técnicas de implicación familiar, su aplicación y respuesta por parte de los participantes. Las sesiones en las que se han hecho evaluaciones detalladas de cada una de las actividades son las siguientes (cuadro 1):

Cuadro 1. Sesiones en las que se realizan las evaluaciones de fidelidad

Sesiones	Padres y madres	Hijos e hijas	Familias
2	Expectativas de desarrollo y manejo del estrés	Habilidades de escucha activa	El Juego de los Hijos y las Hijas
3	Recompensas	Habilidades de conversación	Juego de los Hijos y las Hijas: Recompensas
4	Metas y objetivos	Aprender buen comportamiento	Metas y objetivos
10	Poner límites 1. Reducir el mal comportamiento	Introducción al Juego de los Padres y las Madres	El Juego de los Padres y de las Madres I

Sesiones	Padres y madres	Hijos e hijas	Familias
11	Poner límites 2. Practicar	Habilidades de afrontamiento I: Reconocer sentimientos	El Juego de los Padres y de las Madres II
12	Poner límites 3. Resolver problemas de comportamiento	Habilidades de afrontamiento II: Afrontar la crítica	El Juego de los Padres y de las Madres III

En todas estas sesiones hay exposiciones, debates y actividades, además de un control estricto de la calidad de la realización y las respuestas obtenidas.

Podemos diferenciar las técnicas utilizadas en la SFP en tres grandes tipos:

1. Las técnicas expositivas. Basadas en la presentación de los contenidos clave del programa. No se deben confundir con clases magistrales, sino que hay que considerarlas como presentaciones breves, adaptadas al nivel de comprensión de los participantes. Son presentaciones orientadas a disponer de los elementos informativos básicos para la elaboración de los diversos procesos iniciados con la SFP.
2. Los debates. Son situaciones de intercambio, basadas en los contenidos del programa y las experiencias de los participantes. Su objetivo es facilitar una vivencia emocional, una implicación de los participantes. Los contenidos, sin una elaboración personal y una contrastación en los debates, no son integrados por los participantes.
3. Las dinámicas grupales. Actividades colectivas preparadas para experimentar directamente contenidos de las sesiones.

En todas las sesiones se realizan debates y actividades, ya que se consideran los aspectos básicos de la implicación. Por lo que se refiere a las exposiciones, se realizan con mayor intensidad en las primeras sesiones, aunque en todas las sesiones evaluadas se incluye algún tipo de exposición, aunque se limite a explicar las tareas para la casa, como balance de los contenidos explicados o debatidos, así como invitación a continuar haciendo aplicaciones en el domicilio.

En total se dispone de información de 29 aplicaciones completas realizadas en Proyecto Hombre, así como 11 aplicaciones completas realizadas en los Servicios Sociales de atención primaria. La dimensión de las aplicaciones permite trabajar con una muestra de sesiones muy amplia, de acuerdo con el cuadro siguiente (cuadro 2):

Cuadro 2. Total de sesiones evaluadas en el estudio longitudinal

	Aplicaciones	Sesiones eva- luadas externa- mente	Modalidades (Pa- dres, hijos, familias)	TOTAL de SESIONES
Proyecto Hombre	11	6	3	198
Servicios Sociales	29	6	3	522
TOTAL	40	6	3	720

Como se podrá observar en las tablas de resultados, no se dispone de los datos de todas y cada una de las sesiones, ya que en algunos casos no se pudo realizar la evaluación correspondiente. En cualquier caso, se dispone de datos precisos de 700 sesiones, es decir, la pérdida de datos se limita a 20 sesiones (2,8%). El control de datos, en las seis sesiones consideradas es muy importante, porque se consideran sesiones clave del proceso desarrollado en el programa.

La muestra, de la que se toman datos de los resultados de competencia familiar, estuvo compuesta por 154 familias en situaciones de riesgo, participantes en las sesiones consideradas. Se han realizado los análisis de conjunto y diferenciados según las agencias de procedencia: Proyecto Hombre (N = 50) y de Servicios Sociales de Atención Primaria (N = 104).

### **Instrumentos**

En todas y cada una de las 6 sesiones clave se realiza una evaluación, con observadores externos, de la fidelidad de las sesiones a la programación que debe aplicarse. Dicha evaluación se realiza mediante fichas de observación sistemática, realizando el control detallado que se muestra a continuación (cuadro 3):

Cuadro 3. Escalas de evaluación de las técnicas de implicación familiar

#### **Categorías escala sobre exposiciones (E)**

Amplitud (a)	Comprensión (c)
3 = se explica el tema completamente	3 = el grupo lo entiende claramente
2 = se explica el tema parcialmente	2 = el grupo lo entiende en parte
1 = se explican pocos aspectos del tema	1 = el grupo no lo entiende

#### **Categorías escala sobre debates (D):**

Amplitud (a)	Participación (p)
3 = se debate el tema en todos sus aspectos	3 = participa todo el grupo en el debate
2 = se debaten bastantes aspectos del tema	2 = participa más de la mitad de los miembros del grupo en el debate
1 = se debaten pocos aspectos del tema	1 = participa menos de la mitad de los miembros del grupo en el debate

#### **Categorías escala sobre actividades (A)**

Realización (r)	Participación (p)
3 = se realiza la actividad completamente	3 = participa todo el grupo en la actividad
2 = se realiza la actividad parcialmente	2 = participa más de la mitad de los miembros del grupo en la actividad
1 = No se realiza la actividad pero se realizará en otro momento/contexto	1 = participa menos de la mitad de los miembros del grupo en la actividad

Para la evaluación de la competencia familiar, además de la lista de control, se cuenta con las evaluaciones de resultados de las familias, establecidas a partir de instrumentos validados para población española (BASC y cuestionarios Kumpfer validados para población española). Los instrumentos utilizados tienen una modalidad para padres y otra para hijos. Se utiliza el índice agregado de Competencia Familiar (2012-13). Se trata del resultado de diez indicadores de los que se dispone de la información de todas las familias. Se ha dejado de considerar el factor 3 de padres (“Cohesión familiar”), dado que es redundante con el factor de hijos.

#### **Factores referidos a los padres Factores referidos a los padres**

Factor 1 Resistencia familiar

Factor 2 Relaciones entre padres e hijos

Factor 4 Organización familiar

Factor 5 Parentalidad positiva

Factor 6 Habilidades parentales

Fuente: Cuestionario KK--Padres

#### **Factores referidos a los hijos**

Factor 1 Implicación familiar

Factor 2 Cohesión familiar

Factor 3 Control problemas escolares

Factor 4 Habilidades sociales

Factor 5 Capacidad para poner límites

Fuente: Cuestionario KK--Padres Fuente: Cuestionario KK--Hijos

Se trata de un índice con un rango de 0 a 500 puntos, calculado a partir de las puntuaciones de los diez indicadores considerados, tratados con los siguientes pesos relativos: factores referidos a los padres, con un 50%; factores referidos a los hijos, con un 50%. Se acumulan capacidades en positivo, por lo que a mayor puntuación mayor competencia familiar; el índice tiene una interpretación en positivo.

Según los datos descriptivos del índice, tanto para las familias de Proyecto Hombre como para las familias de Servicios Sociales, siempre para 2012-2013, se puede observar un nivel más elevado de competencia entre las familias de PH (media=362,48), frente a las familias de SS SS (media=334,00). Las diferencias no son estadísticamente significativas.

## **Resultados**

La contrastación de cada una de las hipótesis planteadas se realiza a partir de datos agregados de las sesiones, según cada una de las organizaciones participantes.

Se ha podido confirmar la primera hipótesis. No hay una diferencia significativa en la calidad evaluada de las técnicas de implicación familiar utilizadas en las aplicaciones del PFP-PCF realizadas en Proyecto Hombre (11 aplicaciones) y en Servicios Sociales de Atención Primaria (29).

Como las evaluaciones se realizan con medidas ordinales de tres niveles, se utilizan estadísticos no paramétricos. Para las comparaciones entre organizaciones se han realizado los cálculos con la U de Mann-Whitney. El cuadro de estadísticos es el siguiente (cuadros 4 y 5):

Cuadro 4. Evaluación de la REALIZACIÓN de las técnicas de implicación familiar

Organización que desarrolla el programa PCF		N <sup>28</sup>	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Padres y madres Amplitud EXPOSICIONES	Proyecto Hombre	65	117,54	7640,00	<b>-,372</b>	<b>,710</b>
	Servicios Sociales	174	120,92	21040,00		
	Total	239				
Hijos e hijas Amplitud EXPOSICIONES	Proyecto Hombre	65	118,05	7673,50	<b>-,086</b>	<b>,932</b>
	Servicios Sociales	169	117,29	19821,50		
	Total	234				
Familias Amplitud EXPOSICIONES	Proyecto Hombre	65	119,45	7764,50	<b>-,007</b>	<b>,994</b>
	Servicios Sociales	173	119,52	20676,50		
	Total	238				
Padres y madres Amplitud DEBATES	Proyecto Hombre	61	116,00	7076,00	<b>-,149</b>	<b>,881</b>
	Servicios Sociales	172	117,35	20185,00		
	Total	233				
Hijos e hijas Amplitud DEBATES	Proyecto Hombre	61	119,69	7301,00	<b>-,401</b>	<b>,688</b>
	Servicios Sociales	172	116,05	19960,00		
	Total	233				
Familias Amplitud DEBATES	Proyecto Hombre	65	119,42	7762,50	<b>-,087</b>	<b>,931</b>
	Servicios Sociales	174	120,22	20917,50		
	Total	239				
Padres y madres Realización ACTIVIDADES	Proyecto Hombre	65	115,62	7515,50	<b>-,215</b>	<b>,830</b>
	Servicios Sociales	168	117,53	19745,50		
	Total	233				
Hijos e hijas Realización ACTIVIDADES	Proyecto Hombre	64	115,82	7412,50	<b>-,105</b>	<b>,916</b>
	Servicios Sociales	168	116,76	19615,50		
	Total	232				
Familias Realización ACTIVIDADES	Proyecto Hombre	63	116,03	7310,00	<b>-,005</b>	<b>,996</b>
	Servicios Sociales	168	115,99	19486,00		
	Total	231				

<sup>19</sup> Se trata del número de sesiones evaluadas.

Cuadro 5. Evaluación de los RESULTADOS OBTENIDOS de las técnicas de implicación familiar

Organización que desarrolla el programa		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Padres y madres Comprensión EX- POSICIONES	Proyecto Hombre	64	123,34	7893,50	<b>-,805</b>	<b>,421</b>
	Servicios Sociales	171	116,00	19836,50		
	Total	235				
Hijos e hijas Com- prensión EXPOSI- CIONES	Proyecto Hombre	65	123,37	8019,00	<b>-,671</b>	<b>,502</b>
	Servicios Sociales	172	117,35	20184,00		
	Total	237				
Familias Compren- sión EXPOSICIO- NES	Proyecto Hombre	65	122,95	7991,50	<b>-,847</b>	<b>,397</b>
	Servicios Sociales	169	115,41	19503,50		
	Total	234				
Padres y madres Participación DE- BATES	Proyecto Hombre	61	114,77	7001,00	<b>-,262</b>	<b>,793</b>
	Servicios Sociales	171	117,12	20027,00		
	Total	232				
Hijos e hijas Par- ticipación DEBA- TES	Proyecto Hombre	61	119,65	7298,50	<b>-,396</b>	<b>,692</b>
	Servicios Sociales	172	116,06	19962,50		
	Total	233				
Familias Participa- ción DEBATES	Proyecto Hombre	65	120,05	7803,50	<b>-,238</b>	<b>,812</b>
	Servicios Sociales	171	117,91	20162,50		
	Total	236				
Padres y madres Participación AC- TIVIDADES	Proyecto Hombre	64	120,53	7714,00	<b>-,631</b>	<b>,528</b>
	Servicios Sociales	168	114,96	19314,00		
	Total	232				
Hijos e hijas Parti- cipación ACTIVI- DADES	Proyecto Hombre	63	118,54	7468,00	<b>-,389</b>	<b>,697</b>
	Servicios Sociales	168	115,05	19328,00		
	Total	231				
Familias Participa- ción ACTIVIDA- DES	Proyecto Hombre	63	116,21	7321,00	<b>-,032</b>	<b>,974</b>
	Servicios Sociales	168	115,92	19475,00		
	Total	231				

Los datos obtenidos confirman que no hay diferencias significativas en los niveles de calidad de las aplicaciones realizadas en Proyecto Hombre y en Servicios Sociales.

Por lo que se refiere a la segunda hipótesis, se ha podido comprobar que la realización más detallada y completa de las exposiciones, debates y actividades de implicación grupal, produce los mejores resultados en implicación familiar (comprensión y participación), aunque no siempre de acuerdo con el modelo esperado. Es decir, en ocasiones ha pasado que los mejores resultados se observan cuando las exposiciones o los debates no han sido exhaustivos,



sino que se han realizado de acuerdo al nivel 2 de amplitud: “se debaten bastantes aspectos del tema”.

Se han realizado análisis basados en Chi Square para comprobar los patrones de asociación de altas puntuaciones en realización de las técnicas con las altas puntuaciones en los resultados observados. Como se puede ver en el cuadro 6, los resultados son siempre significativos.

Cuadro 6. Relación de asociación entre la evaluación de la REALIZACIÓN y la evaluación de los RESULTADOS OBTENIDOS de las técnicas de implicación familiar

Sesiones	N de sesiones	Chi-cuadrado de Pearson	Grados de libertad	Sig. (bilateral)
Padres y madres EXPOSICIONES	235	56,76	4	,000
Hijos e hijas EXPOSICIONES	232	14,435 <sup>a</sup>	4	,006
Familias EXPOSICIONES	233	11,966 <sup>a</sup>	4	,018
Padres y madres DEBATES	232	18,534 <sup>a</sup>	4	,001
Hijos e hijas DEBATES	233	11,209 <sup>a</sup>	4	,024
Familias DEBATES	236	72,458 <sup>a</sup>	4	,000
Padres y madres ACTIVIDADES	232	40,216 <sup>a</sup>	4	,000
Hijos e hijas ACTIVIDADES	231	70,160 <sup>a</sup>	4	,000
Familias ACTIVIDADES	231	61,900 <sup>a</sup>	4	,000

Finalmente, se ha realizado la comprobación de la tercera hipótesis, sobre la relación positiva entre los mejores resultados de implicación familiar (comprensión y participación) y los resultados de competencia familiar a largo plazo.

Para dicha comprobación se han calculado las correspondientes correlaciones, basadas en la Rho de Spearman, dada la medida ordinal de las evaluaciones. Los resultados, tal como se ha explicado antes, se han evaluado mediante el índice agregado de Competencia Familiar, tomando el valor medio de las 154 familias evaluadas en el estudio longitudinal, participantes en las 40 aplicaciones consideradas (11 de PH y 29 de Servicios sociales).

En el cuadro 7 se pueden observar los estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos en implicación familiar (comprensión o participación). En el cuadro 8 se pueden comprobar las correlaciones de los resultados positivos obtenidos en implicación familiar y los resultados a largo plazo en la competencia familiar. Los estadísticos de las correlaciones se presentan diferenciados según la organización en la que se realizaban las sesiones.

Cuadro 7. Resultados obtenidos en cada aplicación (Rango=9)

Organización que desarrolla el programa pcf		Exposiciones	Debates	Actividades	
Proyecto Hombre	N	Válido	64	58	59
		Perdidos	2	8	7
	Media		6,7969	6,5862	6,7797
	Desviación estándar		1,10093	1,18521	1,24662

Organización que desarrolla el programa pcf		Exposiciones	Debates	Actividades
Servicios Sociales	N	Válido	166	166
		Perdidos	8	8
		Media	6,5843	6,6024
		Desviación estándar	1,01599	1,11670
				164
				10
				6,7134
				1,16580

Como se puede observar en el cuadro 8, todas las técnicas correlacionan con los mejores resultados en competencia familiar a largo plazo, es decir, mejores resultados en las dinámicas de implicación familiar de las sesiones en las que las familias han participado significan mejores resultados en competencia familiar. Sin embargo, las técnicas más efectivas, en términos de mantenimiento de la competencia familiar a largo plazo, son las actividades en ambas organizaciones, así como los debates en los servicios sociales.

Cuadro 8. Correlaciones entre los resultados obtenidos en cada aplicación y los resultados

Organización que desarrolla el programa PCF			Índice agregado Competencia Familiar
Proyecto Hombre	Resultados en EXPOSICIONES	Rho de Spearman	0,311*
		Sig. (bilateral)	0,026
		N	51
	Resultados en los DEBATES	Rho de Spearman	0,366**
		Sig. (bilateral)	0,008
		N	51
	Resultados en las ACTIVIDADES	Rho de Spearman	0,592**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	51
Servicios Sociales	Resultados en EXPOSICIONES	Rho de Spearman	0,339**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	150
	Resultados en los DEBATES	Rho de Spearman	0,623**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	150
	Resultados en las ACTIVIDADES	Rho de Spearman	0,490**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	150

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

\*\*.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

## Discusión y conclusiones

Se ha comprobado positivamente la primera hipótesis, en ambas organizaciones se han desarrollado las técnicas con calidad, es decir, no hay una diferencia significativa en la calidad evaluada de las técnicas de implicación familiar utilizadas en las aplicaciones del PFP-PCF realizadas en Proyecto Hombre (11 aplicaciones) y en Servicios Sociales de Atención Primaria (29).

También se ha comprobado positivamente la segunda hipótesis, la realización más detallada y completa de las exposiciones, debates y actividades de implicación grupal, produce los mejores resultados en implicación familiar (comprensión y participación), aunque, en ocasiones, ha pasado que los mejores resultados se observan cuando las exposiciones o los debates no han sido exhaustivos, sino que se han realizado de acuerdo al nivel 2 de amplitud: “se debaten bastantes aspectos del tema”.

Finalmente, también se ha comprobado la tercera hipótesis, sobre la relación positiva entre los mejores resultados de implicación familiar (comprensión y participación) y los resultados de competencia familiar a largo plazo.

El análisis de los datos confirma la eficacia de las técnicas de implicación familiar, en el contexto del programa SFP-PCF, para la mejora de la competencia familiar, tal como se evalúa en el SFP-PCF, con el impacto asociado sobre la reducción de los factores de riesgo y el incremento de los factores de protección que implica.

## **Referencias bibliográficas**

- Ballester, L., Nadal, A. & Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma, Edicions UIB.
- Dishion, T. J., Connell, A., Weaver, C., Shaw, D. S., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The Family Check-Up with high risk indigent families: Preventing problem behavior by increasing parents' positive behavior support in early childhood. *Child Development*, 79, 1395–1414.
- Orte, C. Ballester, L., March, M. (2013). The family competence approach, an experience of socio-educational work with families/ El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 3-27.
- Orte, C., & GIFES. (2005a). Los programas de prevención de drogas centrados en la familia: una visión desde la investigación y la práctica. *Revista Proyecto* (53), 14-17.
- Orte, C., y GIFES. (2005b). Una investigación educativa sobre un programa de competencia familiar. En M. March, *Annari de l'Educació de les Illes Balears* (págs. 284-295). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.
- Orte, C.; Touza, C.; Ballester, L. (2007). Análisis del grado de fidelidad en la ejecución de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 4, 95 – 103.
- Orte, C., Touza, C., Ballester, L., March, M. (2008). Children of drug-dependent parents: prevention programme outcomes. *Educational Research*. 50, pp. 249 – 260. Disponible en Internet en: <http://www.informaworld.com>



---

Perochena González, P., Torrecilla Sánchez, E., Torrijos Fincias, P. & Rodríguez-Conde, M.J. (2015). Estrategias de selección de participantes para diseños experimentales en investigación evaluativa en educación: reflexión a partir de tres estudios. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 125-133). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org/>

---

## **ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN DE PARTICIPANTES PARA DISEÑOS EXPERIMENTALES EN INVESTIGACIÓN EVALUATIVA EN EDUCACIÓN: REFLEXIÓN A PARTIR DE TRES ESTUDIOS<sup>20</sup>**

**PEROCHENA GONZÁLEZ, Paola(1)**

**TORRECILLA SÁNCHEZ, Eva(2)**

**TORRIJOS FINCIAS, Patricia (2)**

**RODRÍGUEZ-CONDE, María José(2)**

(1)EPEDIG-Universidad Internacional de La Rioja.

(2) Logroño, España

IUCE-USAL

Salamanca, España.

[paola.perochena@unir.net](mailto:paola.perochena@unir.net); [emt@usal.es](mailto:emt@usal.es); [patrizamora@usal.es](mailto:patrizamora@usal.es); [mjrconde@usal.es](mailto:mjrconde@usal.es)

### **Resumen**

La metodología de experimentación en educación requiere de la selección de grupos de participantes, para comprobar las hipótesis científicas. Los criterios de selección de los grupos de participantes tienen ventajas para la investigación, pero puede plantear diversos problemas. Esta comunicación expone algunos ejemplos de selección de grupos, basados en investiga-

---

<sup>20</sup> Esta es una comunicación resultado del trabajo conjunto entre el Grupo de Investigación Educación Personalizada en la Era Digital, EPEDIG, parcialmente financiado por UNIR Research (<http://research.unir.net>), Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, <http://www.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación, Desarrollo e Innovación [2013- 2015] y el IUCE, Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

ciones evaluativas reales, planteando sus ventajas e inconvenientes. Los ejemplos responden a: selección por disponibilidad con medida pre-postest sin grupo control y selección por puntuación de participación con medida pre-postest y grupo de control. Se concluye que, en la medida que necesitamos obtener resultados válidos, la investigación requiere llevar a cabo una reflexión previa a la selección del tipo de diseño experimental para considerar los factores que intervienen en el planteamiento de uno u otro diseño y que esta reflexión sobre la viabilidad y fiabilidad de los métodos es un asunto prioritario en la investigación evaluativa en educación.

## **Abstract**

The methodology of experimentation in educational research usually requires group selection to demonstrate scientific hypothesis. The group selection criteria of participants has advantages, but also it can bring several issues. The examples are exposed based in real evaluative research and its benefits and its disadvantages are remarked. The examples are: pre-posttest measures by availability selection without control group and selection by punctuation of the interest with pre-posttest measure and control group. The conclusion is, in order to get valid results, research demands a previous reflection on the type of experimental design to consider the factors that interfere in one or the other experimental design and this deep thinking about the viability and reliability of the methods is a priority matter in evaluative educational research.

## **Palabras clave**

Investigación social, Grupos experimentales, Metodología de investigación, Programas experimentales.

## **Keywords**

Social Science Research, Experimental Groups, Research Methodology, Experimental Programs

## **Introducción**

Esta comunicación se presenta en la edición diecisiete del Congreso Internacional de Investigación Educativa, con el lema *‘Investigar con y para la sociedad’*. Es lógico que en un Congreso Internacional cuya esencia sean los métodos de investigación, se presenten trabajos que expongan lo que podemos denominar una “metaevaluación” (o “metainvestigación”) sobre ellos. Especialmente, cuando el lema de esta edición busca responder de forma más eficaz y eficiente a las demandas de la sociedad actual.

Así, convertimos el método en nuestro objeto de este estudio. De modo que, el objetivo de esta comunicación es aportar un conjunto de reflexiones en torno a los métodos de investigación en el ámbito de la investigación evaluativa en educación y, en particular, sobre los diseños intragrupos (diseños de medidas repetidas o de muestras relacionadas) e intergrupos (diseños con grupos experimentales y control) y sobre la selección de los grupos en las me-

metodologías de investigación utilizadas (Arnau & Bono, 1997). Para conseguir este objetivo, se exponen ejemplos utilizados en varios proyectos de investigación integrados en proyectos I+D.

Las investigaciones de tipo empírico con metodología experimental, son las que en mayor medida se han impulsado en el ámbito educativo, frente a investigaciones teóricas. Así lo demuestran estudios sobre análisis de contenido de como el desarrollado por García, Sánchez, Del Río, Arias-Gundín (2002) sobre la Revista Infancia y aprendizaje. Lo cual hace pensar que una reflexión sobre los métodos en sí mismos resulta pertinente.

En una clasificación clásica de tipo de investigación, cuyo criterio de selección sea la manipulación de las variables, encontramos tres tipos que podemos denominar “descriptiva”, “experimental” o “ex post facto” (Bisquerra, 2000). Tanto en las de corte experimental; donde se manipula la variable independiente para ver su efecto sobre la dependiente, como en las descriptivas y ex post facto, resulta conveniente llevar a cabo un análisis de lo que suponen a la hora de poner en marcha unos u otros. Es importante reflexionar largamente antes de decidir si se llevará a cabo un diseño experimental con grupos independientes o con mediciones repetidas para tener en cuenta factores que puedan influir en los resultados (Goroux & Tremblay, 2004); es decir, para realizar un control de variables intervinientes que pudieran afectar a la variabilidad del objeto de estudio y para considerar el impacto que pueda tener para la sociedad, desde la óptica de otras disciplinas (Tardo, 2012), como la ética. “La educación en sí misma es intrínsecamente un compromiso ético y la investigación en educación está implicada en ese compromiso” (Standish, 2002, p. 212).

En este sentido, la investigación en el ámbito educativo es un acto responsable desde la profesionalidad que supone la protección de los seres humanos y que está vinculada a valores y, por tanto, a las conductas de los investigadores “como: el respeto mutuo, la solidaridad, la dignidad de las personas, la no discriminación, no incidir en desigualdades sociales, etc.” (Buendía & Berrocal, 2001, p. 5). Situar estos valores como premisas en la investigación educativa promueve una toma de decisiones centrada en el bien de las personas y, por consiguiente, de las sociedades. López-Calva (2011) argumenta la importancia de que los investigadores se comprometan con el trabajar para pensar bien y para la construcción del bien humano, de cara a no desvincular el conocimiento de los beneficios que se pueden aportar a la sociedad.

## **Método**

Como señalamos anteriormente, el objetivo de esta comunicación es revisar varias opciones metodológicas en investigación evaluativa en educación, teniendo como base hipótesis experimentales que requieren de diseños pre, cuasi o propiamente experimentales para resolverlas. Para ello, nos centramos en programas formativos en competencias relacionadas con la resolución de conflictos en educación secundaria o de educación emocional. Los tres diseños han formado parte de dos Tesis Doctorales defendidas y una por concluir, dentro de proyectos de investigación financiados por las convocatorias del Programa nacional I+D (2006, 2009 y 2012).

## **Resultados**

A continuación se presentan los ejemplos en la selección de los grupos sobre los que más adelante se reflexiona.

### **Selección de grupos pre-postest sin grupo control**

Algunos estudios han utilizado en sus pruebas piloto un diseño pre-experimental con medidas pre-postest sin grupo control para poder implementar mejoras en las intervenciones previstas en la experimentación propiamente dicha (Rodríguez-Conde, Olmos, Herrera & Perochena, 2011a; Rodríguez-Conde, Olmos, Herrera & Perochena, 2011b; Torrijos & Martín Izard, 2014). Aunque no dentro de un diseño piloto, otro de los estudios con medida pre-postest sería el de Torrecilla, Martínez Abad, Olmos & Rodríguez-Conde (2014).

En estos estudios, se ha planificado un programa formativo y la correspondiente evaluación de resultados inmediatos, desde un punto de vista sumativo, que nos permitiera responder a la hipótesis de bondad del programa. La selección de los participantes (estudiantes de educación secundaria en un centro por disponibilidad o en otro caso, estudiantes del máster de profesorado de la Universidad de Salamanca que asisten voluntariamente a la formación)) nos condicionaba el tipo de diseño a aplicar.

Todos estos diseños tienen la principal ventaja de que las medidas de la variable dependiente se llevan a cabo sólo en dos ocasiones (antes y después de la aplicación del programa) y al mismo grupo; por lo que las medidas pueden compararse sin dificultad. Pero tienen la desventaja de que no es posible afirmar con seguridad que los cambios producidos se deban efectivamente a la intervención, pues el control de otras variables (extrañas, moduladoras...), que pudieran estar influenciando en los resultados, no se lleva a cabo con suficiente rigurosidad. Junto a esta desventaja, Burgaleta & Fernández (1985 en García, 2002) sitúan la falta de control sobre la variable independiente y la familiaridad por parte de los sujetos con las técnicas de medida utilizadas.

### **Selección del grupo control y grupo experimental por puntuaciones para diseños pre-postest**

En esta investigación se ha procedido con otra estrategia en la selección de los grupos participantes. Se ha planteado la distribución de un grupo experimental y otro grupo control, dando la oportunidad al total de los participantes (estudiantes de educación secundaria) que conforman la muestra del estudio y, tras la realización de la intervención, se ha utilizado un sistema de puntuaciones para que quienes se habían implicado más en la intervención conformaran el grupo experimental mientras que quienes registraron menor índice de participación (y por tanto menor puntuación) formaran el grupo control (Perochena, 2009). Puesto que la mayoría de las actividades en el programa han sido voluntarias, han sido los propios sujetos quienes se han posicionado en uno u otro grupo.

## **Discusión**

A partir de los ejemplos expuestos, aportamos algunas reflexiones generales en torno a la selección de los diseños experimentales. García & Quintanal (2012) presentan cuatro incon-



venientes que pueden tener los experimentos con los mismos sujetos, a saber: 1) el efecto de la práctica referido al aprendizaje que se produce en los sujetos al responder a un mismo instrumento de medida en varias ocasiones y que dicho aprendizaje no necesariamente explica los cambios producidos en la variable dependiente, 2) el orden de presentación de los tratamientos, 3) el efecto de la fatiga y, 4) el efecto de la motivación. Podemos afirmar que el primero, tercero y cuarto de estos inconvenientes también pueden producirse en los diseños con sujetos distintos cuando se tienen medidas pre-postest. Pero, cabría otro inconveniente de tipo “ético”. Cuando ponemos en marcha un tratamiento (sea una intervención, sea un método didáctico) que se considera beneficioso en un grupo de personas y privamos a otro grupo del beneficio del programa, pero aplicamos las medidas pre-postest en ambos sólo para contar con un grupo control y otro experimental, de modo que se comparen los resultados, sin que el grupo control reciba los beneficios; estamos ante una situación en la que las finalidades últimas de la investigación se diluyen, produciendo confusión entre los objetivos de la investigación y los posibles beneficios sociales que la intervención pudiera reportar.

Dicho de otro modo, una posible desventaja que se presenta en el diseño experimental pre-postest con grupo control y grupo experimental es el problema ético que sucede cuando se priva a un grupo de personas de una intervención que potencialmente es beneficiosa sólo para obtener datos cara a la investigación (Anguera, Chacón & Blanco, 2008). El problema ético consiste en que los participantes se convierten en medios para la investigación y no se les trata como lo que son: fines en sí mismos puesto que son personas (Buendía & Berrocal, 2001).

En uno de los diseños presentados: la selección de grupos por puntuaciones, este inconveniente se ve resuelto pero aparece otro, pues esta forma de proceder no considera el hecho de que no participar del todo en una intervención no es lo mismo que “participar en algo” o en parte de ella y por tanto la medición del efecto en el grupo control también tendría sentido. Sin embargo, en el ejemplo expuesto anteriormente se decidió realizar la selección de ese modo, porque se solventaron otras dificultades como la falta de recursos o de tiempo.

Respecto a lo anterior, existe un tipo de diseño denominado “despliegue”, en el que el tratamiento (o intervención) se aplica tanto al grupo control como al experimental pero variando el calendario de aplicación y la toma de medidas; de modo que se salvaguarden las razones políticas o éticas por las que convenga aplicar dicho tratamiento en todos los grupos (Gerring, 2014). Este tipo de diseños pueden suponer mayor coste en cuanto a tiempo, recursos materiales y humanos; por lo que, en investigaciones de campo se utilizan con menos frecuencia.

Salkind (1999), recogiendo referencias clásicas sobre este tema, explica algunas de las amenazas a la validez interna y externa de algunos diseños “preexperimentales” (estudio de una sola medición y diseño con prueba previa y posterior de un solo grupo) y de los “experimentales” (pre-postest con grupo control; diseño con prueba posterior y grupo control y el diseño con cuatro grupos como el ejemplo de las puntuaciones). Entre ellas sitúa la historia (influencias del exterior), la maduración, la selección de los sujetos participantes, la aplicación de pruebas previas, la instrumentación, la regresión a los puntajes medios de las pruebas o la mortalidad. En la obra que aquí citamos, el autor no tiene en cuenta la limitación sobre la ética que es la que queremos aportar.

Parafraseando a Area (2015) lo que produce conocimiento no es la actividad en sí misma sino la reflexión que hacemos de ella. Aplicado al ámbito de la investigación, podemos afir-

mar que la ética en la investigación educativa pasa precisamente por una reflexión que permita ir adquiriendo mayor conocimiento no sólo sobre el objeto de estudio sino también sobre los métodos que se ponen en marcha.

### **Hacia una ética de la investigación educativa.**

Para seguir profundizando en las reflexiones citamos la publicación de González & Peñalver (1998) sobre el debate entre el positivismo, empirismo lógico y neopositivismo en contraposición con el hermenéutico y comprensivo. En el primer caso se trata de corrientes que buscan la explicación de los fenómenos sociológicos (donde podemos incluir los educativos) desde una perspectiva “objetiva”, como puede ocurrir en ciencias como la física, química o la biología. Según los autores, salvo que los sociales son más complejos, también se puede tener esa objetividad cuando se aplica en ellos el método científico y de análisis de datos a diferencia de los estudios hermenéutico-comprensivos. Estas posturas encontradas derivaron en el debate cuantitativo-cualitativo y a en que en la actualidad se ponga el énfasis en el método experimental y, por tanto, en investigar sólo aquello que es observable, medible, evidenciable. Unido a lo anterior, Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert (2005) afirman que en los enfoques cuantitativos existe una postura “a-valorativa” en la que los valores del investigador se mantienen al margen y, de este modo, se tiene un conocimiento más objetivo porque su posicionamiento no influye en el proceso de conocimiento. Sin embargo, en los diseños cuantitativos también cabría una reflexión sobre los propios métodos para confirmar o no su validez. Para Buendía & Berrocal (2001) ni la investigación es aséptica, ni los problemas aquí planteados están al margen de los marcos ideológicos de los investigadores. Por otra parte, podemos afirmar que, por la unidad que hay en la persona (Lucas, 2010; Calderero, Perochena & Peris, 2015), desligar el hacer del ser no es ontológicamente posible. Así, en toda investigación estarán influenciando de alguna forma los valores de quienes la llevan a cabo y cabría cierta subjetividad que es inevitable. Afirmamos, por tanto, que se requiere un acercamiento de posturas más que una contraposición de las mismas como lo justifica Pereira (2011) en sus reflexiones sobre un diseño mixto.

Unido a lo anterior, si bien es cierto que los métodos de análisis de datos actuales y los diseños experimentales aportan objetividad a los fenómenos que se estudian, no podemos olvidar que el ser humano en su comportamiento, “objeto de estudio”<sup>21</sup> en ciencias sociales, tiene inteligencia y voluntad propias a diferencia de los objetos de estudio de otras ciencias. Esto supone que el método que utilizamos quienes estudiamos a las personas requiere ciertos matices y reflexiones profundas que no necesariamente se obtienen de datos empíricos, mecanicistas, sistemáticos y del cumplimiento de requisitos formales. Sino que se obtiene de apoyarse en otras ciencias que se sustentan en postulados que podemos denominar de corte teórico.

Abordando el asunto de los requisitos formales cabe mencionar que en la actualidad parece que las investigaciones educativas deben cumplir con la condición necesaria del uso de la estadística para una comprobación de la relación entre variables. Sin embargo, no es sólo un requisito formal, puesto que el análisis de los datos, tomado con cierta cautela, debe formar parte del diseño en la definición de las variables dependientes e independientes. Gerring

---

<sup>21</sup> Utilizamos la palabra “objeto” para adecuarnos al lenguaje de investigación pero no por ello, pretendemos equiparar las personas a las cosas pues entendemos que estamos ante órdenes distintos.

(2014), tras aportar diversas reflexiones sobre el diseño metodológico y el análisis de datos, concluye que es primordial situar desde el diseño de las investigaciones el análisis de los datos pues –si bien permiten rectificación caso de error-, subsanar los fallos puede suponer que los resultados de la investigación se valoren con escepticismo y la investigación podría carecer de rigor.

Como es posible comprobar, desde este punto de vista, los valores de los investigadores se ponen en juego también en los diseños de tipo experimental. Planearse la forma en la que los datos serán analizados debe formar parte del diseño pero también de concepción que se tenga sobre el propio método y cómo se entiende el objeto de estudio y las variables que pueden influir en los resultados. De hecho, pocas veces se tienen en cuenta en los estudios actuales la antropología, en tanto que estudio del ser humano, que con seguridad, entrañaría una forma de proceder distinta. Podemos afirmar con Polaino-Lorente (2010) que aquellas investigaciones de corte experimental en las ciencias humanas exigen mucha prudencia por parte de los investigadores pues están enraizadas “de dificultades metodológicas, ecológicas, sanitarias, antropológicas y socioculturales que, en muchos casos pueden traspasar los límites éticos; límites que, de otra parte, casi nunca son previamente considerados” (p.106).

Llegados a este punto, para finalizar nuestras reflexiones, cabe mencionar los tres fines de la ciencia (y por tanto de la investigación en las ciencias, también educativas). El fin más próximo sería el conocimiento verdadero de la realidad; el fin intermedio dominarla y hacerla útil al servicio del hombre y el fin último de la ciencia es, no sólo quedarse en alcanzar la verdad, sino que tienda “a la sabiduría y todo lo que ésta representa de justicia y servicio al hombre en su totalidad” (Nieto, 2011, p. 280). Nótese aquí el matiz de la totalidad, pues precisamente en la actualidad es necesaria una más visión holística que contemple no sólo el objeto de conocimiento sino el cómo se llega al conocimiento en sí. De ahí la importancia de la reflexión sobre los métodos que suele reflejarse en los estudios de corte “teórico”. Wright (2008) expuso la importancia de la teoría en el ámbito de la investigación. Desde su punto de vista es lo que le da sentido a la misma y la calidad en la investigación educativa depende en gran medida de que se sitúe la teoría en el análisis y en la explicación de los datos empíricos. Desde la perspectiva de este autor podemos añadir que resultaría beneficioso para la investigación educativa si se reflexionara –o mejor dicho- se hiciera más teoría sobre los métodos, esta teoría se basaría en la reflexión y el análisis de los mismos para alcanzar objetivos de investigación sabiendo seleccionarlos y, por supuesto, avanzar en el conocimiento que revierta en y sea para las personas que conforman la sociedad actual y futura. Elegir el método adecuado para investigar en el ámbito educativo no es ajeno a la antropología pues esencialmente toda indagación debe aportar, en cierta medida, mejoras para las personas que conforman las sociedades. Por lo anterior, podríamos afirmar que personalizar la investigación educativa es hacer una investigación por y para las personas.

## **Agradecimientos**

Las investigaciones a las que pertenecen estos estudios, han sido posibles gracias a la financiación del Programa nacional de proyectos I+D+i. En el último caso, y proyecto en desarrollo: EDU2012-34000 y al Plan Propio de Investigación, Desarrollo e Innovación [2013- 2015] de UNIR Research (<http://research.unir.net>), Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, <http://www.unir.net>).

## Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T., Chacón, S. & Blanco, V. (coords.) (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico*. Madrid: Síntesis.
- Area, M. (2015). Reinventar la escuela. Enseñar y aprender en la red. En J. Santiago, y, J. C. Palomino (Presidentes). *Colaborar para Enseñar*. Conferencia llevada a cabo en la Jornada organizada por Fundación Colegio Base y Asociación Espiral, Educación y Tecnología. 24 de enero. Madrid, España.
- Arnau, J. & Bono, R. (1997). *Diseños experimentales: prácticas*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- Buendía L. & Berrocal E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora digital*, 1. Recuperado de: [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros\\_ppal.htm](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm)
- Calderero, J.F., Perochena, P. & Peris, R. (2015). Estudio integrador de elementos significativos en la formación de maestros. Una propuesta para la autoevaluación docente. *Tendencias pedagógicas*, 25. 121-148.
- García & Quintanal (2012). Investigación cuantitativa en Quintanal, J., y García, B. (Eds.). (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: CCS.
- García, J.-N., Sánchez, E., Del Río, P. & Arias-Gundín, O. (2002). Análisis de contenido de los 25 años de Infancia y Aprendizaje: historia de la investigación en desarrollo y educación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 25(4), 403-440.
- García, M. V. (2002). *Métodos y diseños de investigación científica*. Ciencias humanas: sociales y de la salud. EUB: Barcelona.
- Gerring, J. (2014). *Metodología de las Ciencias Sociales: un marco unificado* (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- González, J. & Peñalver, C. (1998). Investigación educativa y valores: reflexiones para un debate abierto. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*. 14, 181-195.
- Goroux, S. & Tremblay, G. (2004). *Metodología de investigación de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López-Calva, M. (2011). Conocimiento y compromiso vital. Los desafíos de la ética planetaria en la práctica profesional de la investigación educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 24-44. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art02.pdf>. Consultado el
- Lucas, R. (2010). *Explicame la persona*. Roma: Art.
- Nieto, P. (2011) De la investigación experimental a la investigación descriptiva en Nieto, S., Escamilla, M. Á., & Arráiz, A. (Eds.). (2011). *Investigación y conocimiento científico: temas para la indagación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Perochena, P. (2009). Convivencia y Educación en Valores en la Educación Secundaria Obligatoria. Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas de aprendi-

- zaje. (Tesis Doctoral Inédita). Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Polaino-Lorente, A. (2010). *Antropología e investigación en las ciencias humanas*. Madrid: Unión editorial.
- Rodríguez-Conde, M.J., Olmos, S., Herrera, E. & Perochena, P., (2011a). Educando en valores a través del aprendizaje colaborativo: Experiencia piloto online. *En XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y educación en un mundo en red*. Septiembre, 2011. Madrid: UNED.
- Rodríguez-Conde, M.J., Olmos, S., Herrera, E. & Perochena, P., (2011b). Moral Education and improvement of Coexistence in Secondary Education (12-16 Years) in Spain. *US-China Education Review*, 8 (1), 98-102.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Pearson Education.
- Sautu, R., Boniolo, P, Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Standish, P. (2002). The sense of the given in educational research. En McNamee, M., y Bridges, D. (Eds.). *The ethics of educational research* (pp. 211-234) Oxford: Blackwell.
- Tardo, Y. (2012). La significatividad pedagógica del objeto y el campo de acción y su sistematización en la lógica de investigación científica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, (6), 57-72.
- Torresilla, E. M., Martínez Abad, F., Olmos, S. & Rodríguez-Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 189-208. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL3res.pdf>
- Torrijos, P. & Martín Izard, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 15(1), 90-105.
- Wright, J. (2008). Reframing Quality and Impact: The Place of Theory in Education Research. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 1-16.



---

Perínez Véliz, H. & Murillo Torrecilla, F.(2015). Estrategias de comunicación de la investigación educativa entre docentes no universitarios: artículos de difusión vs. Artículos académicos. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 135-143). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## **ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ENTRE DOCENTES NO UNIVERSITARIOS: ARTICULOS DE DIFUSIÓN VS. ARTICULOS ACADÉMICOS**

**PERINES VÉLIZ, Haylen  
MURILLO TORRECILLA, F. Javier  
Universidad Autónoma de Madrid  
Madrid, España**

[profesorahaylen@gmail.com](mailto:profesorahaylen@gmail.com), [javier.murillo@uam.es](mailto:javier.murillo@uam.es)

### **Resumen**

Esta investigación determina las percepciones que docentes no universitarios tienen de dos artículos de investigación educativa. Para ello, se realizó un estudio cualitativo en el que veinte docentes experimentados (diez de Primaria, diez de Secundaria; la mitad iniciados en investigación, la mitad no iniciados) leyeron dos artículos, uno de difusión y el otro más académico, pero centrados en una temática similar. Luego de que cada docente leyera los textos se les hizo una entrevista individual semi-estructurada para conocer sus opiniones. Los resultados, en coherencia con otros estudios, apuntan a que los docentes son críticos con los artículos ya que valoran negativamente la falta de utilidad de los resultados, critican el lenguaje utilizado (demasiado simple o demasiado complejo) y consideran que los estudios son de escasa calidad. Asimismo, creen que los artículos no les permiten resolver problemas concretos y que no son una herramienta indispensable para su profesión.

---

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## **Abstract**

This research determines the perceptions that no university teachers have two articles of educational research. For this, was a qualitative study in which twenty experienced teachers (ten Elementary, ten Secondary, half-initiated research, half uninitiated) read two research articles, one is diffusion and the other is more academic, but focused on a similar topic. After each teacher read the texts were asked a individual semi-structured interviews for comment. The results, consistent with other studies, suggest that teachers are critical with the articles because valued negatively the lack of utility of educational research, criticized the language used (too simple or too complex) and consider that the studies are of poor quality. Also, they believe that the articles do not allow them to solve specific problems and are not an indispensable tool for your profession.

## **Palabras clave**

Investigación educativa; relación teoría y práctica; artículos de revistas; estrategias de comunicación

## **Keywords**

Education Research; Theory Practice Relationship; Journal Articles; Communication Strategies

## **Introducción**

En los inicios de los años noventa, el profesor norteamericano Glenn Latham (1993) realizó un estudio centrado en el consumo de literatura científica que hacen profesores, ingenieros, abogados y médicos. Los resultados señalaron que los docentes son el colectivo profesional que menos utilizaba la literatura científica de su especialidad, argumentando que el lenguaje de la investigación era teórico y que las investigaciones carecían de utilidad.

En ese contexto, surgió una inminente pregunta: ¿la investigación educativa está contribuyendo a la mejora de la práctica educativa? La respuesta de Carl Kaestle (1993) y David Hargreaves (1996) fue un rotundo “no”. De acuerdo a Hargreaves (2006), frente a un médico o un ingeniero, que fundamentan sus decisiones en las últimas evidencias científicas, los docentes se basan en la experiencia o en lo aprendido en la universidad hace 30 años atrás. Difícilmente un profesor hace uso de las últimas investigaciones para decidir qué metodología usar o qué hacer con un estudiante en dificultades (Murillo, 2006, 2011). La explicitación de este problema generó el surgimiento del concepto de “crisis” de la investigación educativa para referirse a la separación entre investigación y práctica.

Existe una fructífera la línea de investigación que aborda la relación entre la investigación educativa y la práctica (Dagenais et al., 2012; Spiel & Strohmeier, 2012; Thomas & Pring, 2004; Vanderline & van Braak, 2010), con trabajos centrados específicamente en cómo los docentes perciben y usan la investigación educativa (Beycioglu, Ozer & Ugurlu, 2010). En ese marco, algunos estudios han abordado cómo los docentes perciben los artículos de investigación (p.e. Bartels, 2003; Gore & Gitlin, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2004; Latham, 1993; Shkedi, 1998; Zeuli, 1994). Todos coinciden al destacar que los docentes tienen una



percepción crítica hacia la investigación y sus artículos; con tres argumentos esenciales (Muriillo, 2011): a) perciben la investigación como demasiado teórica; b) muestran dificultades para comprender el lenguaje y las estadísticas de los artículos; y c) desconfían de los resultados de la investigación.

Los trabajos que abordan las percepciones de los docentes sobre la investigación y sobre los artículos de investigación han utilizado diversas aproximaciones metodológicas: encuestas, entrevistas semi-estructuradas o grupos focales (Hemsley-Brown & Sharp, 2004). Sin embargo, hay dos trabajos “clásicos” con una aproximación interesante: el de Zeuli (1994) y el de Bartels (2003). En ambos casos se pidió a un grupo de docentes que leyeran diversos artículos de investigación, tras lo cual se realizó una entrevista. Esta aproximación será la seguida en este trabajo.

El objetivo de esta investigación es determinar las percepciones que tiene docentes no universitarios hacia dos artículos de investigación, uno de difusión y otro más académico. Para ello, les hemos pedido que los lean y luego nos señalen sus impresiones.

## **Método**

Para conseguir el objetivo planteado se seleccionaron y entregaron dos artículos de investigación educativa a un grupo heterogéneo de 20 docentes no universitarios. Uno de los artículos de carácter más académico y el otro de difusión, pero ambos centrados en un tema similar. Tras su lectura se les hizo una entrevista semi-estructurada individual para recoger sus opiniones.

Los artículos seleccionados fueron los siguientes. El primero, tiene por título “Predicción del éxito en el trabajo en equipo de estudiantes de Secundaria” (Monereo, Castelló, & Martínez-Fernández, 2013), fue publicado en el volumen 18(2), del año 2013 de la *Revista de Psicodidáctica*. Su extensión es de 20 páginas y la estructura es la propia de un artículo de investigación empírica: Revisión de la literatura, Método, Resultados, Discusión y Referencias, con un importante despliegue de tablas y de análisis estadísticos. La selección se basó en la calidad del artículo y de la revista, siendo la revista española de investigación educativa con mayor impacto según el *Institute for Scientific Information -ISI-* (2,67).

El segundo artículo elegido es “Grupos Interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos” (Martín & Ortoll, 2012), fue publicado en el número 429 de 2012 de *Cuadernos de Pedagogía*. Este artículo, en coherencia con los de esta revista cuenta sólo con 3 páginas, no contiene cifras y tiene una tipografía con ilustraciones a color.

Tras entregar los artículos fotocopiados “a color” personalmente a los docentes, se concertó, al día siguiente, una entrevista con cada uno de ellos. La entrevista, de unos 30 minutos de duración fue de carácter semi-estructurado, intentando formular preguntas amplias que no sesgaran las respuestas. Las interrogantes se referían principalmente a: i) percepciones acerca del artículo de difusión, ii) percepciones del artículo “más académico”, y iii) percepciones sobre la investigación educativa y su utilidad. Cabe mencionar que el trabajo de campo fue realizado entre mayo y julio de 2014.

Los participantes del estudio son veinte docentes no universitarios, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por cuotas con los siguientes criterios: nivel educativo (Primaria y Secundaria), y estar o no iniciado en investigación educativa. Además, dentro de los

veinte participantes se buscó que fueran representativos del colectivo docente en general: distinta edad, distintos años de experiencia o distinto lugar de trabajo. Con profesores iniciados en investigación nos referimos a aquellos que han cursado o están cursando actualmente algún estudio de máster, y también a aquellos que sin tener estudios de posgrado sí han trabajado en investigaciones de manera concreta. Once son mujeres y nueve varones, y todos ellos tienen más diez años de experiencia docente.

Tras la transcripción de las entrevistas se realizó el proceso de análisis mediante la codificación, categorización y elaboración de las familias semánticas propias de cada discurso. Siguiendo lo señalado por la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), en primer lugar, se elaboraron sistemas abiertos de categorías que permitieron seleccionar las citas más relevantes. Al mismo tiempo fue posible determinar categorías previas provenientes del marco teórico. Posteriormente, las categorías se jerarquizaron a fin de identificar las más relevantes. Luego, las unidades, ya jerarquizadas, se agruparon en familias organizadas en códigos que permitieron redactar los resultados. De este modo, se ha seguido un sistema de codificación deductivo e inductivo apoyado con el programa Atlas.Ti6. Este software permite tener una visión panorámica de los documentos y facilita la creación de mapas conceptuales que orientan la construcción de la teoría.

## **Resultados**

Los resultados han sido organizados en tres partes. Primero presentamos las percepciones que los docentes tuvieron acerca del artículo de difusión, luego lo que pensaron del artículo académico. Finalmente proporcionamos una visión en conjunto de ambos artículos.

### **Percepciones del artículo divulgativo**

La valoración de este artículo por parte de los docentes tiene dos polos claramente diferentes. Mientras que algunos docentes lo encuentran muy útil e interesante, otros los critican por sobre-simplificar la realidad y no aportar información útil. La primera postura es defendida mayoritariamente por los docentes de Educación Primaria, con independencia de su iniciación en investigación. Las palabras de Carlota son las siguientes: “este artículo da ejemplos claros y específicos de cómo se dan estos grupos y eso me aporta bastante ya que puedo mirarlo como ejemplo” (Carlota, P, I, pp. 10-11). O de Adriana: “creo que el primero (el breve) me gustó más que el extenso, es más concluyente porque da más ejemplos respecto a lo que se llevó a cabo con los niños” (Adriana, S, I, p.41). A estos docentes les gusta el artículo por la cercanía del texto respecto a su trabajo cotidiano y por los ejemplos útiles que incluye.

También algunos profesores han valorado especialmente el lenguaje sencillo y afable; la brevedad del texto, y hasta la tipografía de la revista, más llamativa y cercana. Para ellos, estas características facilitan que presten atención a la lectura y les entusiasme conocer su contenido: “...quizás hasta el tipo de papel es diferente, los colores, el tamaño de la letra, la disposición del texto” (Ricardo, P, NI, p.45).

Sin embargo, también encontramos críticas al formato de edición de la revista Cuadernos de Pedagogía. Que sea en color, que el artículo esté precedido por una ilustración, que aparezca escasa bibliografía son elementos que se critican por infantilizar la información. El enfoque demasiado breve hace que, según algunos docentes, se quede en una visión demasiado super-

ficial: “me suena como a revista de maestros de Primaria” (Javier, S, I, p.18). También surge la opinión de que el artículo de difusión carece de suficientes evidencias empíricas: “le falta tener más respaldos y evidencias” (Antonio, S, I, p.11). Como vemos, algunos docentes creen que es un artículo demasiado sencillo, poco creíble, superficial e incluso poco serio. Estos profesores asocian un artículo a un texto más extenso y empírico, similar al segundo texto que les entregamos.

### **Percepciones del artículo académico**

Las reacciones tras la lectura del artículo “más académico” (Monereo, Castelló, & Martínez-Fernández, 2013) son más bien críticas. Una de las opiniones más generalizadas es que el lenguaje empleado por el artículo es difícil de comprender, ya que es especializado, estadístico y no lo manejan con propiedad. Por ejemplo, Carla, profesora de Educación Primaria y no iniciada en investigación, afirma: “me costó entender algunas siglas que aparecían [...] Evidentemente el artículo extenso es más complicado, se incluyen términos que desconozco” (Carla, P, NI, p. 2).

Es evidente que los elementos estadísticos en el artículo generan reacciones adversas en los docentes. De hecho, la mayoría de ellos simplemente no se detiene en esa parte del texto: “la parte más dura es la estadística, pero como la idea era comprenderlo globalmente me salté lo que no entendía y me fui a los resultados” (Rebeca, P, I, p. 14)

Un profesor iniciado agrega que el artículo no es entendible para la generalidad de los docentes, lo que le parece lamentable ya que puede tener una utilidad que se obstaculiza por la incompreensión: “aunque suene doloroso, creo que no cualquier colega podría entender completamente este artículo” (César, S, NI, p. 5). Llama la atención que algunos docentes, tanto iniciados como no iniciados, consideren que la presencia de citas bibliográficas dentro del texto impide una lectura fluida de él: “Y luego me resulta muy tedioso los artículos de investigación porque como siempre tienen que poner entre paréntesis la referencia bibliográfica aunque sólo sea el autor y la fecha, es que impiden una lectura continuada” (María, S, NI, p. 5). No deja de ser llamativa esta apreciación, ya que para los investigadores es totalmente normal incluir referencias, sin embargo, para los docentes es un obstáculo más para leer artículos.

La puesta en duda de la utilidad de los artículos es otro tema señalado por los docentes con independencia de su especialidad o nivel de iniciación en investigación. Muchos de los profesores señalan que si bien el artículo aborda un tema interesante, no proporciona elementos que puedan utilizar concretamente en sus clases: “es alejado de la realidad, creo que ahora necesitamos cosas más reales, más sensatas, o sea, un tipo de qué hacer, no sé, determinar las etapas de los niños, eso me parece utilitario” (Ricardo, P, NI, p. 6). Los docentes esperan que un artículo les proporcione ejemplos prácticos de actividades realizables en aula, lo que no encuentran al leer el texto ya que lo ven como un aprendizaje interesante pero no útil. Esperarían situaciones concretas que les faciliten la aplicabilidad en el aula, acompañadas de ejemplos concretos y prácticos.

### **Visión conjunta de ambos artículos**

Ambos artículos fueron elegidos, principalmente, por su carácter práctico. La temática de los textos se centra en las estrategias docentes que pueden utilizar en su aula. Este elemento fue valorado por algunos docentes: “al leer los textos los relacioné con experiencias vividas” (Carla, P, NI, p. 1). Esta valoración positiva de los docentes sobre la aplicabilidad de los temas se percibe cuando sienten que los que abordan los artículos tienen que ver con su trabajo real y concreto. Se sienten identificados y eso les agrada. Incluso, les gusta ver que lo que ellos hacen de manera casi intuitiva se explica objetivamente a través de un estudio: “es ver mi práctica cotidiana reflejada en un marco teórico” (Javier, S, I, p. 23). Sin embargo, los profesores tienen una mirada completamente diferente cuando se les pregunta acerca de la utilidad que le ven a los artículos para mejorar su práctica docente: “es para mi enriquecimiento intelectual, pero creo que utilitario en la praxis, lo pondría en duda” (Ricardo, P, NI, p. 5). Es decir, los docentes valoran positivamente los artículos e incluso creen que su lectura les puede ayudar a profundizar sus conocimientos en educación. Sin embargo, rechazan que de los mismos se puedan sacar aprendizajes concretos para mejorar su práctica diaria en el aula: “hay muchas cosas que se dicen en teoría pero la práctica es otra” (Carla, P, NI, p. 2). Los profesores creen que los textos aportan mucha información, pero no ejemplifican de manera clara cómo pueden incorporar esa información a sus clases: “el problema es que nunca te facilitan la posibilidad de que tú eso lo incorpores a tu trabajo” (María, S, NI, p. 31).

Para los docentes, en general, los artículos son herramientas valiosas para su profesión, pero dudan de la incorporación de estrategias sus aulas y se quejan de que los textos son excesivamente abstractos y teóricos. Junto con la temática y la utilidad de los artículos un tercer elemento que aparece es la desconfianza hacia la investigación y sus resultados. Existen críticas hacia la falta de calidad de los estudios. Por ejemplo, vemos la creencia de que los contextos en que se hacen las investigaciones son demasiado ideales, con pocos participantes y de características muy similares: “le criticaría sacar conclusiones muy amplias a partir de una sola experiencia, no sé si el objetivo de los artículos puede funcionar en otros contextos” (Javier, S, I, p. 24).

Como ha podido observarse, la investigación consideraba dentro de los criterios de selección de los participantes el nivel de iniciación en investigación y el nivel educativo donde ejercían: Primaria o Secundaria. Hemos visto que las diferencias en las percepciones de los docentes de acuerdo a ambos criterios de selección son escasas y se reducen principalmente a un mayor rechazo de los profesores de Secundaria al artículo de difusión. Quizás porque en el mismo los participantes son estudiantes de Primaria, o quizá por el esfuerzo de la revista por acercarse a los docentes: que es considerado por ellos como una excesiva simplificación. Con excepción de este elemento, docentes de Primaria y de Secundaria, iniciados o no en investigación, convergen en sus opiniones. Todos comparten una especie de “cultura” de rechazo a la investigación y a su forma de ser comunicada.

### **Discusión/Conclusiones**

Los resultados de esta investigación coinciden con las deducciones de otros trabajos referidas a la imagen negativa que tienen los docentes acerca de la investigación educativa y de los artículos como forma de comunicación de la misma (Hemsley-Brown & Sharp, 2004; Murillo, 2011). Aunque los docentes consideran que los artículos son herramientas valiosas

y enriquecedoras para su formación, desconfían de que puedan aportarles información útil para la mejora de su práctica.

Las críticas formuladas por los docentes son coincidentes con estudios anteriores. Hay evidencias de que los docentes ven a los artículos de investigación como elementos abstractos y alejados de su contexto. Estos resultados son coherentes, por ejemplo, con los trabajos de Bartels (2003) y Zeuli (1994) donde los profesores señalan que prefieren el conocimiento derivado de la experiencia por sobre el de la investigación debido a la falta de utilidad de sus resultados. Los profesores han destacado que el vocabulario de los artículos de investigación obstaculiza su comprensión, ya que usan una terminología especializada. Resultados similares son obtenidos en los estudios de Latham (1993), Shkedi (1998), Gore y Gitlin (2007), o Vanderlinde y Van Braak (2010).

Sin embargo, esta investigación, ha querido dar un paso más allá y ha estudiado las valoraciones de docentes, de Primaria y Secundaria, de un artículo más divulgativo, considerando que esta estrategia es una de las alternativas a las críticas a los artículos de investigación. Los resultados apuntan a que aunque mejora la valoración del artículo de difusión, especialmente por la sencillez del lenguaje, sólo se logra en los docentes de Primaria. Los profesores de Secundaria, incluso, califican esa intención como una forma de infantilizar los artículos. En todo caso, ninguna de las dos opiniones parece que ayude a que los docentes usen la investigación para mejorar la práctica.

Otro de los resultados encontrados en este trabajo es la poca o nula diferencia en las valoraciones entre los docentes “iniciados” y los “no iniciados”. Como se ha señalado, la diferencia entre iniciados y no iniciados se daba en función de si habían cursado o estaban cursando un posgrado de carácter investigador o si habían tenido contacto directo con la investigación. Estos resultados, sin embargo, discrepan de los encontrados, por ejemplo, por Saha, Biddle y Anderson (1995). Estos investigadores, concluyeron que la participación en cursos de postgrado tenía un impacto positivo en la utilización de la investigación. Según estos autores, si los docentes reciben formación en investigación, mejora notablemente la utilización de los resultados de investigación.

Los hallazgos de este estudio no dejan de ser preocupantes. Los artículos de investigación, tanto académicos como de difusión, no están logrando acercar la investigación a los docentes y, con ello, a mejorar la práctica educativa.

Está claro que no hay un único colectivo responsable en esa situación, como tampoco puede haber una única estrategia para modificar esa dura realidad. Pero lo que sí queda claro es que, tal como lo menciona Gogolin (2012), la calidad de las investigaciones se pone en tela de juicio. A los docentes hay que recordarles que aprender cosas nuevas es parte de su responsabilidad como profesionales. En este aprendizaje la investigación debería ser una de las herramientas fundamentales. A los editores hay que pedirles que sigan haciendo esfuerzos por mejorar la comunicación de la investigación. Una alternativa puede ser un camino intermedio entre los artículos de investigación y los de difusión. A los responsables políticos hay que exigirles que se replanteen los criterios de lo que es una buena investigación, porque si no impacta en la realidad real de los docentes, de poco sirve. A los formadores de docentes y a los que diseñan el currículo de su formación, hay que recordarles la necesidad de que una formación en investigación es urgente y necesaria.

Queremos acabar esta investigación aportando una mirada crítica al trabajo de los investigadores educativos. Si queremos que la investigación contribuya a cambiar la educación es necesario que nos replantemos nuestras decisiones y modifiquemos algunos de nuestros hábitos instalados. En primer lugar en la elección de la temática de nuestras investigaciones; sería importante plantearse su utilidad, si los aprendizajes de esa línea ayudarán a mejorar la educación. La manera de desarrollar las investigaciones es otro elemento a considerar. El trabajo constante, donde equipos numerosos profundicen en temas y aporten elementos realmente novedosos es mejor camino que trabajos puntuales con el único objetivo de sacar publicaciones individuales aisladas. Pero, sin duda, este estudio nos lleva a reflexionar sobre la forma de comunicar nuestras investigaciones. Además de cumplir con las exigencias administrativas, es importante dar un paso más allá e intentar que los resultados lleguen a los destinatarios finales y que sean utilizados para mejorar la práctica.

## Referencias Bibliográficas

- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737-753.
- Beycioglu, K., Ozer, N. & Ugurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P.C. Bernard, R.M., Ramde, J. & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285-309.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Londres: Weidenfield y Nicolson.
- Gogolin, I. (2012). Identificación de la calidad en las Publicaciones de Investigación Educativa: Proyecto Europeo sobre los Indicadores de Calidad en la Investigación Educativa (EERQI). *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1) 13-27.
- Gore, J. M. & Gitlin, A. D. (2004). [Re] Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35-58.
- Hargreaves, D.H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects* (Annual Lecture). Londres: Teacher Training Agency.
- Hemsley-Brown, J.V. & Sharp, C. (2004). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- Latham, G. (1993). Do educators use the literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 77, 63-70.
- Martín, N. & Ortoll, I. (2012). Grupos Interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 34-36.
- Monereo, C., Castelló, M. & Martínez-Fernández, J.R. (2013). Predicción del éxito en el trabajo en equipo de estudiantes de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2) 235-255.
- Murillo, F.J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.

- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la Educación un ámbito basado en evidencias científicas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 1-11.
- Saha, L.J., Biddle, B.J. & Anderson, D.S. (1995). Attitudes towards education research knowledge and policymaking among American and Australian school principals. *International Journal of Educational Research*, 23(2), 113-126.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-77.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 150-162
- Thomas, G. & Pring, R. (Eds.). (2004). *Evidence-Based Practice in Education*. Maidenhead: Open University Press
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.
- Zeuli, J.S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(2) 39-55.





## EVALUACIÓN ABREVIADA DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO A PARTIR DE P.E.C.O.

**RAMOS SANCHEZ, José Luis(1)**  
**GONZÁLEZ CONTRERAS, Ana Isabel(2)**

Universidad de Extremadura

(1)Badajoz (España); (2)Cáceres (España)

[jlramos@unex.es](mailto:jlramos@unex.es); [anaisabelgc@unex.es](mailto:anaisabelgc@unex.es)

### Resumen

Este trabajo aporta una versión abreviada de PECO para evaluar el conocimiento fonológico; esto es, la habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral como son las sílabas y las palabras. Un adecuado desarrollo del conocimiento fonológico (CF) es fundamental para aprender a leer y a escribir en un idioma transparente como el español. Para llevar a cabo el estudio, se toma la muestra original de tipificación (N=240) formada por alumnos y alumnas de educación infantil de 5 años (mediana de edad de 5 años y 9 meses) y se utiliza el análisis de regresión múltiple (método de pasos sucesivos) para obtener un modelo de regresión que maximiza una predicción ajustada con nueve ítems. Si tenemos en cuenta que la prueba original cuenta con 30 ítems, consideramos que el ahorro de tiempo y esfuerzo en el proceso de detección merece la pena. Los resultados ponen de manifiesto que hemos obtenido una versión abreviada y representativa de la prueba original, que contiene ítems variados en cuanto al tipo de tareas (identificación, adición y omisión) con garantías de predecir el rendimiento en CF de los alumnos en alto, medio o bajo.

## **Abstract**

This work provides an abbreviated version of PECO to assess phonological awareness; that is, the ability to raise awareness and manipulate the simplest elements of spoken language such as syllables and words. A proper development of phonological awareness (CF) is essential for learning to read and write in clear language like Spanish. To conduct the study, typing the original sample (N = 240) comprised of students from kindergarten to five years (median age of 5 years and 9 months) is taken and used multiple regression analysis (stepwise method) to obtain a regression model that maximizes an accurate prediction nine items. If we consider that the original test has 30 items, consider saving time and effort in the detection process worthwhile. The results show that we have obtained an abbreviated and representative version of the original test, containing various items in the types of tasks (identification, addition and omission) with collateral to predict the performance of students in high, medium or low.

## **Palabras clave**

Dificultad en el aprendizaje, dislexia, preparación para la lectura, investigación sobre la lectura, proceso cognitivo.

## **Keywords**

Learning disabilities, dyslexia, reading readiness, reading research, cognitive process.

## **Introducción**

El conocimiento fonológico o conciencia fonológica (CF) es la habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral como son las sílabas y los fonemas, y son numerosos los trabajos que demuestran la importancia de esta habilidad metalingüística, tanto para la adquisición de la lectoescritura en educación infantil como variable deficitaria y susceptible de refuerzo en el alumnado disléxico y con dificultades en el aprendizaje lectoescritor. Un buen ejemplo de ello son los trabajos ya clásicos de Sebastián y Maldonado (1987), Sánchez, Rueda, y Orrantía (1989), Carrillo y Sánchez (1991), Domínguez (1992 y 1996), Ortiz (1994), Jiménez y Ortiz (1995), Wagner, Torgesen y Rashotte (1994); Ramos (2000, 2004 y 2006); Ramos y Cuadrado (2004), etc. Por este motivo, el CF forma parte tanto del conjunto de variables en el proceso de evaluación como de la intervención en gran parte del alumnado con dificultades en los procesos fonológicos de lectura y escritura.

Dada la necesidad de que los distintos profesionales de la educación dispusieran de una prueba para evaluar el desarrollo del CF fue elaborada la PECO (Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico) (Ramos & Cuadrado, 2006a). Los distintos estudios también demuestran que el CF no tiene una entidad homogénea, sino que depende de distintas variables relacionadas con la estructura de las palabras. Precisamente por este motivo, PECO fue elaborada teniendo en cuenta los cuatro criterios que más se repiten en la evaluación del CF por los investigadores sobre el tema como son la unidad fonológica (sílabas y fonemas), el

tipo de tarea (análisis y síntesis), la posición del segmento fonológico (inicial, medio y final) y la estructura silábica utilizada.

En cuanto a la *unidad fonológica*, podemos identificar tres niveles de conocimiento fonológico: palabras, sílabas y fonemas. Las unidades más importantes en la adquisición inicial de la lectoescritura son la fonémica y la silábica por este orden. Son más fáciles las tareas relacionadas con las palabras y las sílabas que con los fonemas.

Según el *tipo de tarea*, se identifican básicamente dos tipos: análisis y síntesis. Las tareas de análisis tienen como objetivo tomar conciencia y manipular unidades aisladas de las palabras tales como las de rima, identificación, aislamiento, recuento, omisión, sustitución e inversión. Las tareas de síntesis conllevan la habilidad para recomponer, recodificar o formar una palabra que se presenta dividida en partes. Este es el objetivo de las tareas de adición y unión de sílabas y/o fonemas. En cuanto a la dificultad, las tareas de rimas e identificación son más fáciles que las de omisión y adición; mientras que las tareas más complejas son las de inversión, que requieren un gran esfuerzo cognitivo no tan necesario para aprender a leer y escribir (Yopp, 1988).

La *posición del segmento fonológico* constituye otra fuente de variabilidad de las tareas, según sea al inicio, en el medio o al final de la palabra. Los resultados del trabajo de Domínguez y Clemente (1993) demuestran que la enseñanza de las habilidades de análisis de las palabras es igual de efectiva utilizando sonidos iniciales, medios o finales, puesto que el aprendizaje por parte de los alumnos en una de las posiciones se generaliza a otras posiciones de la palabra. Aunque admiten que es más fácil reconocer sílabas y fonemas en posición inicial que al final y ambas actividades son más fáciles que identificar sílabas o fonemas en el medio de las palabras. Mientras que, en las tareas de omisión y adición, es más sencillo operar con segmentos finales que iniciales, y ambas son más fáciles que las tareas con unidades mediales.

Finalmente, otra variable clasificatoria de las tareas de conocimiento fonológico es la referida al *tipo de sílaba*. No es lo mismo operar con grupos consonánticos complejos del tipo CCV o CCVC (ejemplo: **b**razo, **t**ronco,...) que utilizar sílabas simples, siendo estas últimas más fáciles de trabajar (CV o VC **g**ato o **a**lto) según demuestra la investigación de Treiman (1991).

PECO es una prueba de aplicación individual, y por la experiencia en la aplicación de la misma, el tiempo empleado es de 30 a 40 minutos aproximadamente. Como cualquier test, se plantea dentro de los límites impuestos por la práctica. Teniendo en cuenta que la prueba va dirigida tanto a alumnos de cinco o seis años como a alumnos más mayores con dificultades en el aprendizaje lectoescritor, consideramos que tendría que existir un equilibrio entre la duración la prueba y el número de elementos. Por un lado, se debe garantizar la atención individual y sostenida del alumno mientras se aplica y, por otro lado, es necesario seleccionar aquellos elementos que realmente constituyen una muestra representativa del constructo que se quiere evaluar.

El trabajo que presentamos parte de PECO y tiene como objetivo identificar los ítems más relevantes de la prueba o que mejor predicen la puntuación total, y por tanto el nivel del alumno en CF. Se trata obtener una versión abreviada del mismo con objeto de disminuir el tiempo de evaluación del CF y disminuir la fatiga del alumno sin perder significativamente ni la validez ni la fiabilidad original de la prueba. Esta aplicación abreviada nos permitirá obtener un nivel de CF del alumno, y el profesional evaluador podrá decidir si continúa evaluando o no en función de los resultados obtenidos. De tal forma que si a partir de los resultados en la aplicación abreviada (PECO-B) el alumno obtiene valores dentro de la normalidad, no habría sospecha de dificultades en CF, y por tanto se debería descartar que el bajo nivel de CF es causa de las dificultades en los procesos fonológicos de lectura y escritura. Contrariamente, si los resultados fuesen bajos, el evaluador podría continuar con la evaluación completa de la prueba si desea comprobar en qué aspectos concretos del CF tiene dificultades y diseñar la intervención para su desarrollo (Ramos & Cuadrado, 2006b).

## **Método**

Como muestra utilizamos la original de la prueba, 240 alumnos (n=120) y alumnas (n=120) sin necesidades educativas especiales de educación infantil con un intervalo de edad entre 5 años y 4 meses y 6 años y 4 meses (mediana de 5 años y 9 meses).

Para llevar a cabo el objetivo de investigación, se utiliza una metodología correlacional a través de la técnica del análisis de regresión múltiple del paquete estadístico SPSS (versión 18). Este tipo de análisis tiene dos finalidades en nuestro estudio. Por un lado, predecir la puntuación total en PECO; y por otro, identificar qué variables son las más relevantes en la predicción. Precisamente estas variables serán las que formen parte de la versión abreviada si se cumplen las condiciones de aplicación y la validación del modelo de regresión.

En cuanto a las variables, las predictoras (independientes) son los 30 ítems que conforman la prueba y como variable criterio (dependiente) se utilizó la puntuación total en la prueba. Y en relación con el método para la introducción de las distintas variables en el análisis de regresión se utiliza el de *pasos sucesivos*.

## **Resultados**

Presentamos un resumen de la aplicación de la técnica del análisis de regresión lineal multivariada de SPSS (v.18), aunque por brevedad no se incluyen los resultados de las distintas etapas. En la tabla 1 se muestran las nueve variables incluidas en el análisis, pero no se muestran las veintiuna variables excluidas. Estas variables o ítems se codifican utilizando los siguientes indicadores: las dos primeras letras hace referencia al tipo de tarea que el alumno debe realizar en el ítem (of: omisión de fonemas, af: adición de fonemas, if: identificación de fonemas, os: omisión de sílabas, as: adición de sílabas), el número que aparece a continuación se corresponde con el número del ítem en la prueba (la prueba tiene 30 ítems y por tanto los ítems seleccionados son, en este orden los siguientes: 26, 17, 10, 13, 25, 6, 23, 20 y 14. La letra final es la posición del fonema o de la sílaba de la palabra-estímulo de la prueba (i= inicial, f=final, m=medial).

En la tabla 1 comprobamos que los coeficientes de regresión van asociados a un valor de t significativo, y por otro lado, que los estadísticos de colinealidad, medido a través del coefi-

ciente de tolerancia (T) se aproximan a 1. Este coeficiente nos permite considerar que existe una ausencia de multicolinealidad; es decir, cada una de las variables predictoras es independiente del resto, con lo cual cada una de ellas aporta información relevante de cara a la validez del modelo predictivo.

Tabla 1. Variables incluidas en el análisis

V	B	t	T	V: Variables incluidas en el análisis
Constante	2,821	7,695 *		B: Coeficientes de regresión no estandarizados
of26i	2,834	11,497 *	0,804	t: Prueba t y significación entre paréntesis
af17f	2,261	8,390 *	0,733	T: Estadístico de colinealidad (tolerancia)
if10m	1,828	7,116 *	0,738	(*): Significación de $t < 0,000$
as13i	1,759	6,415 *	0,693	
os25m	2,538	8,694 *	0,844	
if6i	2,325	6,409 *	0,772	
os23i	2,268	8,954 *	0,775	
af20m	1,624	6,112 *	0,794	
as14i	1,627	6,166 *	0,692	

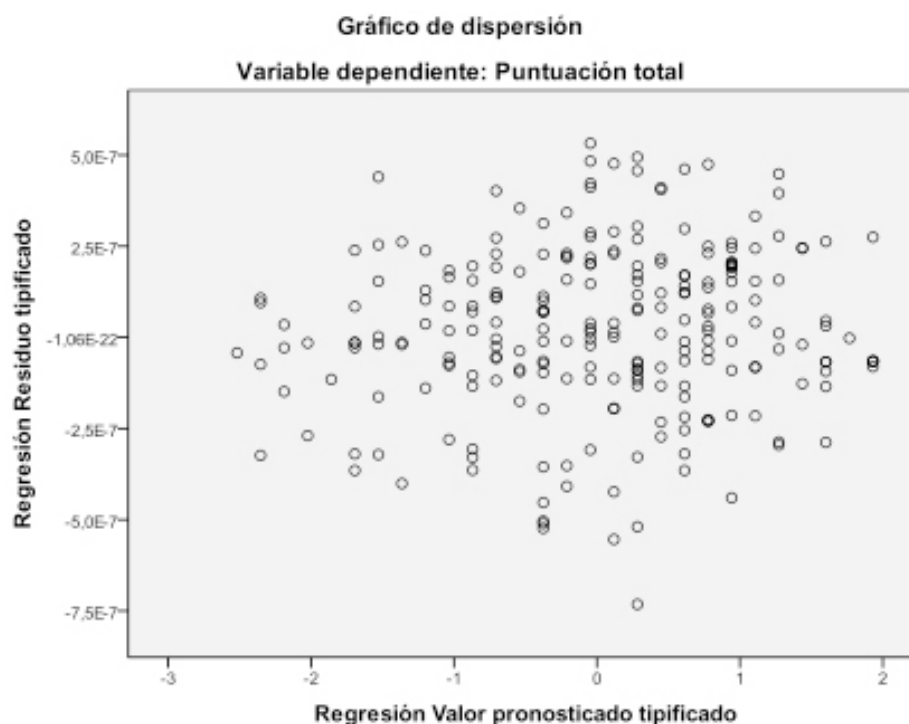
Por otro lado, en la tabla 2 observamos que con las nueve variables incluidas conseguimos un coeficiente de determinación corregido ( $R^2_c$ ) de 0,922. Esto significa que el 92,2% de la puntuación total de PECO es explicada por estas nueve variables que forman parte de la versión abreviada. Por su parte, y como es fácil de suponer, teniendo en cuenta el elevado valor del coeficiente de determinación corregido, el valor F de ANOVA (216,843) es significativo, por tanto, los coeficientes de regresión obtenidos son significativos para la predicción.

Tabla 2. Resumen del modelo

R	$R^2$	$R^2$ corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson	ANOVA F
0,962	0,926	0,922	1,700	1,883	216,843
					Sig.= 0,000

Además de la ausencia de colinealidad, otra de las condiciones de la aplicación del análisis de regresión es la comprobación de que la relación entre las variables sea lineal, para ello realizamos un estudio de los residuos tipificados en función de los valores pronosticados para la variable dependiente. Pues bien, podemos comprobar en el gráfico 1 cómo los residuos se distribuyen de manera aleatoria al ajustarse claramente a una nube de puntos sin apreciarse ninguna tendencia. Podemos demostrar que la relación entre las variables es lineal y con igualdad de varianzas (homoscedasticidad), y estas condiciones favorece la precisión de la predicción a partir del modelo de regresión. Otro dato a favor del modelo a partir del estudio de los residuos es la posible existencia de autocorrelación que se obtiene mediante el estadístico de Durbin-Watson (1,883) (tabla 2), y el hecho de que sea próximo a 2 certifica la inexistencia de autocorrelación de los residuos.

Gráfico 1. Análisis de residuos



Por tanto, teniendo en cuenta la evaluación del CF a partir de los ítems seleccionados por el modelo de regresión, podríamos utilizar los siguientes datos descriptivos y de tipificación e interpretación del nivel de CF (tablas 3 y 4). Al ser 9 ítems, la puntuación máxima que se puede obtener es de 9 puntos.

Por tanto, teniendo en cuenta la evaluación del CF a partir de los ítems seleccionados por el modelo de regresión, podríamos utilizar los siguientes datos descriptivos (tabla 3) y de tipificación e interpretación del nivel de CF (tabla 4).

Tabla 3. Datos descriptivos

Media	Desviación Típica	Mediana
4,78	2,188	5,00

En la tabla de tipificación e interpretación de resultados se muestran las puntuaciones directas correspondientes a los valores cuartiles. Así, en el cuartil 1 ( $Q_1$ ) se sitúan los alumnos cuyo percentil es igual o inferior a 25; es decir, los que obtienen una puntuación directa de 3 puntos o menos, con lo cual consideramos que su nivel de CF es BAJO, mientras que los que se sitúan en el cuartil 2 y 3 ( $Q_2$  y  $Q_3$ ) serían respectivamente los niveles MEDIO y ALTO.

Tabla 4. Tipificación e interpretación de los resultados en la aplicación abreviada (PECO-B)

	$Q_1$	$Q_2$	$Q_3$
	Centil $\leq 25$	Centil entre 26 y 75	Centil $> 75$
Nivel	Bajo	Medio	Alto
Puntuación directa (PECO-B)	3 y menos	De 4 a 6	7 y más

Por otro lado, presentamos una forma sencilla de obtener los valores pronosticados en la prueba original a partir de la puntuación total en la prueba abreviada. La ecuación de regresión a partir de la variable predictora “Puntuación total Abreviada” (PtA) sería:  $Y'_{pt} = 4,985 + 2,575 * PtA$ . Por ejemplo, a un sujeto que obtiene 5 puntos en PECO-B se pronostica una puntuación derivada de la fórmula  $Y'_{pt} = 4,985 + 2,575 * (5) = 17,86$  (por redondeo 18).

En cuanto a las características del modelo de regresión simple, también observamos los óptimos valores obtenidos en el coeficiente de determinación, los valores de Durbin-Watson (muy próximo a 2,00) y al elevado valor de F.

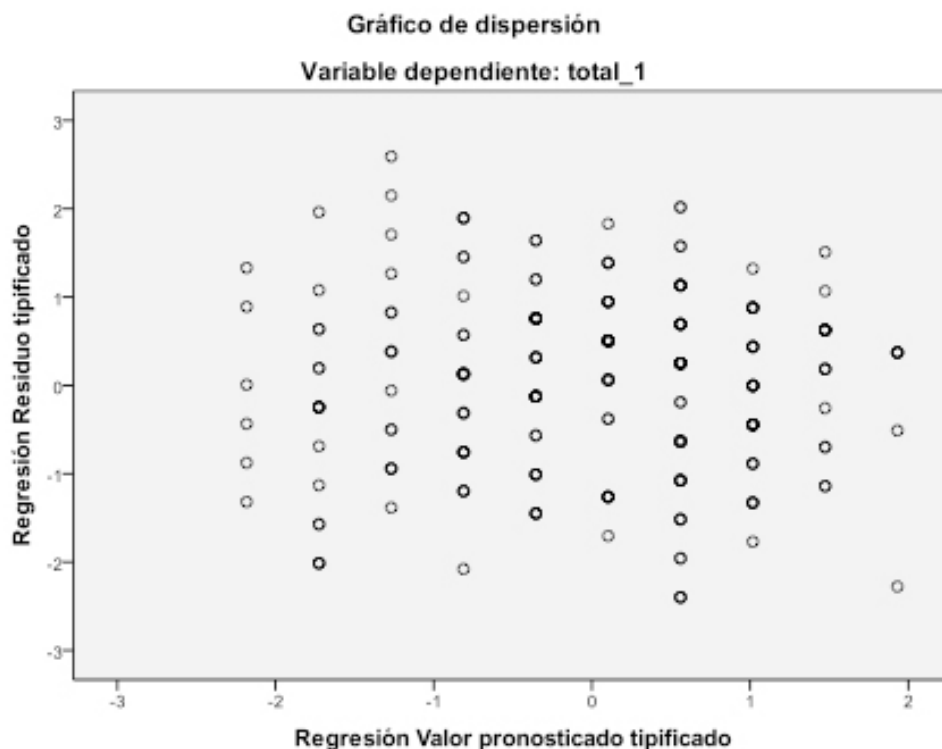
Tabla 5. Resumen del modelo con el predictor PtA

r	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup> corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson	ANOVA F
0,928	0,861	0,861	2,264	1,986	1479,733 Sig.= 0,000

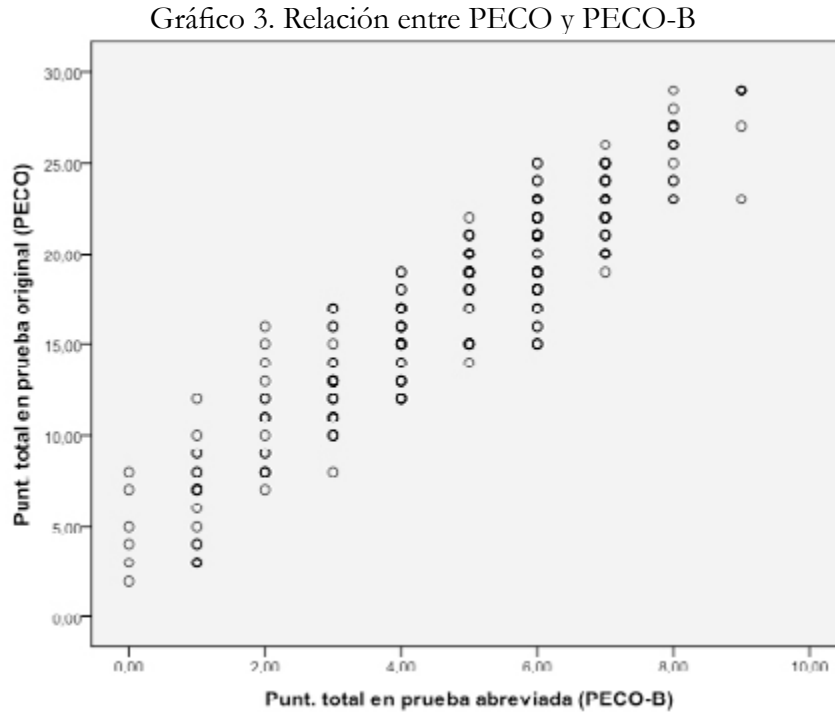
En este caso, y como es lógico, el valor de coeficiente de determinación ha disminuido en comparación con el del modelo de regresión múltiple, puesto que la predicción se realiza sobre un solo predictor, y por consiguiente el error típico de la estimación aumenta respecto al modelo lineal múltiple, que pasa de 1,700 a 2,264.

En cuanto a las condiciones para la aplicación del modelo de regresión lineal simple, también consideramos que se cumplen en su totalidad. Por un lado, no tiene sentido plantearse la existencia o no de multicolinealidad al existir una sola variable, y por otro lado, el análisis de los residuos demuestran una distribución aleatoria, y por tanto, queda demostrada la linealidad y homoscedasticidad del modelo.

Gráfico 2. Análisis de residuos en la regresión lineal simple



En la gráfica de dispersión (gráfico 3) observamos una relación muy elevada entre la puntuación total en PECO y en PECO-B, que cuantitativamente es de 0,928 tal y como aparece en la tabla 4.



Finalmente, por la sencillez del modelo predictivo y la utilidad para los usuarios, mostramos la tabla de equivalencias pronosticadas entre las PtA en PECO-B y en la prueba original PECO. Además, teniendo en cuenta que cualquier modelo predictivo conlleva un margen de error, obtenemos error máximo de estimación de 4,44 con un nivel de confianza del 95 %, que sumado y restado al valor pronosticado en la prueba original tendríamos el intervalo confidencial alrededor del cual se situaría la puntuación pronosticada.

Tabla 6. Puntuaciones equivalentes pronosticadas en PECO a partir de PECO-B

Punt. Total PECO-B	Punt. Total PECO	Interpretación cualitativa
9	28	Nivel
8	26	ALTO
7	23	
6	20	Nivel
5	18	MEDIO
4	15	
3	13	Nivel
2	10	BAJO
1	8	



De cara a la aplicación de esta versión abreviada, y para ser operativos, recomendamos aplicar esta versión teniendo en cuenta dos criterios. Por un lado, el nivel de dificultad de los ítems expresado por el índice de dificultad; y por otro, por las características de la tarea (*identificación de fonemas* –ítems 6, y 10-, *adición de sílabas* –ítems 13 y 14-, *adición de fonemas* –ítems 17 y 20-, *omisión de sílabas* -23 y 25-, *omisión de fonemas* – ítem 26-). En la tabla 7 se muestran los índices de dificultad de los nueve ítems que conforman la aplicación abreviada de PECO (PECO-B) en el orden propuesto. La interpretación de la dificultad de los ítems se obtiene multiplicando por 100 cada uno de los ítems. Por ejemplo, el ítem “if6i” es resuelto correctamente por el 86,25 % de los sujetos (muy fácil), mientras que el ítem “af20m” es resuelto correctamente por el 31,25 % (difícil).

Tabla 7. Análisis de dificultad de los ítems y orden de aplicación abreviada

Orden de aplicación	Ítem	Índice de Dificultad
1	if6i	0,8625
2	if10m	0,5542
3	as13i	0,6375
4	as14i	0,5125
5	af17f	0,6542
6	af20m	0,3125
7	os23i	0,5875
8	os25m	0,2125
9	of26i	0,4417

Para aplicar esta versión abreviada debe disponerse de la prueba original. Siguiendo el orden expuesto en la tabla 7, se dan al alumno básicamente las siguientes instrucciones:

- *Ítem 6:* De las siguientes palabras (se señalan los dibujos y se dicen las palabras) en qué palabra se oye el sonido /u/ (indio, saco, pie, **uña**, campana).
- *Ítem 10:* De las siguientes palabras (se señalan los dibujos y se dicen las palabras) en qué palabra se oye el sonido /r/ (avión, luna, vela, **barco**, zapato).
- *Ítem 13:* A la ficha blanca la llamaremos /mingo/ (la colocamos primero) mientras que la roja se llama /do/ (la colocamos delante), ¿qué palabra hemos formado? (**domingo**).
- *Ítem 14:* A la ficha blanca la llamaremos /blado/ (la colocamos primero) mientras que la roja sigue llamándose /do/ (la colocamos delante), ¿qué palabra hemos formado? (**doblado**).
- *Ítems 17:* A esta ficha blanca la vamos a llamar /go/ (la colocamos en la mesa) y a esta ficha roja la seguimos llamando /l/, la colocamos detrás de la ficha blanca y decimos: “primero he puesto la ficha blanca que se llama /go/ y después la ficha roja que se llama /l/, ¿qué palabra hemos formado? (gol)
- *Ítem 20:* Tenemos tres fichas. La ficha blanca se llamará /pe/ (la colocamos en la mesa). A la ficha amarilla la llamaremos /ado/ (la colocamos en la mesa ligeramente separado de la ficha blanca para dejar hueco a la ficha roja), y a esta ficha roja la llamando /l/, que colocamos en medio de las dos, ¿qué palabra hemos formado? (pelado).
- *Ítem 23:* Si a la palabra “saco” le quito el sonido /sa/, ¿cómo sonaría? (co).

- Ítem 25: Si a la palabra “gusano” le quito el sonido /sa/, (cómo sonaría) (gu...no).
- Ítem 26: Si a la palabra “foca” le quito el sonido /f/, ¿cómo sonaría? (oca).

## Discusión/Conclusiones

Este trabajo muestra la versión abreviada de PECO, a la que hemos denominado PECO-B, que constituye una alternativa interesante para la detección de las dificultades en Conocimiento Fonológico (CF). El conjunto de ítems obtenidos en el modelo de regresión constituye una óptima representación de lo que denominamos CF y resulta de enorme interés en la evaluación de aquellas variables explicativas de las dificultades de lectura y escritura relacionadas con los procesos fonológicos. Por este motivo, recomendamos su uso como una primera aproximación a la evaluación del conocimiento fonológico. Estamos seguros que los profesionales que tienen la responsabilidad de detectar lo antes posibles las dificultades de lectura y escritura, dispondrán de una buena herramienta a la hora de evaluar las causas que provocan las dificultades en los procesos fonológicos de lectura y escritura. Del mismo modo, PECO-B podría formar parte del conjunto de pruebas que se aplican al finalizar la educación infantil con la finalidad de predecir dificultades lectoescritoras y promover las medidas preventivas de refuerzo y apoyo más adecuadas.

## Referencias bibliográficas

- Carrillo, M. & Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.
- Carrillo, M. & Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.
- Carrillo, M. & Sánchez, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: MEC-CIDE.
- Dominguez, A.B. (1992). *La enseñanza de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Programas para la Educación Infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Dominguez, A.B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-96.
- Dominguez, A.B. & Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J.E & Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Ortiz, M.R. (1994). *Conciencia fonológica y conciencia del lenguaje escrito en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

- Ramos, J.L. (2000). Entrenamiento en tareas de conocimiento fonológico y su influencia en la adquisición inicial de la lectura y la escritura. *Ciencia Psicológica*, 7, 64-82.
- Ramos, J.L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en Educación Infantil. *Educación XXI*, 7, 169-183.
- Ramos, J.L. & Cuadrado, I. (2004). Influence of spoken language on initial acquisition of reading/writing: critical analysis of verbal deficit theory. *Reading Psychology*, V.25, 3, 149-165.
- Ramos, J.L. & Cuadrado, I. (2006b). Prueba para la *Cuaderno para el entrenamiento y refuerzo en conocimiento fonológico*. Madrid: EOS.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006a). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico – PECO*-Madrid: EOS.
- Sánchez, E., Rueda, M.I. & Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 3-4, 101-111.
- Sebastián, M.E. & Maldonado, A. (1987). La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura. *Boletín I.C.E.* Universidad Autónoma de Madrid. Enero, 5-15.
- Treiman, R. (1991). The Role of intrasyllabic Units in Learning to Read. En L. Rieben & C.A. Perfetti.: *Learning to Read: Basic Research and its implications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wagner, R.K.; Torgesen, J.K. & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30 (1), 73-87.
- Yopp, H. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness test. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.



## **ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS Y TRANSICIONES ACADÉMICAS BAJO UN DISEÑO MIXTO EN ANÁLISIS DE REDES SOCIALES<sup>22</sup>**

**SANDÍN ESTEBAN, María Paz**  
**SÁNCHEZ MARTÍ, Angelina**

Universidad de Barcelona  
Barcelona, España

[mpsandin@ub.edu](mailto:mpsandin@ub.edu), [angelinasanchez@ub.edu](mailto:angelinasanchez@ub.edu)

### **Resumen**

En el análisis de las trayectorias y transiciones académicas, el enfoque de redes y, particularmente los diseños mixtos con técnicas cuantitativas y cualitativas, ofrecen una mirada renovada de los fenómenos socioeducativos. Al situarse en un horizonte indagativo “meso”, las investigaciones desde el ARS (Análisis de Redes Sociales) enfatizan el estudio de los vínculos en los contextos relacionales cotidianos de las personas y permiten explorar de qué forma estas interacciones tienen que ver, por ejemplo, con el éxito educativo o el abandono. En el ámbito de la inmigración, las coordenadas relacionales devienen una categoría analítica esencial más allá de las identitarias o territoriales. Desde este enfoque, esta comunicación presenta el diseño propio de los procesos metodológicos y de creación de instrumentación que llevamos a cabo para la medición y análisis de: a) las estructuras, patrones y formas de interacción que emergen de los vínculos entre actores diversos y, b) la reconstrucción de las experiencias

---

<sup>22</sup> El presente texto se enmarca en un proyecto de investigación I+D+i de corte longitudinal (Sandín et al., 2013): “Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria a la Postobligatoria: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes” (EDU2011-25960), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

vitales significativas vinculadas a la persistencia y promoción académica a partir de sus relatos biográfico narrativos. Además, avanzamos brevemente el tipo de análisis que subyace al uso de estas técnicas y algunos resultados. Este trabajo nos permitió disponer de las redes personales de jóvenes inmigrantes en dos momentos vitales de su formación en secundaria.

## **Abstract**

In the analysis of educational paths and transitions, the network approach and, particularly, mixed designs with quantitative and qualitative techniques provide a renewed vision of social and educational phenomena. When placed in a “meso” inquiring horizon, the research in SNA (Social Network Analysis) emphasize the study of the links in relational contexts of everyday life and allow the analysis of how these interactions are related to school success or abandonment, for example. In the field of immigration, the relational coordinates becomes an essential analytical category beyond the identitarian or territorial ones. From this approach, our own design of the methodological processes and creation of instrumentation that we conducted for the measurement and analysis of: a) the structures, patterns and forms of interaction patterns that emerge from the links between different actors, b) the reconstruction of significant life experiences related to persistence and academic promotion from their biographical narrative stories. Also, the type of analysis that underlies the use of these techniques and some results are briefly described. This work allowed us to dispose of personal networks of young immigrants in two vital moments of their education in high school.

## **Palabras claves**

Redes sociales, relatos biográficos, persistencia académica, educación secundaria, inmigrantes

## **Keywords**

Social networks, personal narratives, academic persistence, secondary education, immigrants

## **Introducción**

El fracaso escolar del alumnado de procedencia extranjera en la educación secundaria es una problemática educativa y social apremiante. Las tasas de deserción escolar son el doble entre la población inmigrante, especialmente, en el último año de la educación secundaria y a lo largo del primer curso de postobligatoria (Serra y Paludàrias, 2009). Este fenómeno ha impulsado líneas de investigación centradas en una mirada positiva del fenómeno migratorio y del desempeño académico de éstos jóvenes desde marcos conceptuales como el de la “resiliencia” (p.ej. Luthar, 2003; Ungar, 2012), que evidencian las formas de afrontamiento y superación de la adversidad a la que se ven expuestos.

Desde este enfoque, algunas investigaciones (Sandín et al.; 2014; Smith & Carlson, 1997) han señalado que, más allá de las variables comúnmente asociadas a este fenómeno –autoconcepto académico elevado, expectativas de futuro claras, etc.– los vínculos, las redes y los mentores son sin duda fundamentales para transitar y permanecer en el sistema educativo.

El enfoque del “capital social” enfatiza los espacios relacionales como ejes centrales para la comprensión de trayectorias de éxito académico en procesos migratorios.

Por poner sólo algunos ejemplos, en el contexto educativo, Rizzuto (2009) muestra que la densidad de la red social del estudiante explica su orientación de logro. Por su parte, Bishop (2009) señala que la posición que ocupa en la red social del centro educativo influye y limita su éxito académico y detecta en base a ciertos indicadores reticulares, aquellos estudiantes que tienen mayores posibilidades de promoción académica. Estos estudios son una muestra del creciente interés en situar la comprensión del éxito educativo en niveles explicativos poco explorados como es el contexto “meso” (las redes de relaciones) el cual constituye un horizonte articulador entre los elementos habitualmente adscritos a las características psicoeducativas y circunstancias del alumnado (“nivel micro”) y una orientación más contextual vinculada a factores de la estructura social (“nivel macro”) que pueden condicionar al estudiante inmigrante. La investigación social interesada en esta orientación ha acudido en los últimos años al Análisis de Redes Sociales (ARS) (Scott & Carrington, 2011) como sustento teórico, metodológico e instrumental de sus estudios ya que avanza desde una visión atributiva de los fenómenos (la persona es “una suma” de variables”: edad, género, grupo cultural, etc.) a una concepción más compleja en la que lo esencial es el estudio de la estructura y funcionalidad de los vínculos que las personas tejen con otros individuos, colectivos, asociaciones, etc.

Uno de los enfoques más prolíficos del ARS es el denominado “egocéntrico” cuyo punto de anclaje y partida para el análisis es el individuo y la percepción que tiene de los lazos de relaciones en su entorno personal. El procedimiento permite obtener a partir de una entrevista a una persona determinada (*ego*) su sistema relacional en un momento dado (“red personal”) además de información sobre las características de las personas (*alteri*) con quién dice relacionarse explorando así la estructura, composición y funcionalidad de sus vínculos.

Tradicionalmente se utilizan diseños mixtos con técnicas cuantitativas y cualitativas de manera que la información que arroja la visualización de la red pueda ser complementada con entrevistas semiestructuradas o abiertas que permitan obtener la perspectiva subjetiva y las lógicas de acción de la persona entrevistada (Hollstein, 2010). En los últimos años, ha cobrado fuerza la incorporación del método biográfico-narrativo, ya que permite introducir elementos poco explorados hasta el momento como las transformaciones y el dinamismo de los nodos.

El trabajo que presentamos nos ha permitido disponer de las redes personales de jóvenes inmigrantes en dos momentos vitales de su formación en secundaria y, además, la atribución de significado de sus experiencias vitales en torno a esas redes a través de una entrevista con elicitación de microrelatos biográficos. El objetivo de la comunicación es precisamente presentar el diseño y aporte de estas técnicas.

## **Método**

Este trabajo se inscribe en una investigación longitudinal (Figura 1) cuya hipótesis de partida era que determinadas redes personales y sociales del alumnado inmigrante pueden empoderar sus trayectorias académicas constituyendo un factor promotor y protector que incide en la persistencia académica. Esta investigación se inició en el curso 2011-2012 (Fase 1) con el establecimiento de las redes de 87 estudiantes de familias migrantes que cursaban el último curso de la etapa obligatoria (4º ESO), en tres institutos de Barcelona. A lo largo de tres

años, algunos superaron la transición de riesgo ESO-PO (Enseñanza Secundaria Obligatoria - Enseñanza Postobligatoria) y cursaron ciclos formativos o bachillerato logrando finalizar con éxito, lo que les permitió acceder a estudios superiores. De los 87 estudiantes iniciales, 60 transitaron satisfactoriamente al primer curso de PO, y de éstos, 20 también transitaron al segundo curso de la postobligatoria. De éstos últimos, fueron 14 los que lograron finalizar el curso; momento en el que recogimos nuevamente sus redes (Fase 2).

Ilustración 1. Diseño general de la investigación

Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	<i>Transición de riesgo</i>	Educación Secundaria Postobligatoria (PO)	
Último Curso (4º) n=87		1º	2º n=14
<i>Graduación</i>			<i>Persistencia Académica</i>
Estudio longitudinal			

## Instrumentos

A continuación, presentamos el diseño propio de los procesos metodológicos y de creación de instrumentación que llevamos a cabo para la medición y análisis de: a) las estructuras, patrones y formas de interacción que emergen de los vínculos entre actores diversos y, b) la reconstrucción de las experiencias vitales significativas vinculadas a la persistencia y promoción académica a partir de sus relatos biográfico narrativos. Además, avanzamos brevemente el tipo de análisis que subyace al uso de estas técnicas.

### Instrumento 1: Cuestionario de redes

La técnica de recogida de datos en las Fases 1 y 2 para el establecimiento de la “red personal” es un cuestionario elaborado específicamente para este estudio y que se administró en situación de entrevista, como se verá a continuación, cuyo diseño puede consultarse íntegramente en Sandín, Sánchez y Cano (*en prensa*).

Diseñamos un cuestionario de redes personales para analizar las estructuras y patrones de interacción que emergen del sistema de vínculos del alumnado y, de este modo, analizar el capital social relacional del que disponen para enfrentar sus trayectorias educativas. Este instrumento lo aplicamos en dos momentos diferentes de sus estudios (fase 1 y 2 de la Ilustración 1): al finalizar la etapa de secundaria obligatoria (4º ESO, curso 2011-2012), justo cuando se enfrentan a la transición ESO-PO y, dos años después, al finalizar la etapa de secundaria postobligatoria (2º bachillerato/ciclos formativos, curso 2013-2014), cuando enfrentan la decisión de seguir estudiando o acceder al mercado laboral.

El cuestionario de red personal (Sandín & Sánchez, 2012) se sustenta en la metodología del ARS, utilizando como base la teoría de grafos para estudiar las estructuras sociales. Entre sus orientaciones fundamentales –enfoque sociocéntrico o egocéntrico–, este instrumento se enmarca en el segundo y por tanto está centrado en el estudio y análisis de las redes per-

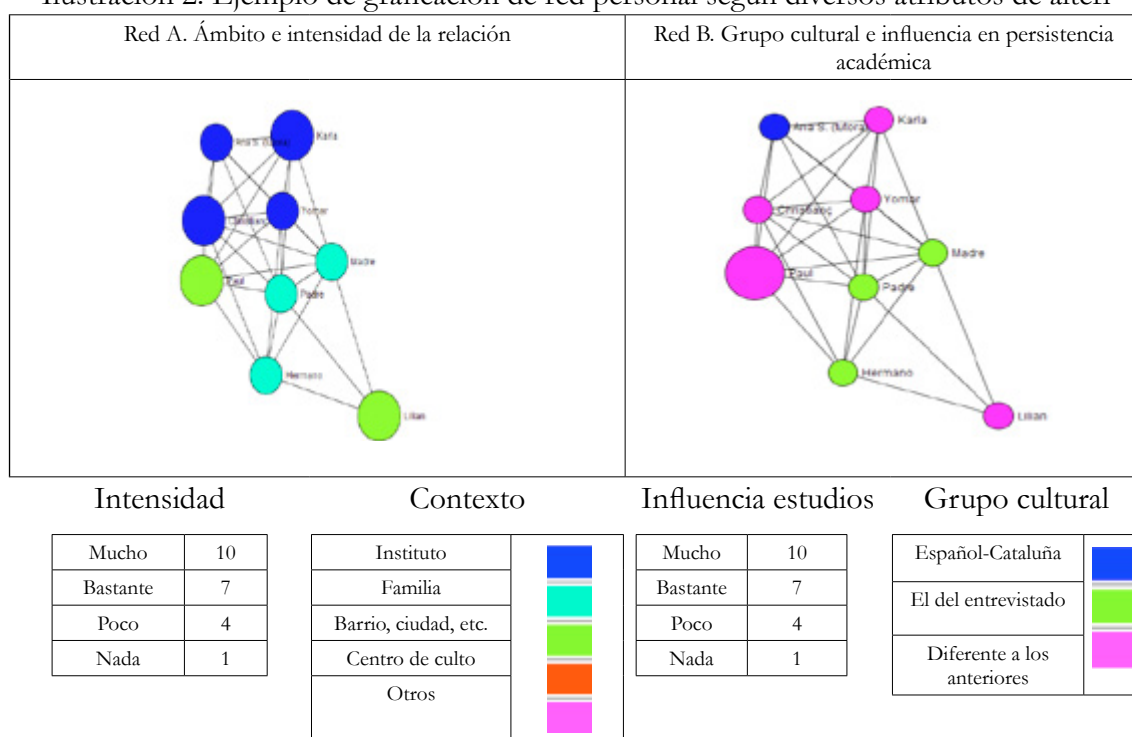


sonales desde la perspectiva del individuo (*ego*). Se administra de forma individual a modo de entrevista cerrada, la cual llevamos a cabo con el soporte de un programa de redes libre (EgoNet), y consta de cuatro módulos:

- Preguntas iniciales sobre el *ego*: sexo, edad, instituto, procedencia, tiempo de residencia, etc.
- Un generador de nombres para configurar la red personal. Es la pregunta clave del instrumento, porque permite identificar las personas (*alteri*) que componen cada subconjunto de la red personal del entrevistado/a (familia, barrio, escuela, etc.). Dado que nos interesaba recoger tanto vínculos fuertes como débiles escogimos un *generador de nombres abierto* (Molina, 2007): “escribe una lista de personas significativas para ti con las que hayas tenido relación el último año y pienses que seguirás teniéndola en los próximos meses. Puedes nombrar tantas personas como quieras; puede ser cualquier persona: familiares, compañeros de estudios, profesores, monitores, personas de alguna asociación a la que pertenezcas, etc. con quien hablas de temas que te interesan o te preocupan; con quien haces actividades de tiempo libre; que te ayudan o te aconsejan; u otras que por algún motivo son significativas para ti. Para pensar en ello te puede ir bien visualizar las actividades que realizas y tener en cuenta los diferentes ámbitos de tu vida.”
- Preguntas sobre cada uno de los *alteri* mencionados: a) atributos de *alteri* (sexo, edad, procedencia del alter, lugar de residencia, etc.); b) caracterización de la relación con *alter* (contexto de relación, frecuencia de relación; intensidad de relación, etc.); c) tipo de apoyo derivado de la relación con *ego* (emocional, instrumental, informativo, etc.); y d) relación de *alteri* con la trayectoria académica de *ego*.
- Una pregunta sobre la existencia o no de vínculo entre cada pareja de vínculos mencionados, con el propósito de determinar la estructura de la red.

A continuación, mostramos un ejemplo de graficación de la red personal de uno de los participantes en el estudio (Ilustración 2). De las personas que componen su red, los colores de los nodos (Red B) indican que es una red culturalmente heterogénea, siendo la familia los únicos nodos del mismo grupo cultural, relacionándose con *alteri* de distintos grupos y un único nodo de origen autóctono. De entre todos los *alteri* hay una persona que ejerce una fuerte influencia en que continúe estudiando, la cual se representa por el tamaño del nodo (Red B). Esta persona se ubica en el contexto de relaciones del barrio (Red A).

Ilustración 2. Ejemplo de graficación de red personal según diversos atributos de alteri



### Instrumento 2: Entrevista “egonarrativa”

Como se decía anteriormente, en la segunda fase de recogida de datos usamos una entrevista focalizada (Merton, Fiske, & Kendall, 1998) que combina la *perspectiva egocéntrica* y el *método biográfico narrativo*. Esta técnica mixta de recogida de datos, a la que llamamos entrevista “egonarrativa”, tiene como finalidad dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Visualizar los vínculos significativos, considerando diversas variables atributivas de los *alteri*.
- Explorar los momentos críticos asociados con la persistencia y transición académicas.
- Analizar las posibilidades y límites de empoderamiento personal y social que se derivan de las dinámicas relacionales.
- Acceder al sentido y significado de la historia de relaciones en la superación de dificultades asociadas a la permanencia escolar.

Las entrevistas tuvieron lugar durante dos meses (abril y mayo, 2014) y se realizaron de forma personal e individual a cada uno de los 14 estudiantes conformantes de la cohorte final. La visualización de la red del estudiante y el diálogo suscitado a partir de un análisis compartido es esencial en la técnica. Su estructura es la siguiente:

- Análisis inicial previo a la entrevista: estudio de la estructura, composición y funcionalidad de los vínculos de la red personal del alumno entrevistado en la primera fase del estudio (curso 2011-2012).
- Desarrollo de la entrevista “egonarrativa”: su diseño se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Diseño de la entrevista “egonarrativa”

Momentos		Descripción
1	Presentación de la entrevista	Explicación de la dinámica a seguir a lo largo de la entrevista.
2	<i>Cuestionario de redes</i> <u>¿Cómo era mi red?</u> Devolución-conversación sobre la red personal del alumno en 4º ESO	Se le da a conocer al estudiante su red en 4º ESO (curso 2011-2012), dándole consignas para que pueda identificar <i>alteri</i> , contextos de relación y atributos de los <i>alteri</i> expresados mediante el uso del color y el tamaño de los nodos. Presentamos distintas graficaciones de su red para que éste se familiarizara con ella e indagar acerca de su impresión, opinión, etc.
3	<i>Método bio-gráfico-narrativo</i> <u>¿Quién influyó en mi transición?</u> Relato sobre contextos y agentes relacionales significativos pre-transición ESO-PO	Una vez situado en el momento de transición académica, se pide al joven el primer relato, que gira en torno a los contextos y agentes significativos de su red en la transición ESO-PO. “Cuéntame una experiencia vivida que sea significativa para ti con algunas de estas personas que están en tu red de 4ºESO, justo cuando estabas a punto de elegir estudios”
4	<i>Cuestionario de redes</i> <u>¿Cómo es mi red ahora?</u> Generación de la red personal del alumno en 2º de PO	Aplicación del cuestionario de red con EgoNet para recoger la red actual del alumno (curso 2013-2014) y que ésta sirva, más adelante, para establecer comparaciones entre una y otra.
5	<u>¿Tengo los mismos alteri?</u> Identificación de nuevos egos y egos persistentes en el momento actual.	Se grafican dos atributos para suscitar una discusión en torno a ellos, con la intención de explorar la significatividad de estos vínculos: a) la temporalidad del nodo, representado por el color (lo conocí hace 4 o 5 meses, desde que entré en bachillerato, etc.); y b) la intensidad de la relación (tamaño del nodo).
6	<i>Método bio-gráfico-narrativo</i> <u>¿Cómo se tejen las relaciones significativas?</u> Relato sobre la identificación de nuevos egos y egos persistentes en el momento actual.	Tras la visualización y discusión preliminar de la significatividad de estos nodos, se solicita un segundo relato. En el caso de tratarse de un nodo de incorporación reciente, tratamos de entender como ha llegado a formar parte de su red y a ser considerado significativo. Por el contrario, en el caso de tratarse de un nodo permanente, tratamos de indagar por qué la persona mantiene ese <i>alter</i> en su red tras el paso del tiempo, y qué elementos constituyen este tipo de relaciones significativas.

	Momentos	Descripción
7	<i>Cuestionario de redes</i> <u>¿Ha habido cambios en tu red personal?</u>  Devolución-conversación de la comparativa, evolución ESO-PO.	Con la visualización de ambas redes (cursos 2011-2012 y 2013-2014) se discute la evolución que ha habido de la una a la otra en base a: la estructura de la red (contextos de relación, intensidad de vínculos, etc.) y la composición de la misma (heterogeneidad, diversidad cultural, etc.).
8	Capital social relacional a futuro	Nos interesamos por conocer sus objetivos a futuro al acabar bachillerato/ciclos

El uso de esta técnica permitió analizar en profundidad la influencia de los otros (*alteri*) en las trayectorias educativas de los jóvenes de origen extranjero en varios momentos de su trayectoria en secundaria. Ello fue posible tras la identificación de sus contextos de relación principales y los agentes significativos de sus redes personales. En la tabla siguiente, se presentan a modo de ejemplo la funcionalidad de algunos vínculos (Tabla 2).

Tabla 2. Ejemplos de incidencia académica de los contextos y agentes significativos identificados

Contexto y agentes	Citas	Tipo de influencia
<b>Familia</b>	“para que no seas como nosotros”. (Chica, 17 años).  “lo que yo no pude hacer en la vida, lo tienes que hacer tú”. (Chica, 18 años).	<b>Proyección de deseos familiares frustrados</b>
<b>Coetáneos</b>	“Bueno ella siempre me ha apoyado. Siempre ha sido mi pilar apoyándome en lo que sea, siempre ha creído en mí, siempre ha creído que puedo hacer lo que yo quiera si me lo propongo, pero siempre también me ha dicho que si yo no quiero lo voy a conseguir, entonces me lo tengo que creer yo. (Chico, 17 años).	<b>Apoyo y confianza</b>
<b>Institución educativa</b>	“Mi tutora, porque me ayudó mucho. Siempre nos aconsejaba... de que en la ESO no hemos podido conocer mucho, y que por ello, tenemos que seguir estudiando”. (Chica, 17 años).	<b>Consejos sobre las ventajas de seguir estudiando</b>

Por otra parte, por ejemplo, en los relatos biográficos apreciamos una tendencia a que las redes personales sean eminentemente estables. Observamos una baja incorporación de nodos nuevos a las redes personales de los jóvenes, pero sí un cambio en la intensidad de relación o de significatividad de los nodos, lo que incide en el apoyo que subyace de las relaciones que mantienen con los demás. Recogemos algunos ejemplos en la tabla siguiente (Tabla 3).

Tabla 2. Ejemplos de la descripción que hacen los alumnos de sus vínculos

Citas	Elementos descriptivos de la relación
<p>“Unos días después de mi cumpleaños fuimos al parque con unos amigos, y yo no me esperaba nada, estábamos jugando a las cartas, y me vienen ellas con un pastel y cantando cumpleaños. [...] Me sentí muy querida. Ostial, pensé hay gente que me quiere, que me tiene presente, que están ahí, que me pueden ayudar... Así que por esa parte, agradezco mucho que me hagan sentir que les importo, que me tienen presente”. (Chica, 18 años).</p>	<p><b>Sentirse querido</b></p>
<p>“El treball de recerca (trabajo de investigación) que hacemos en segundo de bachillerato. Lo hicimos los 5 juntos... y claro, pasábamos cada tarde juntos... Ya nos llevábamos bien, pero con el trabajo cada vez mejor”. (Chico, 18 años).</p>	<p><b>Acompañamiento y ayuda en momentos de dificultad y estrés</b></p>

## Discusión/Conclusiones

Los diseños mixtos en análisis de redes sociales tienen un gran poder descriptivo y explicativo. Como se ha visto, este tipo de instrumentación nos ha permitido captar: a) las relaciones que el alumnado percibe como significativas –familia, compañeros, amistades, conocidos, etc.; b) la conformación de grupos, la estructura de la red, las posiciones de los *alteri* y algunos de sus atributos; c) la percepción que tienen los jóvenes de sus relaciones según diversas naturalezas de la calidad de los vínculos –apoyo académico, emocional, instrumental, etc.; y, por último, d) la interpretación y atribución de significado de los *alteri* en su sistema relacional.

Este tipo de instrumentos y de análisis sobre redes de apoyo social puede dar luz sobre la contribución del sistema relacional y de figuras específicas en el éxito académico de estos jóvenes, en la mejora sustancial de sus trayectorias educativas o en el incremento de posibilidades de continuidad académica. Ello se debe a que las redes juegan un papel importante como conductoras de información y recursos de los que de otra forma la persona que se encuentra en una situación de vulnerabilidad difícilmente puede disponer por sí misma. Asimismo representan una aportación en el ámbito del diagnóstico y la intervención, para el diseño de programa y actuaciones educativas.

En definitiva, se constituyen como técnicas altamente significativas que permiten incorporar un nivel de análisis de las trayectorias académicas del alumnado de origen inmigrante poco explorado hasta el momento en la literatura y el cual es señalado en los debates como un elemento clave para el fomento de la equidad y la cohesión social en el ámbito educativo y social.

## Referencias bibliográficas

- Bishop, N. (2009). The relation between peer group grades, social network structure, and secondary school academic achievement. Paper presented at the American Sociological Association Annual Meeting.

- Hollstein, B. (2010). Qualitative Methoden und Mixed-Method-Designs. En Stegbauer, C.; Häußling, R. (Eds.), *Handbuch Netzwerkforschung* (pp. 459–470). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luthar, S. S. (2003). Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 1, 215-227.
- Molina, J.L., McCarty, Ch., Aguilar, C., and Rota, L. (2007). La estructura social de la memoria. En C. Lozares (Ed.), *Interacción, Redes Sociales y Ciencias Cognitivas* (pp. 219-234). Barcelona: Editorial Áurea.
- Rizzuto, T. E., LeDoux, J., & Hatala, J. P. (2009). It's not just what you know, it's who you know: testing a model of the relative importance of social networks to academic performance. *Sociological Psychology Education*, 12, 175-189.
- Sandín, M. P. (Coord.); Bazoco, J.; Campo, J. del; González, O.; Marín, M. A.; Massot, M. I.; Pavón, M. A.; Palou, B.; Ruiz, A.; Sánchez, A.; Vilà, R.; Cano, A. B.; & Torrent, I. (2013). Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes (EDU 2011-25960). En J.M. Sancho, & X. Giró, *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación. I Simposio internacional REUNI+D* (pp. 277-282). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/47904>.
- Sandín, M. P., Bazoco, J., del Campo, J., Forés, A., Massot, I., Sacramento, R., & Sánchez, A. (2014). Resiliència, immigració i èxit escolar. *Temps d'Educació*, 46: 11-31.
- Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2012). Cuestionario de redes personales. Red amplia. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34579> [acceso: 28/01/2015]
- Sandín, M. P., Sánchez, A., & Cano, A. B. (en prensa). Measuring social capital and support networks of immigrant youth. *International Education Studies*.
- Scott, J., Carrington, P. J. (Eds.) (2011). *The SAGE Handbook of Social Network Analysis*. London: Sage.
- Serra, C., & Paludàrias, J. M. (2009) Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Smith, C., & Carlson, B. E. (1997). Stress, Coping, and Resilience in Children and Youth. *Social Service Review*, 71, 231-256.
- Ungar, M. (Ed.) (2012). *The social ecology of resilience: A handbook*. New York, NY: Springer.

## CONTROL DE CALIDAD DE DATOS OBTENIDOS DE CUESTIONARIOS EN ESCALAS LIKERT

**SERRANO ANGULO, José**  
**CEBRIÁN ROBLES, Daniel**  
**SERRANO PUERTO, José**

Universidad de Málaga  
Málaga, Spain

[joseserrano@uma.es](mailto:joseserrano@uma.es); [danielcebrianr@gmail.com](mailto:danielcebrianr@gmail.com); [jserranop7@gmail.com](mailto:jserranop7@gmail.com)

### Resumen

En la actualidad se utilizan cuestionarios con preguntas en escala Likert para distintos problemas y objetivos. Los datos obtenidos con estos instrumentos no tienen valores fuera de rango, por lo que el número de errores en los datos es nulo, pero esto no implica que todos los datos sean de calidad. A veces quien contesta el cuestionario lo hace sin leer los ítems y para completarlo simplemente marca el mismo valor en todas las casillas, o marca al azar. En esta comunicación se propone como detectar estas repuestas y en su caso, poderlas descartar. Además, se proponen distintas formas de evitar estas respuestas irreflexivas. Para ello se analizan los datos de un cuestionario que contiene un bloque de ítems en escala Likert de 1 a 5 y 677 respuestas. Los resultados muestran el sesgo que se puede producir en los cálculos de los distintos estadísticos de cada ítems, si no se eliminan estas repuestas.

### Abstract

Currently questionnaires with Likert scale questions are used for different problems and objectives. The data from these instruments are not outliers, so the number of data errors is

zero, although this does not imply that all data are quality. Some times who answers the questionnaire does so without Reading the items and obtained simply mark the same value in all ítems to complete, or it mark at random. In this communication we propose how to detect these answers and in his case rule out its. Moreover, diferent ways to avoid these thoughtless answers is proposed. For this, questionnaire data, that contains a set of items in Likert scale of 1 to 5 and 677 answers, are analyzed. The results show the bias that may happen in the calculation of different statistics for each item if these answers are not removed.

## **Palabras clave**

Escala Likert, cuestionarios, puntuaciones verdaderas, puntuaciones críticas, tabulación de datos

## **Keywords**

Likert scales, questionnaires, true score, critical scores, data tabulation

## **Introducción**

Los datos recogidos con cuestionarios de ítems en una escala Likert no suelen tener valores fuera de rango por su propia naturaleza. Sin embargo esto no significa que todas las respuestas sean válidas, ya que puede haber cuestionarios completados de forma irreflexiva y en ocasiones, sin que se hayan leído los respectivos ítems. La completitud de los mismo por los miembros de la muestra o de la población exige un tiempo que estos a veces no dedican, es más, a veces no leen ni los enunciados del cuestionario, respondiendo de forma azarosa, marcando el mismo valor, o valores próximos en todos los ítems. Estas respuestas solo producen sesgos indeseados en los resultados del análisis de los datos. La cuestión que plateamos es cómo determinar si una respuesta es irreflexiva y por tanto, susceptible de ser eliminada para los cálculos.

Desde que Likert (1932) propusiera la medición de las actitudes a partir de las respuestas a ítems en una escala de 1 a 5, se han utilizado cuestionarios con ítems de este tipo en multitud de trabajos y para distintos objetivos. Así encontramos cuestionarios para la evaluación del profesorado (Tejedor, 1990), para evaluación de enfoques de enseñanza (Monroy, Hernández Pina, & Martínez Clares, 2015), para evaluación de recursos (Brooke, 1996), para evaluación de autoestima (Parra, Oliva & Sánchez-Queija, 2004), para la evaluación del burnout (Boada, De Diego & Agulló, 2004), etc.

Los trabajos en los que se utilizan cuestionarios con ítems en una escala Likert, generalmente, exponen sus conclusiones en base a los resultados de los estadísticos de cada ítem, medias y desviaciones típicas (Ibarra, & Rodríguez, 2011, Yamada, 2014, Yasar y Cronin, 2014, Rebo-llo et al., 2008). En otros casos, se define la variable suma de las respuestas de un conjunto de ítems en escala Likert y con esta nueva variable se realizan correlaciones con otras variables del cuestionario (De la Villa Moral, Rodríguez Díaz & Sirvent, 2006, Gutiérrez & Escarti, 2006). También se utiliza para comparar las medidas entre los distintos grupos interés en la muestra (Monroy, Hernández Pina y Martínez Clares, 2015). En otras ocasiones, se calculan correlaciones entre los ítems en escala Likert (Hamada, 2011). En muchos trabajos se sigue



un proceso para determinar la validez de constructo (Blanco, 2010; Biça, 2013; Erdogan, Ok & Marcinkowski, 2012; Lukas, Santiago, Etxeberria & Lizasoain, 2014; Muñoz & Valenzuela, 2014; Olmedo, 2013; Olmos-Migueláñez et al., 2014; Romero et al., 2013; Tejedor, García-Valcárcel & Prada, 2009), lo que implica un análisis de las correlaciones entre los ítems. Esto último sin entrar en la discusión sobre el coeficiente de correlación más adecuado o el modelo factorial a seguir, componentes principales, ecuaciones estructurales o correlaciones policóricas (Jöreskog, 1994; García Ramos, 1998).

Entre los ítems en escala Likert se pueden distinguir los que están enunciados en una escala directa, esto es que van de peor valoración a mejor, y los que están enunciado en una forma indirecta, o inversa, en los que el 1 es la mejor valoración y el 5 la peor. Aunque los cuestionarios que expone Likert (1932) están compuesto por ítems en forma directa e indirecta, y no alternativamente, estos están codificados de forma que el 1 siempre corresponde a la peor respuesta y el 5 a la mejor respuesta, es decir, en los ítems con enunciado indirecto se codifica las respuesta de 5 a 1. En el caso de todos los ítems directos e indirectos sean codificados de 1 a 5, es necesario hacer el cambio de escala para que no se contrarresten las respuestas de los ítems directos con las de los ítem indirectos. Esto se puede hacer con un cambio de variables una vez recogido los datos (Brooke, 1996) o con una codificación previa de las respuestas (Likert, 1932).

Son muchos los cuestionarios en los que todos los ítems están enunciados en forma directa (Akman, & Guven, 2015; Chang, Shen, & Liu, 2014; Yasar, & Cronin, 2014), lo que puede provocar una monotonía en las respuestas de los encuestados, al marcar las respuestas sin leer los enunciados. En estos cuestionarios pueden resultar un número importante de respuestas irreflexivas, que produzca un sesgo en los resultados de los análisis de los datos. En otros cuestionarios aparecen alternativamente ítems en forma directa e indirecta (Brooke, 1996, Serrano & Cebrián, 2012), lo que también puede producir una monotonía en las respuestas de los encuestados, al ir contestando alternativamente valores altos y bajos o viceversa. En otros aparecen algunos ítems indirectos entremezclados azarosamente entre los ítems directos (Croasmun & Ostrom, 2011; Aydoğdu, & Baki, 2011; Serrano & Cebrián, 2014), en estos casos se exige mayor atención a los encuestados y es más fácil determinar las respuestas irreflexivas, que como resulta obvio, al menos, serán aquellas que den el mismo valor a todos los ítems, ya que es poco verosímil que alguien esté totalmente a favor y totalmente en contra a cuestiones relativas a un mismo tema. Aunque la intención de los ítems indirectos sea la de llamar la atención del encuestado, también puede servir para detectar posible respuestas irreflexivas y en su caso, eliminarlas del análisis estadístico.

Otro aspecto que puede influir en respuestas irreflexivas es la imposición a los encuestados a rellenar el cuestionario. Cuando es una exigencia rellenar el cuestionario para permitirle continuar con algo, iniciar un curso, entregar una tarea u otra cosa, el número de respuestas irreflexivas pueden aumentar considerablemente. En cualquier caso estas respuestas deberían de eliminarse de los cálculos ya que el sesgo en resultados puede ser importante, máxime cuando estamos en una escala en la que las medias suelen estar entre 2,5 y 4,5, y las desviaciones típicas entre 0,6 y 1,2, en la mayoría de los casos.

Cabe destacar que en los trabajos publicados no se menciona la revisión de las posibles respuestas irreflexivas, y por supuesto no se eliminan de los datos.

## **Método**

Para la exposición de las operaciones y de los posibles resultados hemos utilizado solo una variable, correspondiente a un ítem en escala Likert de la matriz de datos obtenida en una investigación sobre la usabilidad de distintas herramientas empleadas en las TICs por los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. El número de respuestas completas es de 677.

La matriz de datos es la resultante de pasar el cuestionario en línea con Limsurvey, en el que había un bloque de preguntas sobre datos del usuario, como nivel de usuario, edad, la herramienta a evaluar, etc., y otro bloque de preguntas sobre usabilidad y satisfacción formado por 26 ítems en escala Likert de 1 a 5, entre los que hay 14 ítems indirectos y entremezclados con los directos de forma irregular, sin seguir patrón alguno. En el archivo de datos también se recoge una columna con la hora de entrada en el sistema y otra con a la hora de salida del mismo.

De los 855 registros en la matriz inicial quedaron 677 después de eliminar las respuestas incompletas.

A continuación se expone el procedimiento que hemos seguido para determinar las respuestas irreflexivas.

En la matriz de datos hemos añadido las columnas de Máximo, Mínimo y diferencia entre Máximo y mínimo del total de respuestas en el bloque de ítems en la escala Likert y de cada registro. Cuando se tiene las columnas de hora de entrada y de salida al sistema, como es este caso, también se puede añadir la columna de tiempo en el sistema, que será la diferencia entre la hora de entrada y la hora de salida del sistema.

Las respuestas candidatas a eliminar son aquellas en las que la diferencia entre el máximo y el mínimo sea 0. Los que tengan una diferencia de 0 será porque han contestado de una forma irreflexiva, o sin leer las cuestiones, por lo que será respuestas a eliminar y en este caso con toda seguridad, ya que hay preguntas con enunciado inverso y no es verosímil que alguien esté totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo en cuestiones referida a un mismo tema. En el caso que la repuesta sea 3 en todos los ítems se puede considerar con una respuesta neutra en todos los ítems por lo que también sería adecuado su eliminación.

Esto se puede hacer en una hoja de cálculo o en el programa de estadística en el que tengamos la matriz de datos.

En los nombres de variables correspondientes a los ítems indirectos es conveniente ponerle al final una N, de este modo en el caso de trabajar con el SPSS para su análisis estadístico, será más cómodo hacer la recodificación de las variables de una sola vez. En una hoja de cálculo se puede hacer el cambio de variable creando otra hoja en la que se defina el cambio  $Y=6-X$  de las columnas correspondientes a los ítems indirectos. En cualquier caso se tiene dos matrices de datos: la original y la transformada. La original con la codificación de los ítems directos e indirectos en el mismo orden (de 1 en adelante) y la transformada con la codificación inversa de los ítems indirectos, esto es del 5 hacia abajo. La primera matriz la utilizaremos para determinar que respuestas eliminamos y la segunda para realizar los análisis estadísticos pertinentes. Aunque también se puede analizar la primera matriz original analizando por un lado los ítems en forma directa y por otro los ítems en forma indirecta (Serrano, & Cebrián, 2014).

## Resultados

Para exponer el procedimiento de detección de las posibles respuestas analizamos un ítem del cuestionario. En primer lugar se han construido las variables Máximo, Mínimo y diferencia entre Máximo y Mínimo. Después se ha calculado las medias y las desviaciones típicas de un ítem en cada uno de los segmentos del archivo de datos, según se tenga una diferencia entre la respuesta máxima y mínima de 0, 1, 2, 3 ó 4 y para cada herramienta evaluada.

En la tabla 1 se presenta la distribución de respuestas según su variación entre el valor máximo dado y el mínimo, en este caso sólo hay un 0,9% de encuestados que han dado la misma respuesta a todos los ítems y un 61,9% que han dado respuestas en todo el rango. En un análisis más detallado se puede determinar cuantos han respondido siempre con un 1, o con un 2, etc. Asimismo quienes han dado sus respuestas entre dos valores, 1 y 2 ó 3 y 4, etc. También se puede ver los que han dado sus respuestas en tres valores consecutivos. Las respuestas que estén todas en un solo valor o en cuatro valores consecutivos serán candidatas a eliminar. En este caso se eliminarían las seis con diferencia nula y las 149 con diferencia de 3.

Tabla 1: Diferencia entre Máximo y Mínimo

Dif.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	6	,9	,9
1	11	1,6	2,5
2	92	13,6	16,1
3	149	22,0	38,1
4	419	61,9	100,0
Total	677	100,0	

En la tabla 2 se presenta la media de un ítem para cada herramienta evaluada y las distintas secciones de la matriz de datos, así como la media del total. En ella se puede observar el sesgo de la media total con la media de las respuestas que están en todo el rango, frente a la media de las respuestas que están en rangos inferiores. El número de datos en cada columna viene dado en la tabla 1, este a su vez queda repartido entre las distintas herramientas a evaluar.

Al ser un cuestionario con ítems directos e indirectos se debe tomar como válidas las respuestas que estén en todo el rango, ya que aquellas que estén en un rango de 3, han dado todas sus respuestas entre 1 y 4 (la escala es de 1 a 5) o han dado todas sus respuestas de (2 a 5) lo que implica que bien todos los ítems directos han sido valorados máximo, mientras que todos los indirectos no, o viceversa. Obviamente, se eliminarían las respuestas que tengan una diferencia 0 entre el máximo y el mínimo.

Tabla 2: Medias de “La aplicación me resultó agradable”

Medias	0	1	2	3	4	Total general
Etiquetas de fila						
Catool (anotaciones de vídeo)	3,00		3,07	3,48	3,78	3,58
Mahara	3,00		3,37	3,76	4,37	3,98

Moodle	3,00	4,00	3,38	3,73	4,02	3,82
OVA (Open Video Annotation)		3,67	3,38	3,56	4,15	3,94
Prezzi	3,00	4,00	3,42	3,52	4,39	4,08
Rúbrica	4,00	3,75	2,89	3,13	3,70	3,54
Webquest	3,00	3,50	3,54	3,33	4,44	4,03
Total general	3,17	3,73	3,30	3,50	4,09	3,84

En la tabla 3 se muestran las desviaciones típicas para los distintos segmentos del archivo de datos. Igualmente se puede apreciar el sesgo en las desviaciones típicas del total con los demás segmentos del archivo.

Tabla 3: Desviaciones Típicas de “La aplicación me resultó agradable”

Desviaciones Típicas						
Etiquetas de fila	0	1	2	3	4	Total general
Catool (anotaciones de vídeo)	0,00		0,85	0,50	1,24	1,08
Mahara	0,00		0,81	0,43	0,76	0,81
Moodle	0,00	0,00	0,78	0,45	0,87	0,81
OVA (Open Video Annotation)		0,94	0,70	0,83	0,93	0,94
Prezzi	0,00	0,00	0,86	0,73	0,73	0,86
Rúbrica	0,00	0,43	0,31	0,88	1,07	1,03
Webquest	0,00	0,50	0,63	0,67	0,82	0,91
Total general	0,37	0,62	0,78	0,69	0,99	0,95

## Discusión/Conclusiones

Los datos procedentes de un cuestionario con ítems en una escala Likert, generalmente, no se depuran, ya que todas las respuestas están dentro del rango admisible, las personas que completan estos cuestionarios no siempre leen las cuestiones o contestan reflexivamente, a veces las respuestas que dan es el resultado simple de marcar casillas, esto puede verse aumentado en los casos que se les exijan completar el cuestionario antes de pasar a otra tarea.

Esto datos no solo no corresponde a respuestas adecuadas al cuestionario sino que producen sesgo en los resultados de los cálculos realizados.

En las matrices de datos donde hemos aplicado la técnica de identificación de respuestas “inadecuadas” hemos encontrado hasta un 46% de ellas en un archivo de más de 22000 encuestas, en otros se han encontrado porcentajes del 3%, del 10%, etc.

La técnica que se ha expuesto en esta aportación nos permite identificar las respuestas poco reflexivas y así, poderlas eliminar de los análisis estadísticos pertinentes.

Cuando todos los ítems del cuestionario están redactados en sentido directo, esto es del 1 en adelante, significa de peor valoración a la mejor, puede que alguien responda el mismo valor para todas las cuestiones. Por lo que puede quedar la duda si descartar esas respuestas o no. Para evitar esto se recomienda poner algunos ítems en sentido indirecto, esto es desde 1 en

adelante, significa de lo mejor a lo peor. Estos ítems no deben de estar juntos, tampoco es bueno marcar una monotonía como puede ser una inversa después de una directa (Brooke, 1996; Serrano & Cebrián, 2012), ya que puede haber sujetos que después de contestar las primeras sigan con la monotonía de las respuestas. En el caso de tener unos pocos ítems indirectos a lo largo del cuestionario, nos permitirá determinar con más seguridad las respuestas a eliminar.

Otro indicador que se puede utilizar para descartar respuestas irreflexivas es el tiempo que se tarda en completar el cuestionario. Este se puede obtener si se pasa el cuestionario on-line (Serrano, 2012), calculando la diferencia entre la hora de entrada al sistema y la hora de salida, si el tiempo en el sistema es muy pequeño puede ser un indicador de respuestas irreflexivas.

Obviamente, no se detectan aquellas respuestas irreflexivas pero que no siguen un patrón, es decir, aquellas que marcan una casilla al azar en cada ítem. Estas se pueden determinar con un análisis más profundo de los datos, aunque en cualquier caso, estas producen un sesgo menor en los resultados, ya que serán respuestas anómalas en un sentido positivo o negativo y por el propio azar puede quedar eliminado su efecto en los resultados. No ocurre lo mismo cuando la respuestas son todas 5 ó todas 2, etc.

Esta técnica también se puede utilizar para detectar las evaluaciones entre pares muy favorables o muy desfavorables (Serrano & Cebrián 2011).

En conclusión, con las técnicas de análisis detección y eliminación de respuestas se consigue unos datos de mayor calidad al eliminar las respuestas irreflexivas. Esto puede ir en contra del tamaño de muestra ya que puede disminuir considerablemente, pero tiene a favor unos resultados sin sesgo. Para conseguir unos datos de calidad, sin respuestas arbitrarias o irreflexivas se debe construir el cuestionario con ítems en forma directa e indirecta, entremezclados irregularmente, de este modo se puede obtener la variable Máximo de las respuestas de cada sujeto a todos los ítems de escala Likert, la variable Mínimo, y la variable diferencia entre el Máximo y el Mínimo. En los cuestionarios con ítems en un escala del 1 al 5, se deben eliminar las respuestas en las que las diferencias entre el máximo y el mínimo sea 0 ó 3, en las que la diferencia sea 1 ó 2, se necesita un análisis más detallado para decidir sobre ellas.

## **Referencias bibliográficas**

- Akman, O. & Guven, C. (2015). TPACK survey development study for social sciences teachers and teacher candidates. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, Vol. 1, nº 1, pp. 1-10.
- Aydoğdu, T. & Baki, A. (2011). Quantitative Analysis of Pre-service Elementary Mathematics Teachers' Opinions about Doing Mathematical Proof. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 11, nº 4, pp. 2285-2290.
- BIÇAK, B. (2013). Scale for Test Preparation and Test Taking Strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 13, nº 1. pp. 279-289.
- Blanco Blanco, Ángeles (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, Vol. 16, nº 1, pp. 1-28. [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm)

- Boada, J., De Diego, R. & Agulló, T. (2004). El burnout y las manifestaciones psicosomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*. Vol. 16, no 1, pp. 125-131.
- Brooke, J. (1996). *SUS-A quick and dirty usability scale*. En Jordan, P. W., Thomas, B., Weerdmeester, B. A., McClelland (eds.) Usability evaluation in industry. London: Taylor & Francis, pp. 189-194.
- Chang, C., Shen, H.Y. & Liu, E. (2014). University Faculty's Perspectives on the Roles of E-Instructors and Their Online Instruction Practice. The international review of research in open and distance learning, Vol. 15, n° 3 pp. 72-92.
- Croasmun, J. T. y Ostrom, L. (2011). Using Likert-Type Scales in the Social Sciences. *Journal of Adult Education*, Vol. 40, n° 1, pp. 19-22.
- De la Villa Moral, M., Rodríguez Díaz, F. J. & Sirvent, C. (2006). Factores relacionados con las actitudes juveniles hacia el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas. *Psicothema*, Vol. 18, n° 1, pp. 52-58.
- Erdogan, M., Ok, A., & Marcinkowski, T. J. (2012). Development and validation of children's responsible environmental behavior scale. *Environmental Education Research*, Vol. 18, n° 4, pp. 507-540. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2011.627421>
- García Ramos, J. M. (1998). Análisis de la estructura de covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 16, n° 1, pp. 155-184.
- Gutiérrez, M. & Escarti, A. (2006). Influencia de padres & profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 15, n°. 1, pp. 23-35.
- Hamada, Y. (2011). Different demotivators for Japanese junior high and high school learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1), 15-38.
- Ibarra, M. S. & Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. REIFOP, Vol. 14 n° 4, pp. 73-85. <http://www.aufop.com>.
- Jöreskog, K. G. (1994). On estimation of polychoric correlations and their asymptotic covariance matrix. *Psychometrika*, Vol. 59 n° 3, pp. 381-389.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, Vol. 22, n° 140, pp. 5-55.
- Lukas, J. F., Santiago, K., Etxeberria, J. & Lizasoain, L. (2014). Adapting to the European Higher Education Area a questionnaire on student opinion about the teaching of lecturers. *RELIEVE*, Vol. 20 n° 1, art. 2. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3812
- Monroy, F., Hernández Pina, F. & Martínez Clares, P. (2015). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio = Approaches to teaching of trainee teachers, an exploratory analysis. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, [S.l.], Vol. 25, n° 3, pp. 90-105. Disponible en: <<http://revistas.uned>

- es/index.php/reop/article/view/13860>. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13860>
- Muñoz, C. & Valenzuela, J. (2014). Escala de Motivación por el Juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. *RELIEVE*, 20 (1), art. 4. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3878
- Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 31, n° 2, pp. 411-429.
- Olmos-Migueláñez, S., Martínez-Abad, F., Torrecilla-Sánchez, E. M. & Mena-Marcos, J. J. (2014). Análisis psicométrico de una escala de percepción sobre la utilidad de Moodle en la universidad. *RELIEVE*, Vol. 20 n°2, art. 1. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4221
- Parra, A., Oliva, A. & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, vol. 35, n° 3, pp. 331-346.
- Rebollo M. A., García, R., Barragán, R., Buzón, O. & Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*, Vol. 14, n° 1, pp. 1-23. [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm)
- Romero, A., Hidalgo, M. D., González, F., Carrillo, E., Pedraja, M. J., García, J. & Pérez, M. A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 31, n° 2, pp. 375-391.
- Serrano, J. (2012). Aplicación on-line y tratamiento informático de cuestionarios. *Revista Española de Pedagogía*. No 251, pp. 61-76.
- Serrano, J. & Cebrián, D. (2012). *Usabilidad de la e-rúbrica mediante cuestionarios online con lime-survey*. En C. Leite & M. Zabalza (coords.), *Ensino Superior. Inovação e qualidade na docencia* (467-486). CIEE: Porto.
- Serrano, J. & Cebrián, D. (2014). Usabilidad y Satisfacción de la e-Rúbrica. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 12, n° 1, pp. 177-195.
- Serrano, J. & Cebrián, M. (2011). *Study of the impact on student learning using the eRubric tool and peer assessment*. En A. Ménde-Vilas (Ed.): *Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts*. Badajoz: Formatex Research Center. <http://www.formatex.info/ict/book/421-427.pdf>
- Tejedor, F. J. (1990). La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. *Revista Española de Pedagogía*, n° 186, pp. 337-361.
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, n° 33, pp. 115-124. <http://hdl.handle.net/10272/2840>. DOI:10.3916/c33-2009-03-002
- Yamada, R. (2014). Gains in learning outcomes of college students in Japan: Comparative study between academic fields. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, Vol. 13, n° 1, pp. 100-118.
- Yasar, P. & Cronin, K. A. (2014). Perspectives of college of education students in turkey on autism spectrum disorders. *International Journal of special Education*, Vol. 29, n° 1, pp. 61-75





# SECCIÓN 2

## INVESTIGACIÓN Y SOCIEDAD



## **LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y EL PROGRAMA ERASMUS<sup>1</sup>**

**ADALID DONAT, Mar**  
**CARMONA RODRÍGUEZ, Carmen**

Universidad de Valencia  
Valencia, España

[marado@alumni.uv.es](mailto:marado@alumni.uv.es); [carmen.carmona@uv.es](mailto:carmen.carmona@uv.es)

### **Resumen**

La realidad social y económica a la que se enfrentan un gran número de personas en España no es sencilla. Aproximadamente un total de 259.227 españoles han emigrado a otros países durante el año 2013, enfrentándose a situaciones como un nuevo idioma, cultura, estructura social y laboral. A raíz de esta situación, una realidad que se asemeja, en parte, a la emigración por motivos laborales, en cuanto a contexto y adaptación se refiere, es el proceso de adaptación que experimenta el alumnado universitario cuando llega al país Erasmus de destino. Los motivos, la situación económica y personal, es posible que no sean equiparables, pero ambos van a tener que adaptarse y convivir en una nueva situación extraordinaria que no será igual a la que han vivido hasta entonces. Por tanto, el objetivo de estudio es conocer cuáles son las competencias y actitudes interculturales de los jóvenes universitarios y examinar diferencias respecto al programa Erasmus. Para ello, se administra un cuestionario a alumnos del área de ciencias sociales en una universidad española. Los resultados muestran diferencias en la actitud hacia la movilidad laboral, iniciativa social, apertura mental y competencia comunicativa en el alumnado que disfrutó de una beca de movilidad.

---

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido en parte financiada con referencia al proyecto GV/2013/052 de la Generalitat Valenciana.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1

## **Abstract**

The social and economic reality that many people in Spain face is not easy. Approximately a total of 259.227 Spaniards emigrated to other countries during 2013, primarily for job search, and Europe as the first choice among young individuals. A large number of Spanish graduates have to migrate to find jobs, facing situations like a new language, culture, social and labor structure. Following this, a reality that resembles, in part, to emigrate for work of Spanish, as for context and adaptation is concerned, is the adaptation process experienced by the Spanish students when entering the country of Erasmus destination. The reasons, economic and personal situation, are not comparable, but both groups will have to adapt and live in a new context. Therefore, the goal of this work is to examine what skills and intercultural attitudes of university students are, relevant for those or not enrolled in an Erasmus program. To carry out the study, a questionnaire to 78 students in the area of social sciences was administered at one university in Spain. The results show differences in attitude toward labor mobility, social initiative, open-mindedness and communicative competences in students who enrolled in a mobility exchange program.

## **Palabras clave**

Competencias interculturales, alumnado, programa Erasmus

## **Keywords**

Intercultural competences, students, Erasmus program

## **Introducción**

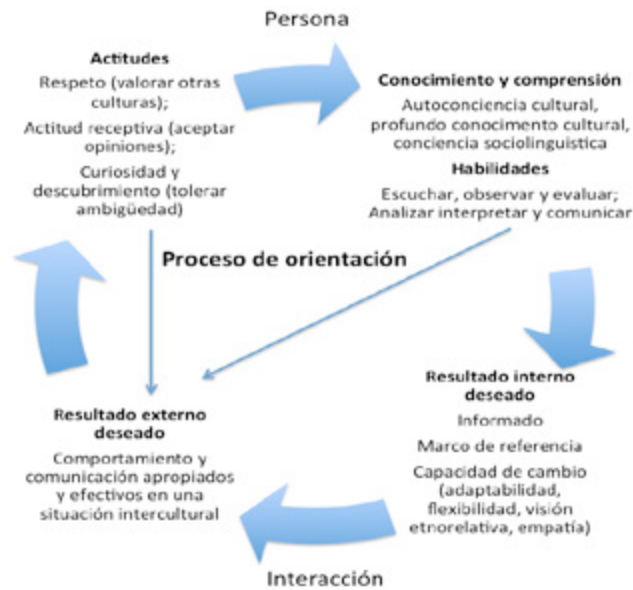
Ante los cambios que se producen en la sociedad, las personas reaccionan de diferente forma, es decir, que ante procesos como la movilidad cultural, y nuevas formas de convivencia intercultural, existen reacciones distintas que inciden en las formas de convivir desde diversas perspectivas interculturales.

La mayoría de modelos teóricos que hablan sobre procesos de aculturación hacen referencia a los términos ajuste, asimilación y adaptación (Berry, 2008). Sin embargo, según Deardorff (2009), en esos procesos de adaptación las competencias interculturales juegan un papel clave.

## **Factores relacionados con el aprendizaje intercultural**

Las competencias interculturales son las herramientas más efectivas y apropiadas para la gente que muestra orientaciones afectivas, cognitivas y conductuales hacia el mundo. Permanentemente se están revisando los diferentes modelos de procesos de interculturalidad, desde distintos niveles, tal y como indica Deardorff (2009), quien hace una distinción entre los modelos de composición, co-orientación, desarrollo adaptacional y proceso casual. El modelo más representativo para la conceptualización del término de competencias interculturales que se desarrollan en esta investigación es el “Proceso de Modelo de Competencia Intercultural de Deardorff”.

Figura 1. Proceso de Modelo de Competencia Intercultural de Deardorff (2009)



Este modelo de construcción o proceso intercultural, forma parte del proceso causal, que en síntesis consiste en una alta interdependencia sistemática de procesos en los cuales intervinen ambos interlocutores (cultura dominante-cultura no dominante) simultáneamente, proporcionando entradas y salidas en el sistema. Una vez visto el proceso por el cual una persona es identificada como una persona intercultural, es necesario preguntarse si la competencia intercultural se educa o se transmite, si existe la necesidad de formar ciudadanos con una actitud frente a la interculturalidad positiva.

Según diferentes estudios, ser competente en materia intercultural implica poseer unos conocimientos y actitudes útiles para el desarrollo y la potenciación de la interculturalidad. Vilà (2006) realizó un estudio en el cual su objetivo principal era denotar la necesidad de educar a los alumnos en etapas de educación obligatoria en competencias interculturales debido a la demanda social y actual. El resultado fue que existían grandes carencias a nivel cognitivo y afectivo en referencia a la competencia comunicativa intercultural. Esto muestra, que muchos alumnos al terminar la Educación Secundaria Obligatoria no son competentes en interculturalidad, en una sociedad pluricultural.

Del mismo modo, es importante el desarrollo de la competencia intercultural entre el alumnado universitario. Debemos preocuparnos por identificar cuáles son las estrategias que la Universidad ofrece y utilizarlas para responder a las necesidades interculturales y reflexionar acerca de que este tipo de instituciones han de tener el compromiso de crear redes y contextos en los que se potencie la inclusión y la interculturalidad. Formar a los jóvenes universitarios con habilidades cognitivas, sociales y afectivas interculturales favorecerá su desarrollo profesional y personal, permitiéndoles una adaptación al mundo laboral más apropiada.

### Competencias y actitudes relacionadas con el aprendizaje intercultural

La *iniciativa social* hace referencia a la tendencia del individuo a acercarse activamente a situaciones sociales y de tomar la iniciativa. Se identifica con personas que conducen la acción social, un concepto relacionado con características o rasgos personales como la sociabilidad, la extraversión, locuacidad, alta energía y tendencia a la acción. La iniciativa social activa, la solidaridad y la colaboración. La participación social consiste en una interacción de actores sociales, individuales en este caso, en situaciones y procesos más o menos estructurados con unos fines significativos y con unas motivaciones que pueden ir desde la satisfacción de sus intereses (instrumentales) hasta el reconocimiento de su subjetividad, pasando por la acción pública promotora (Santacreu, 2008).

La *flexibilidad* consiste en la capacidad de los individuos de cambiar comportamientos habituales, ya que es posible que las nuevas situaciones interculturales lo demanden. De este modo, se consiguen nuevas formas y procedimientos que promueven la adaptación al nuevo entorno cultural. Poseer la habilidad de la flexibilidad implica no temer a las situaciones nuevas, sino que, por el contrario, se sienten atraídos por ellas viéndolas como un reto y no como un peligro (Carmona, Van der Zee, & Van Oudenhoven, 2013).

La *estabilidad emocional* se refiere a la habilidad de mantener la calma cuando una situación o un ambiente que es estresante. Las personas que tienen esta habilidad son capaces de trabajar bajo presión y no reaccionar de manera fuerte en situaciones de estrés. La incertidumbre produce estrés a los individuos, y cuando se va a producir un cambio, como es en este caso dejar tu país de origen, es normal que la persona experimente una situación de estrés al tener que adaptarse a una nueva cultura con la cual ha de lidiar, conocer e integrarse para dejar de sentirse aclimatado. La estabilidad emocional favorece esta adaptación.

Como indican Bermúdez, Álvarez, y Sánchez (2003) la inteligencia emocional es un aspecto muy importante para la adaptación y está vinculada positivamente con la estabilidad emocional. La autoestima, el autoconcepto, y la capacidad para superar la frustración son características que permiten al individuo vivir con menos altibajos que puedan afectar a su vida diaria. Todo esto implica que si manejan mejor situaciones de frustración o desconcierto, también lo hacen en situaciones de incertidumbre como sería la de choque cultural.

Respecto a la *empatía cultural*, es la capacidad del individuo de mostrar interés por las otras personas, para poder comprender los pensamientos, creencias y sentimientos de la gente. Es decir, la habilidad o virtud de empatizar es la de darse cuenta de qué sentimientos, comportamientos o actitudes sufren los diferentes miembros de una cultura distinta a la de uno mismo (Pozo & Aguaded, 2012). El derecho a la diferencia, se fundamenta en la libertad de cada individuo de elegir aspectos determinantes de su vida, de su cultura, formar su persona bajo sus criterios que pueden ser distintos de los de otra persona (Escámez, 1994). Entender las diferencias es difícil, lo que en una cultura puede ser considerado como válido y normativo, en otra puede ser inapropiado. Por tanto, se necesita de una herramienta para poder entender esta disparidad de culturas, la tolerancia.

Otra competencia ampliamente analizada es la *apertura mental*, se trata de la ausencia de prejuicios, de una actitud abierta hacia los grupos culturales, sus normas y valores, sus comportamientos o hábitos culturales. Esta dimensión guarda relación cercana con la apertura para vivir nuevas experiencias con otras culturas desde una perspectiva tolerante y comprensiva. Las personas que poseen esta competencia son menos propensas a percibir una situación intercultural como amenazante o peligrosa (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2013).

La *competencia comunicativa* es clave para la interconexión entre culturas, conduce a que se hayan desarrollado nuevos contextos multiculturales y, por tanto, nuevos contextos multilingüísticos, en los que son necesarias nuevas competencias comunicativas para que no existan barreras ni limitaciones en la comunicación de los sujetos que están en contacto. Según Vilà (2006, 2009), estas competencias tienen el objetivo de desarrollar en las personas unas actitudes o habilidades para asegurar unas relaciones entre los individuos que coexisten fundamentadas en la comprensión, la igualdad y el respeto.

La competencia que es necesaria para el desarrollo adecuado del nuevo contexto multilingüe es la competencia comunicativa intercultural. Se define pues como “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (Vilà, 2006, p. 49).

Y por último la *competencia lingüística*, clave para poder desarrollar competencias comunicativas en contextos de habla no nativa y factor clave y primordial en la política comunitaria que existe en Europa (Morón, 2009).

### **Actitud hacia la movilidad laboral**

Los motivos por los cuales las personas se desplazan fuera de su país para trabajar son diversos. Según Vela, Martínez, De Luís y Pérez (2011), las razones más comunes son la percepción que se tiene sobre el trabajo (es decir, si el individuo se encuentra realizado o no), el salario, la seguridad y las relaciones familiares y personales. Pero, actualmente, la movilidad laboral se ve afectada por nuevos factores. González y Lamolla (2014) han demostrado a través de entrevistas realizadas a hombres y mujeres que un factor determinante para la movilidad laboral es la internacionalización de su perfil laboral. Hoy en día, la situación española no es muy favorable y las oportunidades de empleo son reducidas, hace falta tener un currículum brillante para acceder a puestos de trabajo dignos y acordes a los méritos del individuo. Esta situación provoca que miles de estudiantes y jóvenes ya graduados decidan emigrar a países que les permitan desarrollar sus capacidades y conocimientos adquiridos durante su formación, ampliando y mejorando su currículum. Por tanto, si se habla de movilidad laboral en Europa, se puede hacer referencia a una previa experiencia de movilidad de estudios, la cual está relacionada con una posterior predisposición a trabajar en Europa.

El objetivo principal de este trabajo es examinar las diferencias que existen entre el alumnado que ha cursado el programa Erasmus y los alumnos que no han cursado el programa Erasmus en relación a las competencias y actitudes interculturales necesarias para la movilidad.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra del estudio se ha construido con la participación de 78 personas que han cursado o están cursando una titulación en Ciencias Sociales (pedagogía, educación social, turismo, magisterio, etc.) pertenecientes todos ellos a la Universitat de València. De esos participantes, hemos contado con todos ellos ya que no ha habido ningún caso que no fuese válido. Según la variable sexo, el 15,4% se identificaron como hombres y el 84,6% como mujeres. La media de edad de la muestra recogida en la investigación ha sido 22,78 y una desviación típica de 2,76 (máximo 34 años, y mínimo 19 años). En relación a los estudios finalizados, de los encuestados un 61,5% provienen de Bachiller, un 12,8% de Formación Profesional, un 17,9% eran Universitarios los estudios que poseían y estudios completados de Postgrado un 7,7%. La nacionalidad de todos los encuestados era española excepto un 2,6% que era holandesa. La media de años que los encuestados llevaba viviendo en España era de 22,47 años, con un máximo de 34 y un mínimo de 13 años. Según la variable haber sido estudiante Erasmus, son un total de 40 encuestados los que han cursado el programa de movilidad europea y un total de 38 aquellos que no la disfrutaron. De aquellos participantes que cursaron el programa Erasmus la media de duración de su estancia fue 6,66 meses, con un mínimo de 3 meses de estancia y un máximo de 9 meses. El tipo de muestreo ha sido no probabilístico, ya que para ser parte de la muestra era necesario seguir el criterio de “haber estudiado o estar estudiando ciencias sociales”, por tanto es una muestra intencional.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario que mide con diferentes escalas las dimensiones objeto de la investigación. En particular, las primeras cinco dimensiones han sido analizadas con la forma corta del cuestionario (MPQ-SF, Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto, & Fietzer, 2013), adaptado para muestras españolas de la original de 91-ítems Multicultural Personality Questionnaire (MPQ; Van der Zee & Van Oudehonen, 2002): Empatía cultural (5 ítems); Estabilidad emocional (6 ítems); Flexibilidad (6 ítems); Iniciativa social (6 ítems), y apertura mental o mente abierta (5 ítems).

Este instrumento analiza 5 del total de las 8 dimensiones que se analizan en este estudio.

Por otro lado, se han diseñado ad hoc los ítems para medir las dimensiones competencia comunicativa (p. ej., “me comporto igual conversando con una persona de mi misma cultura que con otra que no lo es”; 6 ítems), y actitud hacia la movilidad laboral (p. ej., “me gustaría trabajar fuera de España (Europa)”; 4 ítems).

Los participantes valoraron cada ítem del cuestionario con una escala de respuestas en la que indicaban el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación. Esta escala de grado de satisfacción va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).



La consistencia interna de cada una de las dimensiones ha sido analizada con el índice alfa de Cronbach: empatía cultural  $\alpha=0,84$ ; mente abierta  $\alpha=0,79$ ; iniciativa social  $\alpha=0,71$ ; flexibilidad  $\alpha=0,82$ ; estabilidad emocional  $\alpha=0,70$ ; actitud hacia la movilidad laboral  $\alpha=0,85$ ; y competencia comunicativa  $\alpha=0,65$ . Los resultados nos indican que la fiabilidad por cada una de las dimensiones ha sido adecuada.

## Procedimiento

El estudio ha contado con un diseño descriptivo. Las variables sólo se han medido una vez y la unidad de análisis seleccionada son los individuos. La selección de la muestra se realizó de manera no aleatoria y su participación en el estudio fue voluntaria y anónima. El cuestionario fue administrado de manera on-line a todos aquellos que cumpliesen el requisito de estudiar ciencias sociales y deseo de participar en el estudio, y se les pasó el link donde podían realizar el cuestionario en cualquier momento que ellos desearan. El cuestionario incluía una introducción en la que se explicaba el objetivo principal del mismo, el procedimiento de respuesta y algunas anotaciones necesarias en relación al tiempo y al tipo de respuestas. Una vez finalizado, las respuestas se subían automáticamente a la base de datos Excel para después pasarlas al programa estadístico SPSS.

## Resultados

Los resultados obtenidos muestran en general diferencias en competencias interculturales y en la actitud hacia la movilidad. Las medias obtenidas en cada una de las competencias analizadas con la realización de la prueba *t de Student* han sido todas superiores en el grupo que si ha realizado el programa erasmus de movilidad, salvo para la competencia de estabilidad emocional. En concreto,

tal y como muestra la Tabla 1, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo de estudiantes que han disfrutado de una beca Erasmus y de los que no la han disfrutado.

Tabla 1. Diferencia de Medias en competencias y actitud hacia la movilidad laboral

	Erasmus		No Erasmus		t	p
	M	DT	M	DT		
<b>Actitud hacia la movilidad laboral</b>	4.31	.67	3.46	1.09	4.11	.000***
<b>Estabilidad Emocional</b>	2.62	.76	2.79	.48	-1.14	.260
<b>Empatía Cultural</b>	4.25	.43	4.11	.59	1.13	.260
<b>Apertura Mental</b>	4.30	.55	3.90	.52	3.25	.002**
<b>Iniciativa Social</b>	4.02	.47	3.67	.51	3.18	.002**
<b>Flexibilidad</b>	3.06	.72	2.95	.71	.66	.509
<b>Competencia Comunicativa</b>	4.36	.32	4.14	.58	2.00	.050*

Nivel de significación: \*  $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$

## **Discusión**

El objetivo de la investigación ha sido examinar las diferencias que existen entre el alumnado del área de Ciencias Sociales que ha cursado el programa Erasmus y el alumnado de la Universitat de València que no ha cursado el programa Erasmus en relación a las competencias y actitudes interculturales necesarias para la movilidad. El línea con los resultados de Dear-dorff (2009), el respeto, la actitud receptiva, la capacidad de escucha, y de adaptabilidad son aspectos que se han medido y, de este modo, ha sido posible que se pueda establecer una relación entre las competencias interculturales y el programa Erasmus. Así pues, los estudiantes que han cursado el programa Erasmus son más competentes en apertura mental, iniciativa social, en actitud hacia la movilidad laboral, y competencia comunicativa.

Esta investigación proporciona resultados que ayudan a reflexionar desde un nivel conceptual y práctico. Desde una perspectiva pedagógica y una realidad social, entendiendo la primera como una palanca educativa para el cambio y el progreso y la segunda como un grupo generacional que actualmente se ve lanzado a una movilidad estudiantil y profesional, se puede establecer que es necesaria una conexión entre ambos para una proyección de futuro satisfactoria. El programa Erasmus es una experiencia que se lleva a cabo dentro del sistema educativo de la enseñanza formal, es un sistema a través del cual los alumnos socializan e interactúan con otras culturas y, de acuerdo con los resultados de la investigación, muestra que son más competentes en competencias interculturales, es decir, tienen una actitud más positiva hacia la interculturalidad.

En cuanto a las limitaciones y nuevas necesidades de investigación las características del proyecto no han permitido profundizar en algunos aspectos interesantes como, por ejemplo sería, si existen o no diferencias entre mujeres y hombres en materia de competencias interculturales. Además, debido a que esta investigación ha sido de carácter cuantitativo, sería conveniente, para futuras investigaciones, se recogiesen datos de carácter cualitativo para poder profundizar en cada uno de los aspectos analizados en este estudio.

Independientemente de las futuras investigaciones que puedan nacer a partir de esta misma, como propuestas para conseguir formar a personas críticas e independientes, sería conveniente que en edades tempranas en las escuelas se introdujesen programas o proyectos relacionados con las competencias interculturales que se replanteen las nuevas finalidades educativas como, a modo de ejemplo, luchar contra la discriminación, educar la participación activa y el pensamiento crítico, los nuevos contextos y valores que propician una sociedad intercultural, etc.

## **Conclusiones**

El programa Erasmus tiene unos objetivos que procuran formar al individuo en cuestión de materias interculturales, ya sea de manera consciente, al tener que cursar un currículo didáctico en una lengua extranjera, o de manera inconsciente, en ambientes informales, ya sea en salidas culturales o en la vivienda que habite, por ejemplo. Entonces, aquellos que realizan el programa Erasmus están siendo formados en materias interesantes para la proyección social e intelectual de las personas durante un periodo de tiempo del que otros no se benefician.

Todos aquellos estudiantes que no cursan el programa podrán adquirir competencias a través de experiencias educativas, ya sea en un contexto formal o informal, pero no estarán cursando un programa que propicie el aprendizaje de estas situaciones. De este modo, se puede definir el programa Erasmus como un programa que educa a los sujetos que lo cursan en competencias y actitudes interculturales.

Cursar el programa Erasmus cada vez se está convirtiendo en algo más complicado. Las últimas políticas educacionales exigen un nivel de conocimientos de una lengua extranjera más altos, un currículo académico más brillante, reducen la cuantía de la beca, etc., y la situación social española no permite que en muchos núcleos familiares puedan costear el tener durante un periodo determinado a uno de sus hijos en el extranjero. Pero, sin embargo, la globalización, entre otras cosas, provoca un crecimiento progresivo hacia una sociedad donde conviven muchas culturas. Entonces, es fácil plantearse la siguiente cuestión: ¿Si el programa Erasmus invita a una educación en competencias interculturales y cada vez se conceden menos becas para disfrutarlo, progresamos o no? Si somos seres globalizados, comunicados, conexiónados, debemos ir hacia la misma dirección.

Por ello, hay que remarcar que se puede formar en mayor detalle en interculturalidad en las escuelas, en los institutos y en las universidades. Aunque, bien es sabido, que la zona de desarrollo sensible y de absorción máxima de conocimientos es la infancia, así que, sería conveniente empezar desde esa etapa con programas educativos que incluyesen educar en competencias interculturales como son la competencia lingüística o la empatía cultural, con el sencillo objetivo de formar a unos ciudadanos que puedan enfrentarse de una manera cómoda y congruente a la ciudadanía que se le presenta.

## **Referencias bibliográficas**

- Arnaiz, P. & De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del SXXI, *Revista Educatio SXXI*, 22, 19-35.
- Bermúdez, M. P., Sánchez, A. & Álvarez, I. T. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2, (1), 27-32.
- Berry, J. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 328-336.
- Carmona, C., Van der Zee, K. & Van Oudenhoven, J. P. (2013). Competencias interculturales: aspecto clave para la internacionalización. En J. Gacel-Ávila, y N. Orellana (Eds.). *Educación superior: gestión, innovación e internacionalización*, (pp. 195-214). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Deardorff, D. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Duke University, USA: Sage.
- Escámez, J. (1994). La tolerancia entre culturas como Procedimiento para la paz. *Teoría de la educación*, 6, 23-3.

- González, A. M. & Lamolla, L. (2014). Razones para emigrar y retornar. Trayectorias internacionales del personal directivo y emprendedor de industrias innovadoras en España. *Papers*, 99, 21-40.
- Morón, M. A. (2009), *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- Pozo, C. & Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad Erasmus: motor de adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación educativa*, 30, 441-458
- Santacreu, O. (2008). La participación social de los jóvenes españoles, *Revista Obets* 2, 25-32.
- Van der Zee, K. & Van Oudenhoven, J. P. (2002). Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694
- Van der Zee, K. & Van Oudenhoven, J. P. (2013). Culture Shock or Challenge? The Role of Personality as a Determinant of Intercultural Competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 928-940.
- Van der Zee, K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. & Fietzer, A. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development of a Short Form. *Journal of Personality Assessment*, 95 (1), 118-124.
- Vilà, R. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación, 1-12.
- Vilà, R. (2006). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *Segundas Lenguas e Inmigración*, 88-106.
- Vela, M. J., Martínez, A., De Luís, M<sup>a</sup> P. & Pérez, M. (2011). Impacto del dinamismo del entorno y de la cooperación externa de la empresa en la relación entre la flexibilidad laboral y los resultados empresariales. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, 20, 7-26

---

Azaustre Lorenzo, M. & Méndez Garrido, J. (2015). Investigación sobre los recursos y actividades formativas en las universidades de huelva, faro y beja para la prevención de riesgos en el alumnado. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 189-197). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## **INVESTIGACIÓN SOBRE LOS RECURSOS Y ACTIVIDADES FORMATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES DE HUELVA, FARO Y BEJA PARA LA PREVENCIÓN DE RIESGOS EN EL ALUMNADO<sup>2</sup>**

**AZAUSTRE LORENZO, M<sup>a</sup> Carmen  
MÉNDEZ GARRIDO, Juan Manuel**

Universidad de Huelva, Departamento de Educación, Área de MIDE  
Huelva. España  
[carmen.azaustre@dedu.uhu.es](mailto:carmen.azaustre@dedu.uhu.es)

### **Resumen**

Con el Proyecto VIVE2 se ha realizado un análisis de las iniciativas y actuaciones que se llevan a cabo en las Universidades de Huelva, Algarve y Beja en la prevención de riesgos para la salud de los estudiantes en las adicciones a las drogas, en los nuevos medios tecnológicos y en las enfermedades de transmisión sexual. El estudio se abordó bajo un enfoque interpretativo donde el diseño fue abierto, flexible, emergente y transversal. La investigación realizada fue cualitativa en la que el análisis e interpretación de la realidad aportaron los datos necesarios. Se dio respuestas a los objetivos de la investigación partiendo de los supuestos de iniciar y conocer la situación de los materiales, recursos y actividades formativas como herramientas imprescindibles en la prevención de riesgos para la salud en el alumnado de la Enseñanza

---

<sup>2</sup> Esta contribución forma parte del Proyecto I2TEP (Investigación y Transferencia Transfronteriza España-Portugal) y del Subproyecto VIVE2 dentro del Programa de Cooperación Transfronteriza España-Portugal (POCTEP) de la Unión Europea. Fondos FEDER

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

Superior en las Universidades de Huelva (España), Algarve y el Instituto Politécnico de Beja (Portugal). Se realizó una descripción de los elementos más relevantes en la recogida de información y se partió de una toma de contacto con el objeto de investigación. La muestra fue de informantes claves seleccionados de las tres Universidades y el instrumento utilizado fue la entrevista, respondiendo al modelo por encuesta.

### **Abstract**

With VIVE2 Project has conducted an analysis of the initiatives and actions carried out at the University of Huelva, Algarve and Beja in preventing risks to the health of students in addictions to drugs, new media technological and sexually transmitted diseases. The study addressed under an interpretative approach where the design was open, flexible, emerging and cross-cutting. The research was qualitative in which the analysis and interpretation of reality provided the necessary data. Gave answers to the research objectives on the basis of the assumptions of start and know the location of materials, resources and training activities as essential tools in the prevention of risks to health in students of Higher Education in the universities of Huelva (Spain), Algarve and the Polytechnic Institute of Beja (Portugal). A description of the most relevant information gathering and broke a touchdown with elements under investigation was conducted. The sample was selected key informants from the three Universities and the instrument used was the interview, responding to the survey model.

### **Palabras clave**

Prevención de riesgo; entrevista; investigación cualitativa; medios tecnológicos; enfermedades de transmisión sexual.

### **Keywords**

Risk prevention; Interview; Qualitative research; Technological means; Sexually transmitted diseases.

### **Introducción**

La comunidad educativa es un contexto privilegiado para actuar desde las etapas tempranas del desarrollo, con programas dirigidos a la prevención y al refuerzo de factores de protección que limiten o, al menos, disminuyan las posibilidades de aparición de conductas de riesgo, especialmente aquellas relacionadas con los trastornos adictivos. Las actuaciones preventivas dirigidas al conjunto del ámbito educativo, pretenden lograr objetivos como la promoción de la salud y la formación de actitudes positivas hacia la misma, retrasando en lo posible la edad de inicio en el uso de alcohol, tabaco y otras drogas y favoreciendo una actitud crítica y responsable ante los riesgos que conlleva su uso.

Para garantizar la eficacia y la eficiencia en la prevención se tuvo en consideración los resultados obtenidos en investigaciones anteriores. Se hizo un recorrido por algunas de las investigaciones como el estudio de *Hábitos de ocio y consumo en población universitaria menor de*

30 años (Nieves, 2010); *Proyecto Drog@* (Aguaded & Méndez, 2006), *Estudio sobre la práctica del botellón* (Cortés, 2008); *Estudio sobre la adicción a Internet y al móvil* (Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamarro & Oberst, 2008); *Estudio sobre sexualidad y prevención frente al VIH en jóvenes* (Nunes, Martins & Muñoz, 2009), *Estudio Transfronterizo sobre comportamientos de riesgo para la salud en la Enseñanza Superior* (Méndez, Monescillo, Boza, Tirado, Toscano, Azaustre, Cardoso & Gonçalves, 2010).

En España los estudios sobre el consumo de sustancias en el ámbito universitario, según Nieves (2010), comienzan a finales de la década de los 70 instigados por la formación de grupos de universitarios consumidores de sustancias. Durante la década de los 80 y mediados de los 90 todos los esfuerzos en el ámbito educativo se centran en la etapa escolar así como los estudios y encuestas de consumo. El alumnado universitario vive en sus años de estudios superiores fuertes tensiones entre la vida académica y la vida de ocio (Oliver, Fábregas, Lerín & Nieves, 2012). El contexto universitario favorece la independencia y la espontaneidad personal de sus miembros, no estando todos preparados para actuar de forma saludable ante la cuestión de las drogas. Algunos de los consumidores de drogas alegan estar haciendo uso de su libertad cuando en realidad están justificando su dependencia.

En un reciente trabajo de investigación dirigido por Méndez (2010), basado en una muestra de 1027 estudiantes se llegó a las siguientes conclusiones: se consume más tabaco en los botellones y fiestas en Huelva; en el Algarve el consumo es mayor en bares y en cafeterías. Los docentes del Instituto Politécnico de Beja consumen más tabaco que los docentes de las otras dos universidades. Los sujetos encuestados de la Universidad de Huelva son los que menos tabaco consumen con respecto a las otras dos universidades portuguesas. Más de la mitad de los estudiantes consumen alcohol de alta graduación en algunos de estos tramos: alguna vez al mes, 1-2 copas a la semana, 3-4 copas a la semana, 5-10 copas a la semana, más de 10 copas a la semana pero los del Instituto Politécnico Superior de Beja tienen un mayor consumo que las dos Universidades restantes del estudio y también es superior el consumo en alcohol de baja graduación en botellones y cafeterías. En cuanto al lugar de consumo de alcohol de alta graduación, los universitarios de Huelva superan a los de Beja y el Algarve en fiestas y botellones y los de Beja consumen más alcohol de baja graduación en los bares poniéndose por delante de Huelva y el Algarve.

Los universitarios del Algarve y Beja consumen cánnabis en casa de los amigos a diferencia de los de Huelva que lo hacen en los botellones y en las fiestas.

Respecto a juegos de azar, medios tecnológicos e Internet, las tres Universidades no le dedican apenas tiempo, siendo significativo el dato “hasta tres horas semanales” en el Instituto Politécnico de Beja donde el 21,3% de los estudiantes de la muestra le dedican ese tiempo superando a la Universidad de Huelva y a la del Algarve. Los estudiantes de Portugal hacen uso del móvil en los bares, en un porcentaje doble que los estudiantes de Huelva. Entre las actividades de prevención que los propios estudiantes de las tres universidades (Huelva, Algarve y Beja) consideran como más importante, para mitigar las carencias encontradas en los diferentes planes de estudios, están: las campañas informativas, el aumento de la oferta cultural y la deportiva.

La Universidad de Huelva, junto a la Universidad del Algarve y el Instituto Politécnico de Beja, a través de sus proyectos «Drog@», «Drog@2» y «Drog@3», desde el marco del programa comunitario Interreg III-A (España-Portugal) desde el año 2004 ha venido poniendo en marcha planes formativos para la prevención a través de pares en los ambientes universi-

tarios. Este proyecto consiste en la formación de dinamizadores juveniles para el desarrollo de acciones preventivas ante el consumo abusivo de drogas en los entornos universitarios.

El modelo de investigación adoptado ha sido mediante la aplicación de una metodología cualitativa y la información se obtuvo mediante entrevistas realizadas a las personas elegidas.

## **Método**

El método nos permite obtener información a través de la recogida de los datos y, comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados, por tanto, el método que se utiliza en esta investigación responde al modelo de investigación por encuesta. Según Buendía (1997, p. 120), el método por encuesta es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables.

Los objetivos principales de esta investigación fueron:

- Analizar las iniciativas y actuaciones (o carencias, en su caso) que se llevan a cabo en las tres Instituciones Universitarias participantes en el Proyecto en materia de prevención de riesgos para la salud.
- Estudiar el nivel de repercusión en el alumnado de las medidas, de prevención de cada Institución Universitaria.
- Proponer medidas de mejoras para el futuro.
- Poner en marcha algunas iniciativas concretas de intervención.

El diseño de la investigación fue transversal y se ha empleado preguntas exploratorias. Las entrevistas se calificaron de estructuradas, semiestructuradas, dirigidas, de investigación, exploratorias, individuales y colectivas. Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas al alumnado que intervino en el grupo de discusión de las tres Universidades participantes en el estudio (Huelva, Algarve y Beja) con un guión establecido y no cerradas sino semiabiertas y las estructuradas fueron realizadas al resto de los participantes de la muestra elegida.

Se elaboró un sistema de categorías de carácter inductivo que nos permitió el estudio y análisis de actividades formativas como herramientas en la prevención de riesgos para la salud en el alumnado de la Enseñanza Superior de las Universidades de Huelva, Algarve y Beja.

La información que se obtuvo de la Universidad de Huelva partió de los responsables de los Servicios de Riesgos Laborales, de la Televisión y de la Radio, del SACU (Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria), del servicio de Neumonología, de profesores pertenecientes a los diferentes Grupos de Investigación y del alumnado de diferentes titulaciones, al responsable del Grupo de estudios e investigaciones educativas en Tecnologías de la Comunicación, Orientación e Intervención (Grupo Ágora) y al responsable del Grupo de Investigación en Orientación Educativa (GIOE). La Universidad del Algarve (Portugal), obtuvo la información, a través del profesorado del Área da Educação (Curso de Educação Social) y del Área da Saúde, del Presidente do Conselho Pedagógico da ESEC, del Subdiretor da ESEC, del Presidente do Conselho Pedagógico da ESSUALG, del Presidente da Associação Académica da UALG, del representante del Serviço de Ação Social da Universidade do Algarve, del Gabinete de Psicologia da UALG, del Coordenador científico do Projeto DROG@S y del alumnado de las diferentes titulaciones universitarias y el Instituto Politécnico de Beja (Portugal) logró la información, a través del Administrador dos Serviços de Acção Social, de do-



centes del Instituto, del Coordinador do Gabinete de Apoio à Actividade Desportiva, de la Coordinadora do Curso de Educação Básica (Escola Superior de Educação), del Presidente do Conselho Pedagógico, de la Coordinadora do Curso de Serviço Social, de un Membro da Direcção das Consultas de Saúde y de alumnos de los distintos estudios universitarios.

Se estableció un protocolo de observación sobre programas, cursos, recursos telemáticos (páginas Web, plataforma, blog, redes sociales, etc...). Se construyó una guía de entrevistas consistiendo en una lista de áreas generales que se debía cubrir con cada informante de la muestra.

El Protocolo de entrevista a los responsables de Grupos de Investigaciones y/o investigadores de la Universidad de Huelva, Universidad do Algarve e Instituto Politécnico de Beja, fue el siguiente:

Tabla 1. Protocolo de entrevista a los responsables de Grupos de Investigaciones y/o investigadores (Huelva, Algarve y Beja)

---

*Universidad:*

*Responsable:*

*Grupo de investigación:*

*Correo electrónico:*

*Tlf.*

Soporte de la entrevista:

- Solicitar permiso para grabarla (audio).
  - Tomar notas durante la entrevista y completar después de realizarla.
  - ¿Qué proyectos están en curso o ha realizado su grupo de investigación referente a la prevención sobre el consumo de drogas en los universitarios de Huelva desde Octubre de 2009?
  - ¿En qué consisten?
  - ¿Qué medidas concretas de actuación se están llevando a cabo actualmente?
  - ¿Se ha evaluado el grado de repercusión de éstas actuaciones?
  - ¿Cómo?
  - En materia de prevención en las adicciones en el uso de los Medios Tecnológicos e Internet, ¿ha realizado alguna iniciativa su grupo de investigación en los últimos años?
  - ¿Qué está haciendo su grupo actualmente en esta temática?
  - ¿y en temas de educación para la sexualidad?
  - ¿Qué tipo de iniciativas y/o actividades se podrían poner en marcha desde su grupo de investigación para prevenir las adicciones a los Medios Tecnológicos e Internet en los estudiantes de la Universidad Huelva?
- ¿Qué es necesario para prevenir cualquier adicción en los universitarios?

- ¿Cuenta la Universidad de Huelva con los medios y recursos suficientes para la prevención en todas las adicciones como las drogas, los Medios Tecnológicos e Internet y las enfermedades de transmisión sexual?
- ¿Qué tipo de medidas y de iniciativas debería realizar la Universidad?
- ¿Hay alguna cuestión que no se ha preguntado y que le gustaría comentar?

¡Muchas gracias!

Fuente: elaboración propia

Una vez hechas las transcripciones, se pasó a realizar una categorización de los testimonios, por lo que se elaboró, una tabla para reducir y analizar los datos de las respuestas y seguidamente se analizaron todos los datos con el programa informático de análisis cualitativo MAXQDA 2010.

## Resultados

Se procedió a realizar un análisis descriptivo de las iniciativas y actuaciones que se llevan a cabo en la Universidad de Huelva, en el Instituto Politécnico de Beja y en la Universidad del Algarve, para la prevención de riesgos en cuanto a la salud de los estudiantes. Para ello se ha utilizado las entrevistas personales y grupos de discusión, tal y como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 2. Entrevistas personales y grupo de discusión

	Huelva	Beja	Algarve
Entrevistas personales	9	8	9
Grupo de discusión	1	1	1

Fuente: elaboración propia

Se tomó como referencia para la confección de la tabla de categorías y sus correspondientes códigos, diferentes dimensiones relacionadas con la prevención de los riesgos para la salud de los estudiantes en los ámbitos de las adicciones a las drogas y los nuevos medios tecnológicos, así como en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual. Se propusieron trece dimensiones: adicciones; consumo de alcohol; drogas; educación para la sexualidad; medios tecnológicos, recursos e Internet; programas de carácter informativo sobre prevención; unidad de salud; servicio de prevención de riesgos laborales; servicio de prevención del tabaquismo; tabaquismo; Universidad de Huelva; Instituto Politécnico de Beja; Universidad del Algarve, obteniéndose una tabla de sesenta categorías para el análisis de estas iniciativas y actuaciones en las tres Universidades.

La dimensión “Drogas” está compuesta por cinco categorías: proyecto (estudios e iniciativas que están en curso o han realizado los Grupos de Investigación referidos a la prevención sobre el consumo de drogas en los universitarios), medidas de actuación (realizadas en la actualidad, desde los Grupos de Investigación, respecto a la prevención de drogodependencias en los universitarios), grado de repercusión (de las actuaciones, conforme a los proyectos

realizados sobre la prevención del consumo de drogas en los universitarios), programas de televisión de la Universidad (emisión de programas que se realizan sobre la prevención de drogas y sobre el uso correcto de los medios tecnológicos e Internet), sensibilización de la población universitaria en lo referente a las drogas (fragmentos y comentarios que hacen alusión al grado y tipo de sensibilización de la población universitaria frente a las adicciones en general y a las drogas en particular).

En la dimensión “Programas de carácter informativo sobre prevención” se indaga sobre tres categorías: colaboración del alumnado, colaboración de Instituciones y/o Servicios y colaboración del profesorado.

Tres macrocategorías “Universidad de Huelva”, “Instituto Politécnico de Beja” y “Universidad del Algarve” comparten cuatro categorías: encuentros con Universidades para fomentar los hábitos de vida saludables (reuniones para promover trabajos colaborativos interuniversitarios donde se fomentan y promuevan diferentes estilos de vida saludable), medidas e iniciativas a realizar (propuestas comunes para llevar a cabo en las diferentes Universidades, en materia de prevención de riesgos para la salud en el alumnado de la Enseñanza Superior de la misma), medios y recursos para la prevención (dotación suficiente de medios y recursos para la prevención en todas las adicciones como las drogas, los medios tecnológicos e Internet y las enfermedades de transmisión sexual en la Universidad), prevención de adicción en universitarios (aspectos necesarios para prevenir cualquier adicción en los universitarios).

El resultado que se produce en cada macrocategoría o dimensión es el siguiente: el número más elevado y significativo de codificaciones lo encontramos en las dimensiones “Adicciones”, “Educación para la sexualidad”, “Drogas”, representando el 20%, el 15,2% y el 12,96% de las categorías recogidas, respectivamente; a esto le sigue las dimensiones “Instituto Politécnico de Beja” y “Programas de carácter informativo sobre prevención”, las cuales están presente con un 12,8% y 11,36% respectivamente.

En un término medio, encontramos a las dimensiones “Unidad de salud” con un 8,64%, “Medios tecnológicos, recursos e Internet” con un 7,2% y “Universidad del Algarve” con un 3,84%. Es una consecuencia directa de que aún no estamos lo suficientemente concienciados sobre las adicciones que provocan los medios tecnológicos, recursos e Internet, puesto que creemos que es una mera herramienta de trabajo.

Las dimensiones que menor codificación han obtenido y cuyas puntuaciones son 2,72%, 2,24%, 1,44%, 1,28% y 0,32%, pertenecen a “Universidad de Huelva”, “Tabaquismo”, “Servicio de Prevención de Riesgos Laborales”, “Servicio de Prevención del Tabaquismo”, “Consumo de alcohol” respectivamente, creemos que es una consecuencia directa de la consideración que el universitario y la sociedad en general tienen sobre que el consumo de alcohol y de tabaco no es una práctica tan perjudicial para la salud como el consumo de las drogas ilícitas.

En la categoría “Prevención en universitarios” existen diversas formas de prevenir, las más usuales son los proyectos, programas, cursos, campañas, encuentros sobre prevención de alcoholismo, tabaco y drogas; estas adicciones y las enfermedades de transmisión sexual se tratan en diferentes asignaturas de las titulaciones de Farmacia, Psicología o Enfermería.

En cuanto a la categoría “Conocimiento de los programas y talleres que ofertan” se da en mayor grado cursos y talleres sobre tabaquismo, además de existir algunos sobre drogas, en general. Se llevan a cabo diferentes proyectos y/o campañas en las Universidades, como el Proyecto VIVE I, tratándose de un proyecto transfronterizo entre las Universidades de

Huelva, el Algarve y el Instituto Politécnico de Beja, el cuál trata comportamientos de riesgo y de sexualidad.

En cuanto a las “Iniciativas en la Universidad”, se distribuyen preservativos en las Universidades de Faro y de Beja ya que existen proyectos y campañas sobre esta temática y puntos de información donde se informan a los alumnos y se lleva a cabo esta distribución.

En cuanto a los “Encuentros con Universidades para fomentar los hábitos de vida saludables” se producen diferentes encuentros entre la Universidad de Huelva, Algarve y el Instituto Politécnico de Beja para desarrollar diferentes proyectos, como el Proyecto Transfronterizo I2TEP, el Proyecto StopDrog@s; así como la colaboración entre profesores de las diferentes Universidades en el desarrollo de másteres. Tenemos la colaboración Beja-Algarve en los másteres de Psicología de la Salud o el de Psicología Clínica y Salud.

Las tres Universidades son conscientes de la falta de algún servicio. En la Universidad del Algarve creen que sería conveniente la creación de un Gabinete de Apoyo Multidisciplinar para los alumnos; en la Universidad de Huelva, una Unidad de Psicología, y en el Instituto Politécnico de Beja, un Servicio de Apoyo para Fumadores. Piensan que se debe de impulsar la formación entre iguales, como una de las mejores metodologías para la formación de los estudiantes en los temas relacionados con las adicciones.

## **Discusión/Conclusiones**

En la Universidad de Huelva destaca la existencia de una emisora de radio en la que se tratan temas relacionados con todas las adicciones y la coexistencia de una cadena de televisión en la que se proyectan cortos sobre dicha temática, además se lleva a cabo una atención individualizada a las personas que lo demanda y se difunden los servicios con los que pueden contar estas personas; en el caso del Algarve, la prevención en universitarios se lleva a cabo a través de la colaboración de las asociaciones, como la del tabaco y el cannabis; en cambio, en Beja dicha prevención se caracteriza porque se pretende formar a los docentes y funcionarios sobre dichas adicciones para combatir comportamientos de riesgos, promocionar hábitos de vida saludables y que se lleve a cabo una formación entre iguales. La Universidad de Huelva desarrolla un Máster sobre sexualidad y diferentes investigaciones de la temática; en la Universidad del Algarve tienen un plan de prevención de comportamientos de riesgo y en el Instituto Politécnico de Beja se lleva a cabo congresos, jornadas, seminarios y aulas abiertas sobre la sexualidad, además de tratar esta temática en las diferentes unidades curriculares, y de promover el área de información de comportamientos sexuales de riesgos.

No existen en la Universidad del Algarve, ni en el Instituto Politécnico de Beja la Unidad de Salud, ni el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales, ni el Servicio de Prevención del Tabaquismo como tal, existiendo estos servicios en la Universidad de Huelva. Además, la Universidad de Huelva, realiza numerosos encuentros con otras Universidades, tanto nacionales como extranjeras, para abordar dichas problemáticas, como son los casos de la Red Andaluza de Universidades Saludables o la Red Española. La Universidad del Algarve llevó a cabo el Programa de prevención de adicciones “Drog@s”, además del programa “Tú decides” el cual trata de prevenir el consumo de alcohol a la hora de ponerse al volante, así como medidas preventivas para evitar la transmisión del SIDA. En el Instituto Politécnico de Beja

se lleva a cabo una prevención de las adicciones a través de proyectos, actividades curriculares, investigaciones, etc.

Las Campañas sobre los riesgos que produce el tabaco en la Universidad son diversas. En la Universidad de Huelva se llevan a cabo talleres de habilidades de comunicación, terapias grupales desarrolladas por la Unidad de Salud, jornadas de sensibilización, cursos y charlas; en la del Algarve se desarrollan programas que continúan las acciones del proyecto Drog@s; y en el Instituto Politécnico de Beja tiene lugar campañas y seminarios desarrollados por el Consejo Pedagógico.

Las Iniciativas sobre el uso irresponsable a las adicciones en los medios tecnológicos, la Universidad de Huelva proyecta promover el estudio de las adicciones a las redes sociales; en la Universidad del Algarve se pretende investigar sobre las adicciones de los jóvenes a las nuevas tecnologías y en el Instituto Politécnico de Beja se intenta realizar un curso de educación de la comunidad multimedia, formalizar diferentes acciones para que los alumnos pasen menor tiempo con el ordenador y más tiempo interaccionando con los iguales.

## **Referencias bibliográficas**

- Aguaded, J. I. & Méndez, J. M. (2006). Proyecto Drog@. *Revista comunicar* 30,165-169.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández-Pina, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill.
- Cortés, M. T. (2008). Aspectos cognitivos relacionados con la práctica del botellón. *Psicothema*, 20(3), 396-402.
- Méndez, J. M., Monescillo, M., Boza, A., Tirado, R., Toscano, M. O. Azaustre, C., Cardoso, A. & Gonçalves, M. P. (2010). *Estudio Transfronterizo sobre comportamientos de riesgo para la salud en la Enseñanza Superior*. Beja: Varzea da Rainha impresores.
- Muñoz, A., Martins, A. & Nunes, C. (2009). Gender Differences in HIV-Related Sexual Behavior among College Students from Spain and Portugal. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 485-495.
- Nieves, Y. (2010). Hábitos de ocio y consumo en población universitaria menor de 30 años. Madrid: Fundación Atenea.
- Oliver, J., Fábregas, I., Lerín, C. M. & Nieves, Y. (2012). *Programa para la prevención de adicciones en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación Atenea.
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. & Oberst, U. (2006). La adicción a Internet y al móvil. *Adicciones*, 20(2), 149-160.



---

Bringas Benavides, M., Pérez Mejía, J. & Vázquez Martínez, L.(2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes!. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 199-209). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## **LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. ¡TRAMPA MORTAL PARA LAS ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES!**

**BRINGAS BENAVIDES, Maria del Rosario  
PÉREZ MEJÍA, Jorge  
VÁZQUEZ MARTÍNEZ, Lilia.**

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Administración  
Puebla, Puebla México

[rbringasb@gmail.com](mailto:rbringasb@gmail.com); [jpmejiabuap@gmail.com](mailto:jpmejiabuap@gmail.com); [liliavazm@yahoo.com.mx](mailto:liliavazm@yahoo.com.mx)

### **Resumen**

La investigación educativa en México cumple casi 40 años de perseverancia de los actores educativos y especialistas que han dado el paso para escribir sus experiencias y análisis demostrando con un método apropiado resultados que han evidenciado la necesidad de realizar ajustes en la educación mexicana. Este proceso no ha sido fácil y en el caso de las escuelas formadoras de docentes la situación es realmente compleja, las condiciones en que se desenvuelven hacen que el trabajo académico, la tutoría, la gestión y particularmente la investigación se vuelven prácticamente imposibles, se incorporaron muy tarde a estos procesos, apenas están generando condiciones (tiempos completos, perfil deseable, cuerpos académicos, etc.) y se les exigen resultados: producción académica, pareciera que en el fondo la intención es hacerles cargar sobre sus hombros el fracaso educativo del país.

---

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

Esta investigación demuestra con datos duros, su realidad, sus necesidades, condiciones laborales, expectativas, un magisterio, que sin duda debe ser tomado en cuenta sus aportes son muy valiosos, la investigación educativa genera resultados que se convierten en propuestas de mejora, transformar la educación es un trabajo arduo y titánico, requiere de esfuerzos conjuntos y ellos los maestros(as) mexicanas están dispuestos a hacer su parte.

### **Abstract**

Educational research in Mexico meets nearly 40 years of perseverance of educational stakeholders and specialists who have taken the step to write their experiences and analyzes demonstrating an appropriate method results have shown the need for adjustments in the Mexican education. This process has not been easy and in the case of forming schools teaching the situation is really complex, the conditions in which they operate make academic work, mentoring, management and particularly research become practically impossible, joined late these processes are just generating conditions (full-time, desirable profile, academia, etc.) and are demanding results: academic production, it seems that deep intention is to let them to shoulder the country's educational failure.

This research demonstrates with hard data, their reality, their needs, working conditions, expectations, teaching force, which should certainly be taken into account their contributions are valuable, educational research generates results that become improvement proposals, transforming education is a titanic work arduous and requires joint efforts and their teachers(as) Mexican are willing to do their part.

### **Palabras clave**

Educación Superior, Escuelas Normales, Investigación Educativa, Cuerpos Académicos

### **Keywords**

Higher Education, Normal Schools, Educational Research, Academic Bodies

### **Introducción**

La política educativa en México implementó una estrategia para promover la generación y aplicación del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior (IES), el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y en el 2001 impulso la creación de Cuerpos Académicos (CA) esto con el propósito de fortalecer dinámicas académicas sustentadas en el trabajo colaborativo y promover la investigación, concretado en la estructuración de equipos disciplinarios. Las Escuelas Formadoras de Docentes o también llamadas Escuelas Normales (EN) al ser consideradas Instituciones de Educación Superior por primera vez fueron incluidas en la convocatoria emitida por este organismo para registrar CA. (Reglas, 2009)



Después de 17 años de vigencia el PROMEP en el 2014 paso a ser nombrado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) este se regula normativamente por el documento denominado Reglas de Operación y es publicado anualmente en el diario oficial de la federación en donde se señala que un CA es:

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos (Pe) afines a su especialidad en varios tipos. La investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país. (Reglas, 2015, p. 9)

Las EN iniciaron este proceso con la generación de grupos de investigación y para ser reconocidos como CA tuvieron que desarrollar acciones con el fin cubrir las características que específicamente indicaban para ellas:

- a) La existencia de metas comunes para generar conocimientos en la investigación educativa aplicada y de formación de docentes.
- b) La solidez y madurez de sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).
- c) Trabajo colegiado en el diseño y aplicación de proyectos innovadores que generen conocimientos en la investigación educativa y de formación de docentes.
- d) Que se formen con un mínimo de 3 integrantes. El número de profesores participantes se determina a partir del desarrollo de las LGAC. (Reglas, 2015, p. 10)

Para las EN un CAEF, tiene definidas las líneas de investigación aplicada en educación o formación docente, preferentemente y los proyectos de investigación que desarrollan dan evidencia de ello; por lo menos uno de sus miembros tiene el reconocimiento al perfil deseable y por lo menos uno de sus integrantes cuenta con posgrado (especialidad, maestría o doctorado. (Reglas, 2015, p. 12)

En las EN como señala Vargas S. R. (2011) “más allá de conformar CA, la investigación no se ha desarrollado como práctica institucionalizada, no se ha contemplado como una estrategia para la comprensión de los fenómenos educativos y como sustento para la toma de decisiones.”

En estas instituciones educativas existe el Área sustantiva de Investigación, como Subdirección de investigación y en otros casos Coordinación de investigación, Departamento de investigación, etc., pero sin importar el nombre que le adjudiquen, no se tiene evidencia de su desarrollo, de los insumos, quedando al margen varios cuestionamientos: ¿Cuántos investigadores hay en las EN?, ¿Cuál es su perfil?, ¿Qué líneas del conocimiento están investigando?,

¿Cómo se difunden las investigaciones?, ¿Qué productos se generan?, ¿Cómo contribuyen a la mejora institucional?, etc.

A los docentes de las EN se les encomendó que desarrollaran la investigación que por muchos años en este tipo de instituciones había estado olvidada. En este sentido, Vera (2011) relata que cuando se formaron los CA en las Escuelas Normales, la mayoría de los docentes carecían de experiencia en lo relativo a investigación y conocimiento teórico, metodológico-conceptual.

De acuerdo con las Reglas de operación del PRODEP (2015) los cuerpos constituyen el sustento indispensable, dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano; situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes área del conocimiento que regulan la vida académica de las IES.

El hecho de ser IES y de estar consideradas dentro del padrón del PRODEP fue un aspecto que influyó para que los cuerpos académicos abordaran problemáticas comunes y de tratamiento sencillo, lo que les permitiría múltiples aprendizajes en torno a la integración como equipo (Cruz, Guzmán, Loya & Rivera, 2013). Pero también algunas EN se orientaron a estudiar problemáticas que adolecían en su interior con el fin de obtener resultados que favorecieran la mejora continua y que les permitieran hacerse de recursos financieros.

El progreso de los CA en las EN ha sido relativamente lento. Vera (2011) señala que los espacios de confort que ofrece la docencia, hace menos probable que incursionen en investigación colegiada; además, este autor refiere que a diferencia de otras IES, las escuelas normales carecen de un porcentaje suficiente de PTC, lo que complica la realización de tareas sustantivas de la educación superior, dichas razones han impactado de manera considerable para el ingreso de estos académicos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y por consiguiente, este escenario complica la conformación de un colegiado que reúna los atributos necesarios para lograr la consolidación de los CA.

## **Método**

La investigación es de carácter exploratorio cuantitativo, el objeto de estudio son las 255 Escuelas Normales públicas en México teniendo como intervalo de análisis los ciclos escolares que comprenden el periodo 2009 al 2014 a partir de dos variables: 1) Los docentes: el nivel de habilitación, el tiempo de dedicación, el reconocimiento a perfil deseable que son requerimientos indispensables para ser miembro de un CA y 2) Los Cuerpos Académicos: número, nivel de consolidación y las Líneas de Generación o Aplicación del Conocimiento de (LGAC) que cultivan y los temas que abordan de acuerdo a la clasificación de las áreas temáticas en las que se concentra la investigación que organizó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en 2011 y que se materializó en los Estados del Conocimiento.

Se usaron fuentes de información documental y estadística que permitieron obtener una perspectiva actual sobre el tema abordado como como las, el Sistema de Información Básica de la Escuela Normal (SIBEN), la página web de los Cuerpos Académicos Reconocidos y las Reglas de Operación 2015, bases de datos con la descripción de los apoyos al Reconocimiento a Perfil Deseable y Reconocimiento a los CA, informes trimestrales del PRODEP.

## Resultados

### Los docentes

Al hacer la revisión documental encontramos que las Reglas de Operación del PRODEP en el Nivel Superior (2015), señalan que los CA deben ser grupos de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con una alta habilitación y contar con una distribución equilibrada de su tiempo que le permita realizar actividades de docencia frente a grupo, investigación, dirección de tesis, tutorías, asesorías individuales y colectivas, gestión académica-vinculación. En las EN públicas de México encontramos el siguiente diagnóstico:

Tabla 1. Tiempo de dedicación del personal docente en cinco ciclos escolares

Ciclo escolar	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas
2009-2010	5,152	2,007	984	9,985
2010-2011	4,944	2,039	943	8,700
2011-2012	3,690	1,557	625	4,669
2012-2013	4,924	2,009	928	8,624
2013-2014	4,979	2,085	871	8,885

Nota. Elaboración propia con datos del Sistema de Información Básica de la Escuela Normal (SIBEN) de los ciclos Escolares 2009-2010, 2010-2011, 2011-2102, 2012-2013 y 2013-2014 por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Se puede ver que del 2009 al 2014 se ha presentado una disminución en el número de PTC característica fundamental para ser miembro de un CA y actualmente se tienen 11,841 docentes que no pueden participar en la conformación de estos grupos colegiados de investigación.

Otra característica es que los miembros de un CA deben poseer una alta habilitación académica, se refiere al nivel de estudios que tienen los integrantes como son: grado mínimo de maestría o grado preferente de doctorado; que los capacita para generar o realizar aplicaciones innovadoras del conocimiento.

Tabla 2. Nivel de estudios del personal docente en cinco ciclos escolares

Ciclo escolar	Doctorado	Maestría	Licenciatura	Normal Básica	Menor a licenciatura
2009-2010	169	2,942	10,751	387	1,988
2010-2011	190	3,059	10,741	400	2,017
2011-2012	211	3,231	10,546	406	1,929
2012-2013	246	3,382	10,684	401	1,830
2013-2014	317	3,791	10,288	4,091	1,794

Nota. Elaboración propia con datos del Sistema de Información Básica de la Escuela Normal (SIBEN) de los ciclos Escolares 2009-2010, 2010-2011, 2011-2102, 2012-2013 y 2013-2014 por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Del 2009 al 2014 con apoyo del PROMEP ahora llamado PRODEP, bajo una política de la Secretaría de Educación Pública (Institución encargada de ejecutar las políticas educativas en México) que se orienta a la habilitación del profesorado, que pasó de 3,111 docentes con maestría o doctorado a 4,108.

Por otro lado actualmente (ciclo escolar 2013-2014) existen 16,173 profesores con una formación profesional heterogénea, en cuanto al número de años cursados, los tipos de planes y programas de estudio y su origen (público o privado); los que tienen una habilitación de nivel medio superior (bachillerato), otros que han cursado planes de normal básica o elemental, cuya duración es de 3, 4 y 5 años posterior a la secundaria, algunos de técnico superior universitario y otros que obtuvieron la licenciatura en la educación normal y también los que poseen formación universitaria o tecnológica.

Una característica más es el reconocimiento al perfil deseable de los PTC, que lo convierte en un elemento que contribuye a la consolidación de un CA.

Tabla 3. Reconocimiento al Perfil Deseable de los Profesores de Tiempo Completo

Año	Número de PTC	Número de docentes con reconocimiento
2009	5,152	18
2010	4,944	59
2011	3,690	95
2012	4,924	139
2013	4,979	150

Nota. Elaboración propia con datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP) de los años 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Se incrementó el número de profesores con perfil deseable PROMEP (que es un indicador básico en cuerpos académicos) que pasó de 18 en el 2009 y en el 2013 se incrementó a 150, actualmente son 151. El número de profesores de tiempo completo que laboran en las EN que no poseen este reconocimiento es muy alto pues asciende a 4,979.

### Cuerpos Académicos

Actualmente solo existen Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) ubicados en las Escuelas Normales públicas del país.

Tabla 4. Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales Públicas

Año	Número de Escuelas Normales	Número de Escuelas atendidas por el PRODEP	Número de Cuerpos Académicos
2009	264	18	20
2010	262	16	32
2011	260	62	51
2012	260	28	63
2013	255	40	84

Nota. Elaboración propia con datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP) de los años 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En 2014 de las 255 EN públicas, el PRODEP solamente atendió a 60 y registró el reconocimiento de 88 CAEF, podemos ver que solamente en el 23% de estas instituciones participó en este proceso.

Figura 1. Ubicación geográfica de los Cuerpos Académicos



Figura1. Aparecen de color verde los 19 estados donde se encuentran ubicados los 88 Cuerpos Académicos.

Nota. Elaboración propia con datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP) del año 2014 y por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los CA se encuentran ubicados en 19 estados de los 32 que conforman la república mexicana, las entidades en donde se concentra el mayor número de grupos de investigación son Nuevo León, Chihuahua y el Estado de México conglomerando 35 de ellos.

Los CAEF de las EN desarrollan 149 LGAC las cuales se analizaron de acuerdo a la clasificación que estableció el COMIE en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, la cual se desglosa en 17 áreas temáticas y con la base de datos del PRODEP acerca de los Cuerpos Académicos Reconocidos hacia donde se concentraban los proyectos de investigación generados al interior de cada CAEF.

Tabla 5. Áreas temáticas abordadas en las Líneas de Generación del Conocimiento de los Cuerpos Académicos en Formación de las Escuelas Normales públicas

Áreas temáticas	Número de LGAC	Porcentaje
1. Aprendizaje y desarrollo humano	15	10.1
2. Curriculum	9	6.1
3. Educación ambiental para la sustentabilidad	1	.6
4. Educación superior, ciencia y tecnología	0	0
5. Educación y conocimientos disciplinares	3	2
6. Educación y valores	3	2
7. Entornos virtuales de aprendizaje	7	4.8

Áreas temáticas	Número de LGAC	Porcentaje
8. Filosofía, teoría y campo de la educación	4	2.8
9. Historia e historiografía de la educación	5	3.3
10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión	1	.6
11. Investigación de la investigación educativa	6	4
12. Multiculturalismo y educación	1	.6
13. Política y gestión	24	16.1
14. Prácticas educativas en espacios escolares	22	14.8
15. Procesos de formación	45	30.2
16. Sujetos de la educación	3	2
17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	0	0
TOTAL	149	100

Nota. Elaboración propia con datos del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP).

De la clasificación propuesta por el COMIE, en 2 de ellos no se desarrollan LGAC y en 8 de ellos aparecen menos de 5, por tal motivo este análisis se limita al Aprendizaje y desarrollo humano, Curriculum, Entornos virtuales de aprendizaje, Investigación de la investigación educativa, Política y gestión, Prácticas educativas en espacios sociales y Procesos de formación concentrándose el 86.1% de las LGAC.

Existen áreas temáticas importantes que su presencia es mínima como es el caso de Educación ambiental y la sustentabilidad, Educación, desigualdad alternativas de inclusión y Multiculturalismo y educación. También están ausentes LGAC sobre temas emergentes como Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

## **Discusión/Conclusiones**

El iniciar el proceso de investigación desde una perspectiva formal tomó fuera de balance a las escuelas normales, pues ni su organización institucional, ni los docentes estaban preparados para enfrentar y salvar el reto, el asunto es que no les preguntaron, los obligaron a participar con unas reglas que de facto los ubican en franca desventaja.

En este panorama complejo y oscuro de la conformación y reconocimiento de los CA en las EN, son pocos los PTC que han podido cumplir con los requerimientos para ser miembros de esta figura institucional, por otro lado el número de docentes que no tienen una o ninguna de las características (ser tiempo completo, tener el grado mínimo o máximo, y/o ser reconocido como perfil deseable por el PRODEP) es muy elevado.

Hemos demostrado con datos duros la realidad de los docentes agrupados en el magisterio a continuación presentamos una serie de elementos que podrían servir de base para una discusión seria y responsable, estas son nuestras reflexiones y las ponemos a su consideración:

Las EN públicas se enfrentan a un sinnúmero de condiciones que limitan la producción académica, como lo señala Reyes (2013) estas instituciones tiene un rezago crónico, “no terminan de consolidarse en el sistema de enseñanza superior.”

El PRODEP es un programa que sólo da apoyos a los docentes de tiempo completo que dentro de sus actividades cotidianas desarrollan investigaciones quedando excluidos los 11,841 docentes que no son PTC; por otro lado hay 16,173 profesores que no poseen maestría o doctorado, solo tienen licenciatura, normal básica y estudios menores a la licenciatura; 4,979 PTC no poseen el reconocimiento de perfil deseable, todas estas son características indispensables para ser miembro de un CA.

El tiempo destinado y la infraestructura física de la escuela normal para el desarrollo de la investigación por parte de los PTC son inexistentes, éstos tienen que buscar sus espacios y utilizar sus implementos personales (pc, lap top, impresoras, insumos consumibles, etc.). Son muy pocos los espacios académicos organizados en el ámbito de las escuelas formadoras de docentes para presentar ponencias y libros y además algunos no tienen reconocimiento, por lo tanto se precisa de buscar eventos externos que en muchas ocasiones requieren de una fuerte inversión económica por parte del PTC investigador, ya que se carece del apoyo de la institución.

Las escuelas normales sufren problemas de estructura como lo señala Noriega (2011):

Las dimensiones simplificadas de los modelos organizativos y los complejos controles de los contratos laborales en las Normales, hacen el proceso de formación de los Cuerpos Académicos difícil y conflictivo, pues los directores de las Normales sienten afectados sus intereses, sus procesos de planeación y su capacidad de autoridad, dado que los pocos profesores de tiempo completo van a dedicar de 10 a 20 horas al trabajo de investigación, dejando de lado buena cantidad de trabajo administrativo, académico, comisiones, aulas, asesorías y tutorías.

Es necesario indicar que las características propias del diseño curricular de las EN contiene además algunos problemas vinculados particularmente con los últimos 2 semestres, en los cuales a través de las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo realiza sus prácticas profesionales y acredita el servicio social y por otro lado, son muy pocas las EN que ofertan programas de estudios de posgrado, esto representa un obstáculo para que los CA puedan tener alumnos que les apoyen y se formen en el campo de la investigación.

En lo que se refiere a las temáticas que abordan las LGAC si bien se ha avanzado en cuanto a los procesos de formación, las prácticas educativas, la política, gestión y evaluación institucional es conveniente propiciar el trabajo sobre problemas integrales que aporten cono-

cimiento conceptual, teórico, metodológico con mayor impacto social como: la educación ambiental, el multiculturalismo, la inclusión, la equidad, etc.

La generación de conocimiento como producto de la investigación educativa en nuestro país, se queda en un buen trabajo, un excelente artículo, un buen libro, generando algunos incentivos económicos para los investigadores, pero hasta ahí, es decir no existe una relación entre los investigadores y los ejecutores de la puesta en marcha de las políticas educativas, esta disociación no ha permitido que propuestas bastante viables generadas en las universidades y ahora aunque sea de manera incipiente en las escuelas formadoras de docentes puedan ser aplicadas en el sector educativo nacional de ahí que los planes educativos y sus propuestas no aterricen en forma concreta particularmente en el aula, por una simple razón, los encargados de la ejecución de esas propuestas educativas, no son tomados en cuenta.

En suma como no caer en la trampa si llegó la investigación y los docentes normalistas no estaban preparados para ello, se vino la ola y los agarro desprevenidos sin siquiera un pequeño salvavidas y ahora luchan por sobrevivir en este mar lleno de tiburones (premios e incentivos económicos individuales), acabando con el incipiente trabajo colegiado, les pedimos y exigimos investigación y esto con las condiciones laborales de los docentes en México: es como pedirle peras al olmo.

## **Referencias bibliográficas**

- ACUERDO número 417 por el que emiten las *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)* (2008). Recuperado de [http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas\\_2015.pdf](http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_2015.pdf)
- ACUERDO número 678 por el que se emiten las *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)* (2015). Recuperado de [http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas\\_2015.pdf](http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_2015.pdf)
- COMIE (2011). *Colecciones: La Investigación Educativa en México. Estados del conocimiento (2000-2011). Catálogo de publicaciones 2014*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/v3/portal/doc/coleccionEstadosDeConocimiento\\_20140508\\_153000.pdf](http://www.comie.org.mx/v3/portal/doc/coleccionEstadosDeConocimiento_20140508_153000.pdf)
- Cruz, K., Guzmán, S., Loya, A. & Rivera, S. (2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de [http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/humanidades\\_y\\_artes/E08.pdf](http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/humanidades_y_artes/E08.pdf)
- PROMEP (2010). *Informe 4to trimestre*. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/trimestrales.html>
- PROMEP (2011). *Informe 4to trimestre*. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/trimestrales.html>
- PROMEP (2012). *Informe 4to trimestre*. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/trimestrales.html>



- PRODEP. (2013). *Informe 4to trimestre*. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/trimestrales.html>
- PRODEP. (2014). *Informe 3er trimestre*. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/trimestrales.html>
- PRODEP. (2014). *PRODEP en cifras. Programa para el Mejoramiento del Profesorado*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/profesorestc.html>
- PRODEP. (2014). *Cuerpos Académicos Reconocidos por PRODEP*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/cuerposacademicos.html>
- PRODEP. (2014). *Resultados por convocatoria. Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/cuerposacademicos.html>
- Reyes, C. (2013). Rezago crónico en las escuelas normales. *Campus Milenio*, 21. Recuperado de <http://red-academica.net/observatorio-academico/2013/02/28/rezago-cronico-en-las-escuelas-normales/>
- Vera Noriega, J. Á. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro*, 62, 82-87. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34021066009.pdf>
- Vargas, S. R. (2011). La formación en Investigación en el contexto de la política educativa sobre la formación y actualización de docentes en México (de las normales a las redes pedagógicas). Ponencia presentada en el IV Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros/as que hacen investigación desde la escuela.
- SIBEN 4.0, 5.0, 6.0, 7.0 y 8.0 captura noviembre de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013. Recuperado de <http://www.siben.sep.gob.mx/>



## **CULTURAS ACADÉMICAS EN LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL CAMBIO CLIMÁTICO<sup>3</sup>**

**GUTIÉRREZ PÉREZ , José**  
Univ. Granada

### **Resumen**

El estudio analiza las representaciones sociales de un grupo de universitarios a fin de establecer diferencias entre culturas académicas científicas y no científicas en alfabetización sobre cambio climático.

### **Palabras Clave**

Representaciones sociales; Cambio Climático; Culturas Académicas; Educación Ambiental

### **Abstract**

The study analyzes the social representations of a group of college to establish differences between cultures academic scientific and non-scientific literacy on climate change.

### **Key Words**

Social representations; Climate Change; Academic Cultures; Environmental Education

---

<sup>3</sup> Esta investigación forma parte del trabajo que se está realizando en el Proyecto RESCLIMA (EDU2012-33456), financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y que se está desarrollando desde el 01/02/2013 hasta 31/01/2016  
©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad  
I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## **Introducción**

El cambio climático es un fenómeno complejo que se ha convertido en las últimas décadas en uno de los problemas más graves de nuestra sociedad, afectando no sólo al ámbito ambiental, sino también al conjunto de esferas que organizan la actividad humana (la economía, la geopolítica, el modelo energético, la cultura, etc.). Siendo realistas, cualquier alternativa viable de respuesta a las amenazas que proyecta pasa por cambiar nuestro modelo de producción y los estilos de vida y de consumo con él asociados, reformulando la forma en que se explotan y redistribuyen de los recursos naturales.

El carácter global del CC requiere respuestas y esfuerzos de todos los niveles, desde lo internacional a lo local, de los colectivos sociales y de cada ciudadano singular. Pero, para poder hacerle frente, la población debe conocer el problema e identificar su responsabilidad personal en él. Para ello será necesario formar al ciudadano, proporcionándole la información correcta, adecuada y adaptada para cada caso. Sin perder de vista que estamos ante cuestiones de naturaleza compleja en las que intervienen conocimientos científicos y saberes sociales de diferente naturaleza y sobre los que interfieren mensajes e informaciones que, en ocasiones son contradictorias, pseudocientíficas o intencionalmente manipuladas, diseñadas tendenciosamente para sembrar la incertidumbre y confundir a la ciudadanía.

A partir de experiencias propias, de la información que reciben a través de los distintos medios y mediadores, y en algunos casos a partir de la formación que se transpone en contextos formales (la escuela, los estudios universitarios, etc.), las personas y las sociedades van integrando, reelaborando y transformando en representaciones sociales el conocimiento científico sobre el cambio climático. Estas representaciones son construcciones culturales claves para entender valorar y dar respuesta a fenómenos o situaciones relacionadas con el clima que tienen lugar en su entorno cercano o en otras partes del planeta. Este trabajo se centra precisamente en conocer las representaciones (conocimientos y creencias) de un grupo de estudiantes universitarios mexicanos sobre el CC. Interesa desvelar qué saben, si sus conocimientos y creencias están en sintonía con el conocimiento científico disponible y al que tienen acceso (o no) en base a su formación académica) o si constituyen representaciones más ligadas a la cultura común. Complementariamente, interesa conocer si se sienten formados o no, informados sobre las causas y consecuencias del CC en general y si han recibido formación específica sobre este “objeto científico” durante sus estudios universitarios, entre otros aspectos.

## **Problema**

La relación entre el saber científico y el saber común es compleja. Para entenderla es necesario conocer las percepciones y creencias de la población sobre “objetos” de representación en los que el conocimiento científico es relevante o, como el caso del CC, que son “objetos” que surgen en el campo de las representaciones científicas. Con respecto al CC la sociedad utiliza elementos, teorías, conceptos, etc., que proceden del saber científico que, unidos a experiencias personales, son adaptados y reelaborados en el campo de la cultura común para entender la realidad que nos rodea, surgiendo así distintas representaciones sociales. Explorar y conocer lo que la sociedad o grupos específicos de la misma, en este caso una muestra de estudiantes universitarios, entiende y cree que es el cambio climático, puede ayudar a la hora de educar, transmitir y comunicar el problema.

## **Objetivos**

El estudio se enmarca dentro del proyecto RESCLIMA, cuya finalidad es responder a la necesidad de explorar cómo se interioriza y expresa en distintas sociedades la representación social del cambio climático y desvelar los mecanismos que hacen que teorías populares se expandan y sean compartidas por distintas sociedades.

- Conocer las percepciones y creencias de una muestra de estudiantes universitarios sobre el cambio climático.
- Analizar la influencia de la variable titulación en la creación de representaciones sociales sobre cambio climático.
- Conocer si existe relación entre el conocimiento científico y la cultura común de los estudiantes según las diferentes tradiciones y culturas académicas de procedencia.
- Identificar elementos estructurales en la representación social del cambio climático valorando su carácter universal.

## **Antecedentes y estudios previos**

El CC ha adquirido mucha importancia en los últimos años, estando presente en las principales cumbres político-económicas a nivel internacional, donde se intenta llegar a establecer acuerdos y definir políticas que requieren del compromiso y acción de todos los países y personas implicadas.

En este punto, la educación ambiental tiene un gran desafío: convertir el cambio climático en un foco principal de cualquier problema socio-ambiental, viendo el impacto de éste, integrando e interpretando las investigaciones científicas que se van produciendo y utilizando estrategias de comunicación más eficaces. Además se convierte en una gran herramienta para conseguir desarrollar una conciencia ciudadana sobre la relevancia del CC y su potencial de amenaza que permita disminuir las emisiones de gases de efecto invernadero, que prepare a las sociedades humanas para las nuevas situaciones climáticas a las que nos tendremos que adaptar inexorablemente y que propicie un cambio del modelo de desarrollo actual, hacia otro más solidario y respetuoso con los sistemas básicos de la biosfera.

Por otro lado, una de las dificultades para cualquier programa de educación ambiental, es que suelen estar financiados por instituciones públicas, por lo que deben dar respuesta a los intereses de éstas y esto complica mucho el desarrollo de capacidades reflexivas, críticas y de actuación en las personas. A pesar de esto, son muy importantes las conductas individuales y los hábitos personales, puesto que todo cuenta a la hora de reducir CO<sub>2</sub>, por ello se debe trabajar desde programas de EA globales, adaptados y actualizados a nuestra sociedad, incorporando también la EA como pilar básico de los programas de cooperación internacional y desarrollo.

Desde la educación formal se han llevado y están llevando a cabo programas como, *Kioto-Educa*, *Climántica*, *Jóvenes frente al cambio climático*, *Cinco años para actuar*, etc. Además de una amplia oferta de másteres dedicados a temas de eficiencia energética, energías renovables y tecnologías frente al CC, que han surgido en los últimos años en la medida en que esta formación especializada es necesaria para dar concreción a las políticas de mitigación y adaptación al CC.

La investigación sobre la percepción social del CC en España ha sufrido un notable impulso con la aparición de las primeras demoscopias de ámbito nacional dedicadas específicamente al tema, promovidas por la Fundación BBVA y la Fundación MAPFRE (Meira et al. 2009; 2011; 2013), a ellas se han sumado otros estudios desarrollados por gobiernos regionales (Ecobarómetro Andaluz y Estudio de percepción social del cambio climático en la Comunidad Valenciana).

El estudio promovido por la Fundación MAPFRE, con el título *La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española* es el más reciente de los elaborados en el ámbito nacional y el único diseñado específicamente para orientar las respuestas socio-educativas al cambio climático, con la ventaja de recabar información en el tiempo sobre un grueso de cuestiones que ha permitido al equipo investigador establecer series temporales de comparación en las diferentes variables analizadas. El CC como problema está más presente a nivel mundial y disminuye el interés por el problema a medida que se acota el territorio, a este efecto se le conoce como *hipermetropía ambiental*, es decir, se le da más importancia o gravedad a los problemas cuanto más lejos están o los percibimos, y la percepción de la amenaza disminuye cuando los ubicamos en entornos más cercanos a nosotros.

Las representaciones sociales se pueden definir como un conjunto de saberes socialmente generados que se constituyen en recursos, referencias y racionalizaciones que utilizan las personas para interpretar el mundo y guiar su acción individual y colectiva (Meira, 2002). En las demoscopias realizadas por la Fundación BBVA (2008) y la Fundación MAPFRE (2009, 2011 y 2013) y en las publicaciones de Meira y Arto (2009), podemos ver algunas de esas representaciones que tiene la población sobre el CC. Cuando se pregunta sobre las causas del cambio climático la mayoría de la muestra reconoce las causas reales del cambio climático, con porcentajes muy elevados, a la vez que conviven en nuestra sociedad con otras causas falsas pero que se entienden como verdaderas y compatibles. Al preguntar sobre consecuencias que tendría el CC en los próximos 20 años, la gran mayoría reconoce con porcentajes muy elevados las consecuencias, pese a que no le dan casi importancia a la disminución del turismo debido al CC.

El *Ecobarómetro de Andalucía (2001)* muestra una serie de problemas ambientales que están afectando a todo el planeta, el 54,4% consideró el cambio climático como el problema ambiental más importante actualmente, el 46,6% de la muestra consideró la *destrucción de la capa de ozono*, como el segundo problema ambiental al que le otorgaría mayor importancia actualmente y en tercer lugar con un 30,7% se encuentra *el agotamiento de los recursos naturales*. La preocupación de la población andaluza por el cambio climático ha aumentado un 20%, siendo de 34,5% en 2001 y llegando a 54,4% en 2010 (IESA, 2010). Al preguntarle a la muestra si sabrían dar una definición aproximada del problema, el 55,5% dijo que sí, el 38,9% había oído hablar del tema, pero no sabrían dar una respuesta y el 5,6% lo desconoce por completo. También un 70,2% de los andaluces lo consideran una amenaza y problema actual, mientras un 13,3% considera que es un problema futuro y un 2,1% de los encuestados considera que no es un problema actual ni futuro. Al preguntar a los encuestados por lo informados que están sobre las causas, consecuencias y medidas para luchar contra el CC, se dan los porcentajes más elevados en las respuestas “Regular informado” y “Poco informado”. A pesar de esto, la mayoría reconoce el consumo de combustibles fósiles como la principal causa del CC. Resultados similares han sido obtenidos en otros contextos geográficos con muestras de universitarios (González, 2013).

## **Metodología**

### **Diseño de investigación y muestra**

Esta investigación es de carácter cuantitativo, la información la recogeremos a través del cuestionario elaborado a partir de los estudios demoscópicos de MAPFRE por la Universidad de Santiago y la Universidad Veracruzana, para el proyecto RESCLIMA. Está formado por 51 ítems relacionados con el cambio climático, de respuesta múltiple a elegir solo una y por las cuestiones género, edad, carrera y semestre. Como criterios de calidad del instrumento hemos de destacar un índice de fiabilidad del 0,74. Respecto a la validez del instrumento, se parte de un instrumento de segunda generación previamente ensayado con una muestra de estudiantes de máster que integraba un total de 77 ítems, de los cuales fueron suprimidos 26 por considerarse que no discriminaban bien las respuestas de diferentes muestras.

La muestra está formada por 400 estudiantes, de ellos 230 son mujeres y 170 hombres, de la Universidad Veracruzana que están cursando las titulaciones de Pedagogía, Economía, Agronomía, Derecho, Biología, Química, Ciencias Ambientales e Historia.

El análisis de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS, realizando análisis descriptivos e inferenciales

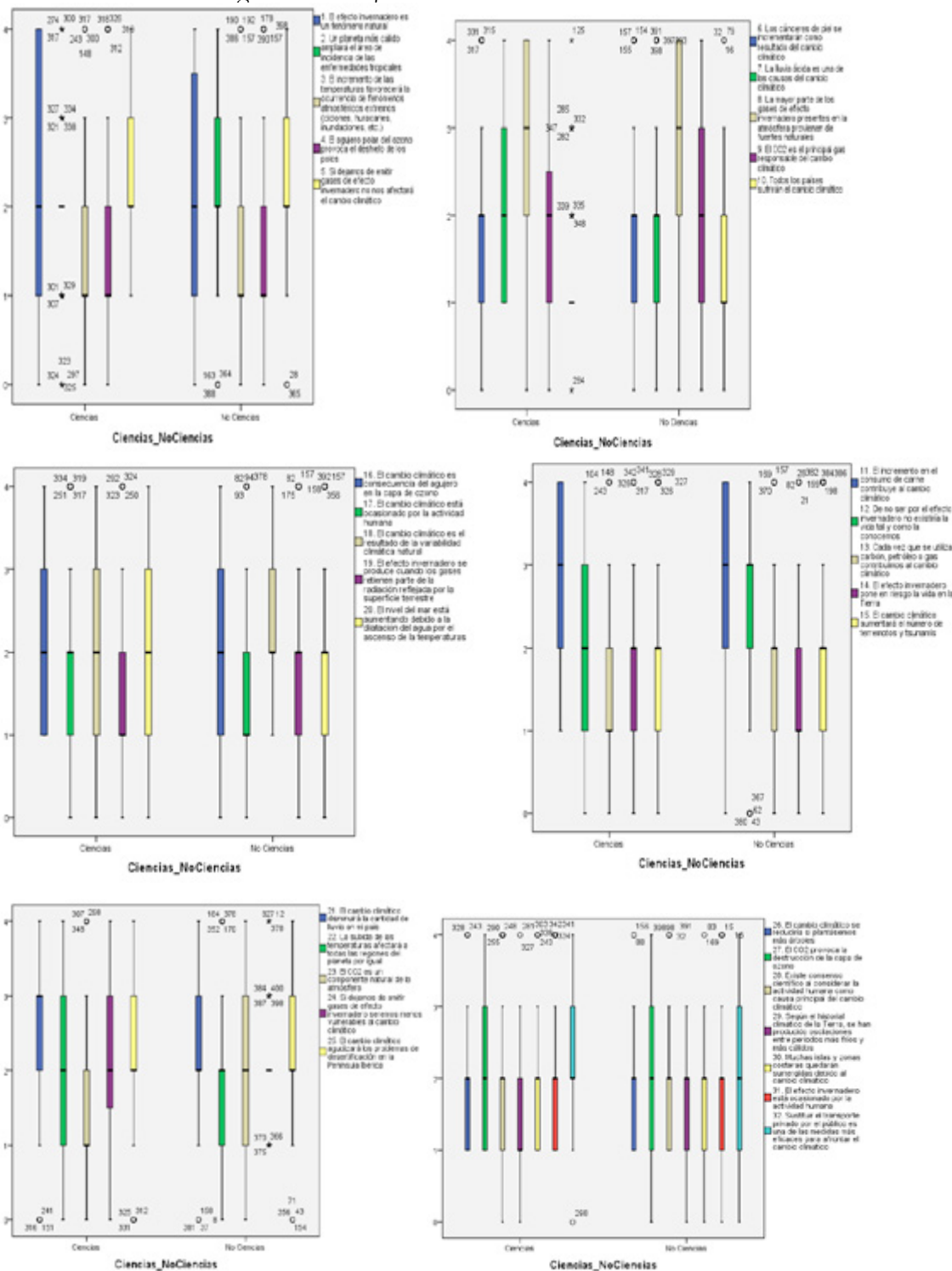
El cuestionario consta de 51 ítems relativos a conocimientos y creencias sobre el cambio climático y pretende analizar cómo pueden influir variables independientes como el género y el tipo de titulación (sujeta a tradiciones y culturas académicas de distinta naturaleza) en sus representaciones del cambio climático y, por último, indagar en las relaciones entre el conocimiento científico y la cultura común.

Un elemento clave en el diseño del estudio es la división de la muestra entre estudiantes del campo de las ciencias sociales y humanas, por una parte, estudiantes de ciencias naturales y tecnológicas, por otra. Todas las personas encuestadas son estudiantes universitarios y, por lo tanto, se asume que tienen un acceso privilegiado con respecto al resto de la población a la cultura científica. Dicho de otra forma, es un colectivo “científicamente alfabetizado”. Ahora bien, dado el “objeto” que se explora, el CC, cabría esperar que los y las estudiantes que cursan titulaciones ligadas al ámbito de las ciencias naturales y tecnológicas mostraran una mayor competencia para discriminar la veracidad o falsedad desde un punto de vista científico de los enunciados que se proponen en el cuestionario, en la medida en que su formación les da –o debería de darles- acceso a conocimientos más especializados sobre las ciencias que se ocupan del estudio del CC. En este sentido, cabría esperar que su nivel de acierto sea significativamente mayor que el registrado entre los estudiantes del ámbito de las ciencias sociales y humanas. De no constatarse esta discriminación en sus respuestas cabría pensar que es la cultura común u otras variables socio-culturales y demográficas las que condicionan las creencias expresadas. Los resultados obtenidos nos ayudarán a la hora de orientar la formación de los universitarios sobre el cambio climático, a entender el papel de la ciencia en la construcción de la cultura común como una clave para entender la relevancia (o irrelevancia) social de problemas como el CC, así como también a la creación de programas y materiales educativos sobre el tema.

## Resultados

A continuación mostramos gráficamente una selección de los resultados del estudio, donde se visualiza en cada uno de los grupos de ítems un patrón de respuesta de alta simetría entre estudiantes de ciencias y el resto de titulaciones.

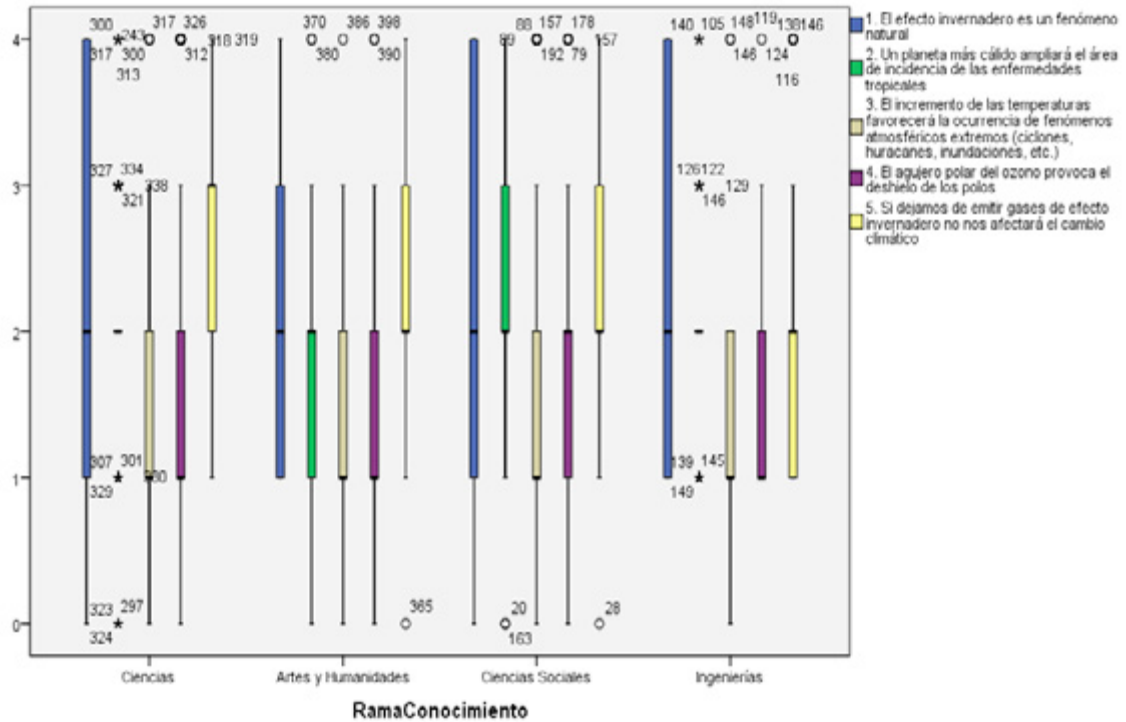
Ilustración 1. Diagramas de caja de culturas académicas científica vs. no científica





El contraste de hipótesis muestra que el número de ítems que arrojan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes ligados a una cultura científica frente a los de no científica no supera el 20% del total de ítems del cuestionario.

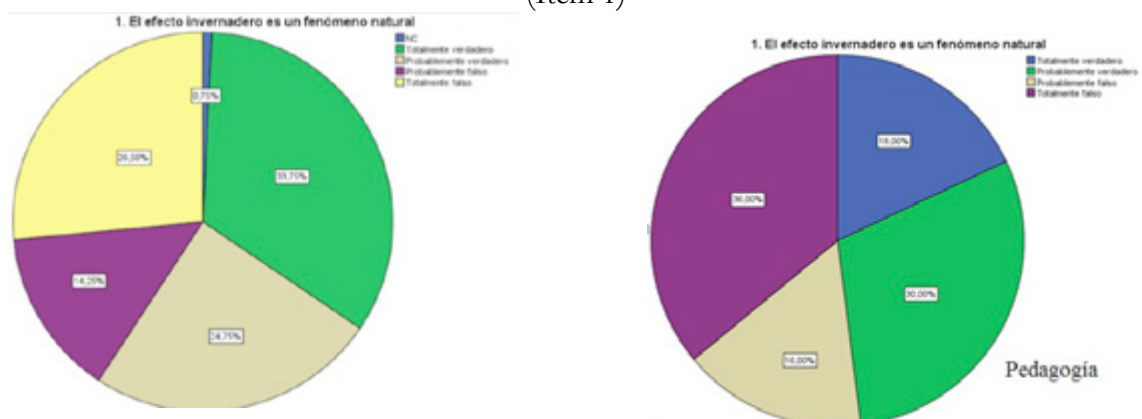
Ilustración 2. Diagrama de caja de culturas académicas por rama de conocimiento



El estudio comparado de los agrupamientos atendiendo a las cuatro ramas de conocimiento clásico arroja también un elevado índice de simetrías en un buen número de ítems. Si bien empiezan a aparecer algunas diferencias en algunas cuestiones concretas. Al desagregar los datos por titulaciones específicas, podemos profundizar en esas diferencias. A continuación mostramos algunos ejemplos de ello.

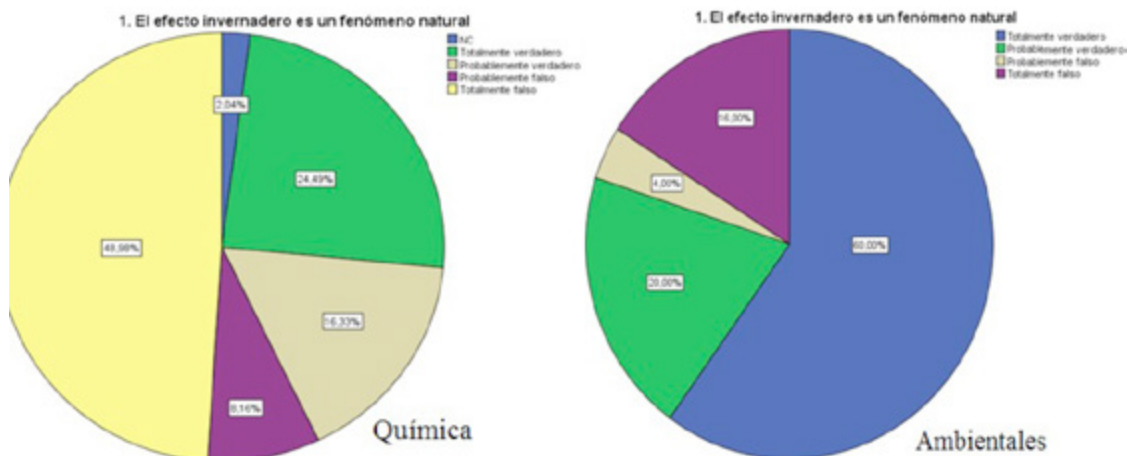
En la 1ª cuestión se les preguntó a nuestra muestra si el *efecto invernadero era un fenómeno natural*, a lo que el 33,75% de nuestra muestra total respondió totalmente verdadero frente al 26,5% que cree que es totalmente falsa, como podemos ver nuestra muestra está muy dividida.

Ilustración 3. Diagramas de Sectores de la muestra total y de la titulación de Pedagogía (Item 1)



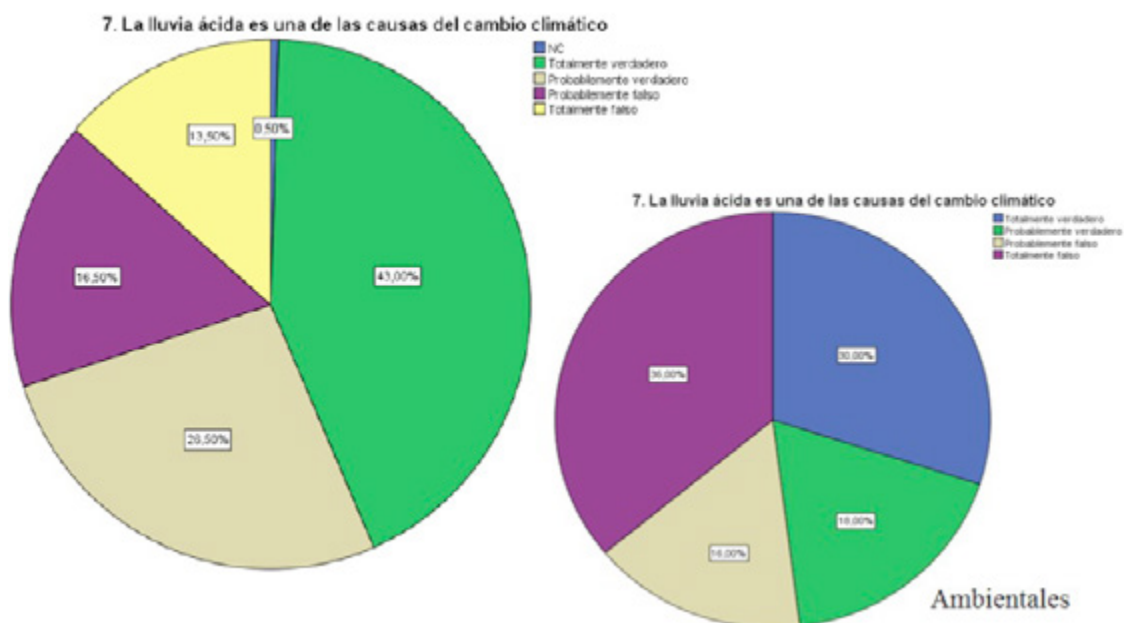
Además podemos ver que existen grandes diferencias entre alumnos de titulaciones de ciencias:

Ilustración 4. Diagramas de Sectores de la muestra de Química y Ambientales (Item 1)



Ante la cuestión, *La lluvia ácida es una de las causas del CC*, un 43% (26% mujeres y 17% hombres) de la muestra piensa que esta afirmación es totalmente verdadera, el 26,5% (15,25% mujeres y 11,25% hombres) posiblemente verdadera, 16,5% (8,25% mujeres y 8,25% hombres) posiblemente falsa y un 13,5% (7,75% mujeres y 5,75% hombres) totalmente falsa.

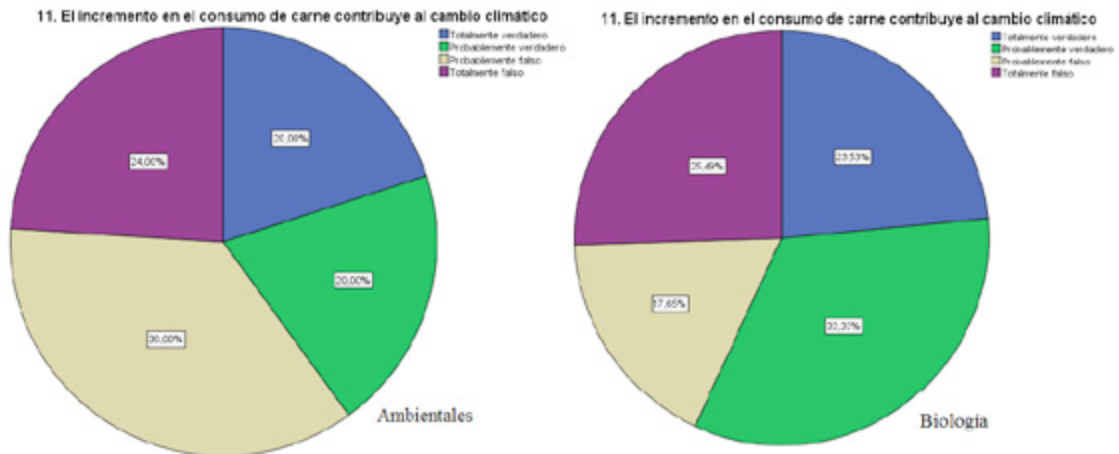
Ilustración 5. Diagramas de Sectores de la muestra total y de la titulación de Ambientales (Item 7)



Como podemos ver a pesar de que esta afirmación es falsa un porcentaje muy elevado de nuestra muestra piensa que es totalmente o probablemente verdadera.

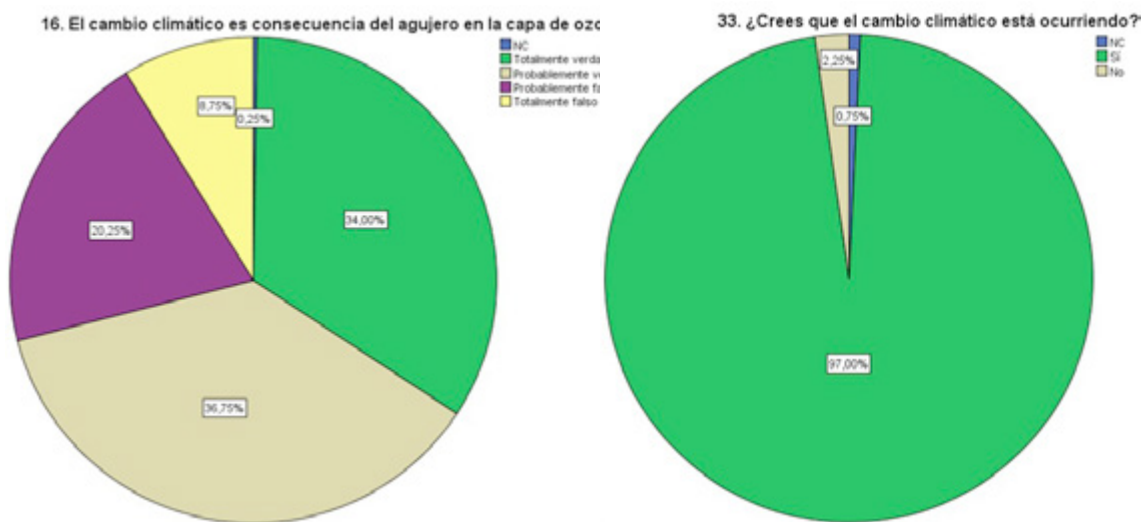
En la cuestión 11, *El incremento en el consumo de carne contribuye al CC*, más del 60% de la muestra cree que es falsa, aunque realmente sea verdadera. Además en las titulaciones de ambientales y biología, siendo ambas de ciencias, podemos ver cómo en una la mayoría piensa que es falsa y en otra verdadera.

Ilustración 6. Diagramas de Sectores de Ambientales y Biología (Item 11)



Señalar que en muchos de nuestros ítems existía un gran acuerdo entre toda nuestra muestra con la afirmación presentada, fuese cierta o no. Como por ejemplo ante las cuestiones, *El CC es consecuencia del agujero en la capa de ozono* o *¿Crees que el CC está ocurriendo?*

Ilustración 7. Diagramas de Sectores de la muestra (Item 16 y 33)



## Conclusiones

- La clásica teoría de las dos culturas de Snow aplicada al campo de la Alfabetización Climática es un falso mito. Los contrastes de hipótesis del grupo de estudiantes de ciencias frente a los de letras arroja diferencias estadísticamente significativas en un número limitado de ítems. Podemos afirmar que existe un patrón universal de Alfabetización Climática en el que la cultura académica no es un factor determinante del cambio de representación social de las causas, consecuencias y medidas paliativas del CC. La inercia e inflexibilidad de la cultura común se sobrepone y persiste sobre la cultura científica incluso en titulaciones con señas de identidad marcadamente científicas.
- Globalmente el análisis estadístico del cuestionario respecto a la variable cultura académica científica/no científica no arroja diferencias relevantes entre las distintas titulaciones que han formado parte de nuestra muestra, sin embargo, en algunas preguntas concretas se aprecian diferencias estadísticamente significativas.
- En muchas cuestiones las respuestas están muy divididas, siendo prácticamente un 50% de encuestados los que piensan que la afirmación es verdadera, frente al otro 50% que cree que es falsa.
- Otro aspecto a destacar, y que coincide con los resultados obtenidos en los informes MAPFRE, es que ante cuestiones científicamente falsas, como por ejemplo, *La lluvia ácida es una de las causas del CC*, más de la mitad de la muestra, en este caso el 69,5%, piensa que esta afirmación es probablemente o totalmente verdadera. Otro ejemplo de afirmación falsa que nuestra muestra piensa con un 70,75% que es probablemente o totalmente verdadera es, *El cambio climático es consecuencia del agujero en la capa de ozono*, entre otras.
- Al analizar las cuestiones sobre el grado de información, *los nada informados o muy informados* que creen estar, sobre el cambio climático en general y las medidas de lucha para hacer frente al cambio climático, hemos encontrado porcentajes en torno al 50% de estudiantes que afirman estar poco informados, lo que me hace pensar que uno de los aspectos más importantes sobre el tema, como son las medidas, políticas, estrategias, programas, etc., que deberían estar más extendidos o al alcance de la población para poder actuar personalmente contra el CC, es uno de los aspectos más desconocidos para la mayoría de personas.
- Ante estos resultados podemos pensar que el conocimiento de esta muestra sobre el tema es insuficiente, o que la información que reciben de los distintos medios, materiales y programas, en algunos casos, puede que no sea del todo correcta y en otros, de manera personal, cada uno reelabora y transforma esa información para comprender que está sucediendo en su país o entorno.
- Al igual que en los informes demoscópicos anteriores y analizando las medias globales y las de cada titulación, podemos observar que la muestra piensa que la responsabilidad del país, sobre las causas del cambio climático, es mayor que la responsabilidad individual y acción personal. Esta creencia puede afectar a la implicación ciudadana y lucha personal para hacer frente al cambio climático, además como hemos leído anteriormente, la población busca desentenderse al máximo o realizar acciones que no conlleven demasiadas obligaciones.

## Referencias bibliográficas

- Castro, R. & Lafuente, R. (2009). *Cambio climático. Representaciones sociales y compromiso personal frente a un problema ambiental global*, en X Congreso de Psicología Ambiental. Lisboa.
- Estada, P., Ferreras, J., Herrero, T. et al. (2011). *Guías didácticas de educación ambiental. Educación ambiental y cambio climático*. Consejería de Medio ambiente, Junta de Andalucía.
- Fernández Reyes, R. & Mancinas-Chávez, R. (2013), *Medios de comunicación y cambio climático*. Sevilla: Fénix editora.
- Fundación BBVA (2008). *Percepciones y actitudes de los españoles hacia el calentamiento global*. Unidad de Estudios Sociales y de Opinión Pública. [En línea]. Disponible en [http://www.fbbva.es/TLFU/dat/presentacion\\_calentamiento\\_global.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/presentacion_calentamiento_global.pdf) [Consulta: 25 Julio 2014].
- Gamero, N., Oltra, C., Prades, A., Sala, R. & Solá, R. (2009). Cambio climático: percepciones y discursos públicos. *Prisma social*, 2, 1-23.
- La convención del cambio climático. (s.f). Recuperado Julio 20, 2014, desde [http://unfccc.int/portal\\_espanol/informacion\\_basica/la\\_convencion/items/6196.php](http://unfccc.int/portal_espanol/informacion_basica/la_convencion/items/6196.php)
- Medio ambiente. Cambio climático y huella de carbono. (s.f). Recuperado Julio 22, 2014, desde [www.aenor.es](http://www.aenor.es)
- Meira, P.A. (2006). Las ideas de la gente sobre el cambio climático. *Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, 18, 5-12.
- Meira, P.A. & Arto, M. (2009). A sociedade española ante o cambio climático: coñecementos e valoración do potencial de ameaza. *Ambienta|Mente Sustentable*, 1 (7), 7-38.
- Meira, P. A., Arto, M. & Montero, P. (2009). *La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española 2009*. Madrid, Fundación MAPFRE.
- Meira, P. A., Arto, M. & Montero, P. (2011). *La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española 2011*. Madrid, Fundación MAPFRE.
- Meira, P. A., Arto, M. & Montero, P. (2013). *La respuesta de la sociedad española ante el cambio climático 2013*. Madrid, Fundación MAPFRE.
- Meira, P.A. (2008). *Comunicar el Cambio Climático. Escenario social y líneas de actuación*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino-Organismo Autónomo de Parques Nacionales.
- Moyano, E., Lafuente, R. & Castro, R. (2009). *Ecobarómetro de Andalucía. Informe 2009*. Sevilla, Consejería de medio ambiente, Junta de Andalucía. Recuperado Julio 22, 2014, desde [http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/web/Bloques\\_Tematicos/Educacion\\_Y\\_Participacion\\_Ambiental/Sensibilizacion/Ecobarometro/eba\\_2009\\_informe\\_sintesis.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/web/Bloques_Tematicos/Educacion_Y_Participacion_Ambiental/Sensibilizacion/Ecobarometro/eba_2009_informe_sintesis.pdf)
- Protocolo de Kyoto. (s.f). Recuperado Julio 20, 2014, desde [http://unfccc.int/portal\\_espanol/informacion\\_basica/protocolo\\_de\\_kyoto/items/6215.php](http://unfccc.int/portal_espanol/informacion_basica/protocolo_de_kyoto/items/6215.php)
- Proyecto Resclima. (s.f). Recuperado Septiembre 15, 2014, desde <http://www.resclima.info/proyecto>
- Quinta Comunicación Nacional de España. Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. (2009). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Recu-

perado Julio 28, 2014, desde [http://www.magrama.gob.es/es/cambio-climatico/publicaciones/informes/5cn\\_tcm7-12456.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/cambio-climatico/publicaciones/informes/5cn_tcm7-12456.pdf)

*Sexta Comunicación Nacional de España. Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático.* (2013). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Recuperado Julio 28, 2014, desde [http://www.magrama.gob.es/es/cambioclimatico/publicaciones/informes/Sexta\\_Comunicaci%C3%B3n\\_tcm7-336623.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/cambioclimatico/publicaciones/informes/Sexta_Comunicaci%C3%B3n_tcm7-336623.pdf)

## UN ACERCAMIENTO A LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL ARAGONÉS EN LA ESCUELA. LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO. ESTUDIO DE CASO

**CAMPOS BANDRÉS, Iris Orosia**

Universidad de Zaragoza (Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales) – Gobierno de Aragón (Departamento de Industria e Innovación)

Zaragoza, España

[iriseta.bandres@gmail.com](mailto:iriseta.bandres@gmail.com); [579248@unizar.es](mailto:579248@unizar.es)

### Resumen

La enseñanza reglada del aragonés se implementó en algunos centros altoaragoneses en el curso escolar 1997/1998. Sin embargo, todavía existe una considerable carencia de estudios científicos que profundicen en la situación y perspectivas de futuro de esta lengua en el ámbito escolar. Con el fin de dar respuesta a esta situación, desarrollamos un estudio de caso de base fundamentalmente etnográfica en uno de los centros con mayor tradición en la enseñanza del aragonés, en el que nuestro primer objetivo se centró en el análisis de las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa. Los resultados respecto a las actitudes del profesorado se caracterizan por el *interés condicionado, una actitud que no parece garantizar una evolución considerablemente positiva para la situación del aragonés en la escuela.*

## Abstract

The official teaching of Aragonese has been implemented in some Altoaragonese schools since 1997/1998. However, after almost two decades since it was started, there is a considerable lack of scientific works that go deep into the situation and prospects of this language in the scholar context. With the aim of focusing on that problem through a scientific view, we developed a case study with a mainly ethnographic methodology, where our first objective was the comprehension of the situation of Aragonese at school. The results concerned to the linguistic attitudes of Primary teachers shown the presence of a very recurrent attitude that we called *conditionated interest*. It was related with a positive attitude toward Aragonese but not enough to make teachers developing actions effectively linked with the real conservation of the language through the school.

## Palabras clave

Actitudes lingüísticas, lengua aragonesa, enseñanza lenguas minoritarias.

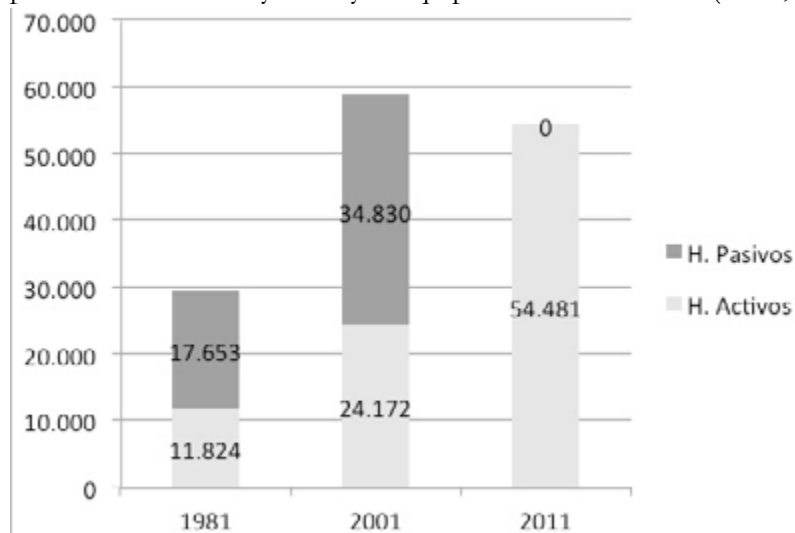
## Keywords

Linguistic attitudes, Aragonese language, minority languages teaching.

## Introducción

El aragonés es una de las lenguas propias de Aragón. En las últimas décadas expertos e instituciones (Moseley, 2010; López, 2014) han reiterado su delicada situación, pues cuenta con una comunidad lingüística reducida y repartida de forma dispersa por el territorio. De todas formas los escasos datos con los que contamos muestran un discreto pero paulatino aumento de la población aragonesohablante (Figura 1).

Figura 1: evolución de la comunidad aragonesohablante (activa y pasiva) según los datos recopilados por el INE en 1981 y 2011 y el equipo Euskobarómetro (Llera, 2001) en 2001.





A pesar de que el número de personas que conocen y/o utilizan esta lengua parece estar aumentando, la política lingüística que el gobierno autonómico ha desarrollado no ha sido favorable a la conservación de la riqueza lingüística aragonesa. El primer texto que otorgó algunos derechos a las comunidades aragonesohablante y catalanoparlante de Aragón se aprobó en 2009, con una ley de lenguas que tras no llegar a aplicarse fue derogada con en 2011, sustituyéndose por un nuevo texto cuestionado por su falta de rigor científico (Universidad de Zaragoza, 2013). Así, a día de hoy en Aragón se sigue dando una situación de asimilación que se corresponde con el *genocidio lingüístico*, pues en muchos de los territorios bilingües altoaragoneses “no hay profesores de la lengua minoritaria en preescolar o en la escuela... [y] ...la lengua minoritaria no se utiliza como el principal medio educativo” (Sknutabb-Kangas, 2001, p. 107).

El aragonés se introdujo en cuatro escuelas del Alto Aragón en el curso 1997/1998, tras la firma de un pacto de colaboración entre los ayuntamientos de Aínsa, Benasque, Biescas y Jaca con el Gobierno de Aragón. Sin embargo, las condiciones en las que se ha enseñado han sido muy variables, dándose mayoritariamente una enseñanza *de* aragonés no reglada, no curricular y en horario extraescolar. Además, la laxa regulación de la enseñanza del aragonés ha dado lugar a una *extraña* situación en la que encontramos un tratamiento muy diferente de la lengua en dependencia de cada uno de los centros que han decidido introducir su enseñanza.

A pesar del carácter complejo de la situación del aragonés en la escuela, son exiguas las investigaciones que han profundizado en esta realidad (Martínez, 1995 pero 1989; Huguet, 2006). Consideramos, entonces, que hay una línea de investigación por abrir prioritaria para extraer conclusiones rigurosas que sirvan como punto de partida para el desarrollo de una política lingüística ajustada a la realidad sociolingüística del Alto Aragón y encaminada a la protección de la lengua propia.

Además, la inminente aprobación del primer currículo de aragonés para Educación Primaria a través de la introducción de esta lengua en el currículo LOMCE de la Comunidad de Aragón convertía en prioritario este estudio dado que, como recuerda Huguet, (2001, p. 358) desde el ámbito científico “se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora (...)”.

Todo ello nos llevó a abordar el estudio de la situación de esta lengua en uno de los centros en los que se ha enseñado desde el curso 1997/1998.

Para abordar nuestra investigación, y teniendo en consideración tanto la mencionada escasez de datos científicos sobre una realidad apenas explorada, como la heterogénea situación sociolingüística altoaragonesa, decidimos desarrollar una estrategia multimetodológica de base fundamentalmente etnográfica dentro de un diseño de estudio de caso que tuvo lugar a lo largo del último trimestre del curso académico 2012/2013.

### **El estudio de las actitudes lingüísticas**

El estudio de las actitudes se ha desarrollado a lo largo de la historia desde dos perspectivas diferentes: la *conductista* y la *mentalista*. Desde la primera las actitudes se entienden como las “respuestas que los hablantes dan a ciertas situaciones sociales, se estudian directamente y se consideran como una unidad indivisible” (Izquierdo, 2011, p. 20). Sin embargo, desde la perspectiva mentalista las actitudes son consideradas “un estado de disposición, una variable que interviene entre el estímulo y la respuesta a este” (Izquierdo, 2011, p. 21). Por lo tanto,

desde el enfoque mentalista se entiende que una actitud es un estado mental, interno, que puede dar origen a diferentes modos de comportamiento (Bierbach, 1988) dado que es una estructura en la que entran en juego múltiples componentes, los cuales preparan al sujeto para reaccionar de un modo concreto ante una determinada situación. Esta complejidad convierte a la *actitud* en un constructo que no es susceptible de una observación y análisis directo y exige de otro tipo de técnicas, dado que entran en juego tanto aspectos psicológicos individuales como factores sociales, en forma de una norma social subjetiva que ejerce presión sobre cada individuo.

Con el fin de abordar el estudio de las actitudes lingüísticas de la población objeto de estudio con la oblicuidad necesaria desde la perspectiva mentalista, que es la que fundamenta nuestra cosmovisión, decidimos implementar una estrategia multimetodológica en la que la etnografía fue la metodología central.

## **Método**

### **Problema y preguntas de investigación**

Una vez detectada la escasez de datos científicos tanto sobre la evolución como la situación actual de la enseñanza reglada de la lengua aragonesa se presentó como problema de investigación el conocimiento de las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa que forma parte de los centros donde se imparte esta asignatura. Asimismo, surgieron las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Cómo es la situación del aragonés en las escuelas del Alto Aragón en las que se enseña actualmente? 2. ¿Qué factores entran en juego en la determinación de las actitudes (positivas o negativas) hacia esta lengua en la comunidad educativa? y 3. ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de la lengua aragonesa en la escuela?

### **Diseño**

El diseño seleccionado fue el de estudio de caso dado que, teniendo en consideración la heterogeneidad sociolingüística y educativa respecto a la lengua aragonesa, nos interesaba centrar nuestra atención exhaustivamente en un fenómeno concreto: su realidad a través de las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa.

Este diseño es, por definición, de naturaleza emergente, por lo que cada decisión sobre el rumbo y desarrollo de la investigación dependió de la información y descubrimientos previos y de una recopilación y análisis parcial de los datos realizados de forma simultánea, circular, durante todo el proceso (McMillan & Schumacher, 2005).

La selección de este diseño se debió, además, a que es especialmente apropiado para llevar a cabo investigaciones exploratorias, orientadas al descubrimiento y que traten temas sobre los cuales ha habido pocas investigaciones previas, tal y como era nuestro caso, ya que nuestro objeto de estudio era una línea de investigación prácticamente virgen en el panorama científico.

Para abordar el estudio, aunque primó la metodología cualitativa, se utilizaron diferentes métodos que consideramos oportunos durante el desarrollo del trabajo de campo, ya que “la metodología no define el estudio de caso (...); los factores determinantes al decidir utilizar

métodos cualitativos o cuantitativos son si unos y otros facilitan la comprensión del caso en cuestión” (Simons, 2011, p. 23).

La entrevista sociolingüística abierta fue la técnica elegida como central en nuestro estudio, dado que seguimos las recomendaciones de expertos como González Martínez (2008), quien determina que son más las ventajas que los inconvenientes que se encuentran en la utilización de la entrevista abierta para el estudio de las actitudes lingüísticas, destacando la gran cantidad de información que esta herramienta permite obtener.

### **Participantes**

En coherencia con los principios epistemológicos que fundamentaban nuestra cosmovisión, los cuales se sintetizan en la intención de *comprender* los procesos en lugar de *generalizar* resultados, la selección de los participantes se realizó por medio de un muestreo intencionado basado en la relevancia de cada sujeto para alcanzar la comprensión tanto de las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa implicada en el contexto escogido como de los factores que intervienen en la evolución de las mismas.

Para dar voz a todas las partes implicadas se siguieron las recomendaciones de algunos investigadores como Janés (2006), quien recuerda que en el estudio de las actitudes lingüísticas en contextos educativos, a pesar de que la mayor parte de los estudios se han centrado únicamente en el análisis de las actitudes del alumnado ante la lengua en cuestión, es importante considerar también las actitudes del profesorado y de las familias.

### **Tratamiento de los datos**

El principal análisis que se realizó se llevó a cabo sobre datos de naturaleza narrativa, siendo nuestra materia prima las transcripciones de las entrevistas realizadas, así como de las conversaciones de cada una de las sesiones grabadas y del diario de campo de la investigadora, en el cual se recogieron situaciones que no pudieron ser registradas mediante la grabación por oposición de las personas implicadas.

Esta parte principal del análisis de los datos se basó en la Teoría Fundamentada en los Hechos de Glasser y Strauss (1967), ya que nuestra pretensión era la de descubrir conceptos y proposiciones directamente de los datos obtenidos y no a partir de supuestos *a priori* y por medio de la puesta a prueba y verificación de teorías (Taylor & Bogdan, 2013). Para ello optamos por el método comparativo constante, desarrollando la recopilación y análisis de forma paralela.

### **Resultados**

Atendiendo a los objetivos de nuestro trabajo, los datos se recabaron en torno a tres aspectos o macrointereses: situación actual del aragonés, factores que afectan a las actitudes hacia el aragonés y perspectivas de futuro del aragonés. En un primer momento, los datos se leyeron obteniendo una visión de conjunto relacionada con estas tres grandes estructuras. Después, a partir de estas tres grandes áreas, percibimos la presencia de una relación de temas conformados a su vez por diversas categorías. Para cada uno de los temas se crearon diferentes

redes relacionales o Networks, con el fin de obtener visiones globales y facilitar la labor de interpretación.

Dado que la consideración de todos los resultados obtenidos excede los límites de este trabajo, nos limitaremos a presentar una síntesis respecto a la primera de nuestras preguntas y objetivos de investigación: 1. *Conocer la situación actual de la lengua aragonesa en relación al contexto escolar altoaragonés estudiado a través de las actitudes de la comunidad educativa* y, en concreto, respecto al profesorado.

A lo largo de nuestro trabajo se identificaron nueve temas relevantes para la interpretación de la situación actual del aragonés en la escuela, resultando el denominado bajo la categoría de “Compromiso” de capital importancia, con tres puntos de vista significativos dentro del grupo de profesores:

a) Por una parte, percibimos unas actitudes minoritarias de completo compromiso con el aragonés:

- “A mi me gusta aprovechar las cosas que sé del aragonés pues eh... pues aprovechar en clase y decirlo, o sea... porque además aquí precisamente que muchos críos pues sus padres hablan o igual los abuelos y demás... pues me parece interesante”.
- “Yo intento siempre que sale alguna palabra eh, o que ñai alguna o per o contesto en o que se fa clase que se puede y... o recordá algo que relazionau con l’aragonés si que fago...”.

Estas actitudes siempre vienen de la mano de profesores jóvenes que han tenido una relación directa con esta lengua, bien siendo hablantes nativos o habiéndola estudiado *motu proprio*.

b) Por otra parte, encontramos un grado de compromiso prácticamente nulo, que se asocia a un perfil de profesor de avanzada edad, hablante nativo de una de las variedades del aragonés y emigrado del valle. Este perfil se caracteriza por el rechazo a un aragonés estandarizado pero que tampoco conlleva la defensa de la supervivencia de la variedad propia. Es una actitud que refleja claramente el estado de diglosia del aragonés:

- I- Y... te resignas a que se pierda la lengua...
- A- ¡Pero qué podemos hacer! Quiero decir... Yo ahora... A mi ahora... Co... M.... No sé... ¿Ponerme a hablar ahora yo ansotano(denominación de la lengua de la localidad) en Ansó (nombre de la localidad)? ¿Ponerme a hablar aragonés?... No”.

Resulta muy curioso comparar estas actitudes con las de otro de nuestros participantes, una segunda profesora hablante nativa pero en este caso joven. El grado de compromiso de esta docente si bien no se caracterizaría por esa especie de “militancia” que otras personas aragonesohablantes desarrollan, está determinado por la consciencia de que la escuela tiene mucho que decir en la supervivencia del aragonés y por su intento de incorporarlo en el aula en la medida de lo posible:

- “Hombre no, lo que se está fen ye desde dentro. Yo por lo que conoxco un poco, se está fen de dentro cosas... Pos o proyecto iste, yo no creo que no se está fen a otros puestos. Por el, lo de, lo de esta hora de la alternativa... (...). Pero yo supongo que per bell... Pero no, no, que se pueden fer cosas desde dintro. Yo creo que cal parti d’astí porque si no. Que tamé som un poc os que estám, sabem com ba... Pero no sé...”.

Asimismo, resulta curiosa su demanda de formación en su lengua materna y la consideración de esta como una variedad del aragonés, lengua de la que aprueba la existencia de un modelo estándar y llega a solicitar un acuerdo definitivo en cuanto a la norma:

- “Bueno, lo que pasa que no sé qué... Como siempre ñai tamé ideologías con l’academia (...) pero que yo tamé paso de esas historias, pero bueno que i aiga algo y que se posen d’acuerdo y que se faga un titulo, un no sé, un... pienso que ye o que cal fer porque si no... Yo por ejemplo puedo decir que’l ragono de siempre pero no tengo ni... o sea, no ni idea, pero no puedes demostrá o que... o una cosa ye la didáctica y la gramática, no se... que ta enseñar de tot... Lingüística es que yo, yo no tengo ni ideya, ni sé qui ye la millor (de grafías), ni no sé... Yo no... Pero, bueno, que se tienen que posar o d’acuerdo...”.

c) El perfil mayoritario se encuentra dentro de lo que hemos denominado como *interés condicionado*. No es extraño que en un colegio bilingüe (francés-castellano) el profesorado tenga una especial sensibilidad lingüística y, por tanto valore el aragonés como fuente de riqueza cultural:

- “Es que es una riqueza interesante, a mí, a mí me atrae quizá...”.
- “Y... y... no sé, y me parece majo porque eso estudiando la lengua ves un poco como la forma de entender la vida, o sea, el aspecto cultural, ¿no?... (C- Totalmente..., que te atrae para llevarte a otro, a otro terreno, ¿no?). No sé, la importancia de la casa por ejemplo...”.
- “Y ves que es la misma palabra, con un pequeño cambio, con no sé qué... y me hace gracia. A partir de ahí pues es que tienes que ver pues toda la franja pirenaica, pues la cultura que tenía en común, eh, o sea, que te lleva a otros terrenos mmm... de investigación que te apetece conocer, porque hay veces que no sabes ni el origen de las cosas. Pues de esta manera...”.

Pero dentro de este compromiso advertimos la misma situación dicotómica que la señalada con respecto a los profesores aragonesohablantes nativos. Así, las actitudes parecen ser mucho más optimistas en el profesorado joven. Un buen número de profesores cuya lengua materna no es la aragonesa muestran interés e incluso llegan a reclamar la formación en esta, así como la apuesta de las administraciones por darle un mayor peso dentro del contexto escolar:

- “D- Pero yo creo que no sale adelante porque desde las instituciones que deberían pues no se ha encauzao de la manera..”. // - “Hombre es que esto necesita una bomba de oxígeno grande y con pequeñas respiraciones pequeñas no se le está dando aire, Entonces claro esas respiraciones es para que quede como pintoresca, como peculiar, como sí, como anécdota. Pero eso necesita un pulmón, un pulmón...”.
- “Bueno, la cosa es que normalmente hacemos formación. La formación que nos ofertan casi siempre es: cosas de ordenadores, cosas de competencias... Si dentro de esa oferta formativa igual pusieran aragonés para maestros, ya que voy a hacer una formación a mí personalmente sí que me gustaría hacerlo. Que luego lo pueda poner en práctica o no es otra cosa, pero, como aragonesa entre comillas y como curiosidad, igual si a los maestros les empiezas a picar la curiosidad para que aprendan aragonés igual dicen: <oye, es que es mi identidad también>. Entonces igual sí que luego en el claustro cuando se deciden horarios y todo: <oye, vamos a darle más valor a esto>. Pues nosotros con nuestra autonomía de centros vamos a darle más importancia”.

- “Hombre yo cuando estuve allí en Bilbao, que estaba aprendiendo euskera, cuando volví para Aragón dije: “¡Ah, pues ahora voy a aprender aragonés!”. Y resulta que se me comió la vida y no tuve tiempo, pero sí que me gustaría. Lo que pasa es que ahora estoy con el inglés..., porque me van a pedir el inglés... Me gustaría que se me lo exigieran”.

Por su parte, el perfil de profesor de edad avanzada de este grupo que denominamos “comprometido” muestra en algunos momentos cierta duda o pesimismo sobre la viabilidad de las demandas que él mismo solicita a la administración. Así, por una parte, realiza afirmaciones del tipo: “Si Educación no le da el valor que tiene, yo creo que esto es totalmente anecdótico”; pero por otra parte, pone en duda el grado de compromiso de la población hacia su propia lengua: “Yo creo que en la cuestión del idioma ha sido todo una apuesta política y han dejado que eso muera por sí mismo. Porque... también es una ley de vida, yo siempre digo que las lenguas son entes vivos que nacen, crecen, tienen una vida y mueren, porque ha habido cantidad de lenguas que han existido en la humanidad; han nacido y han muerto. Pero si las alimentas, y... pues pueden seguir viviendo, pero lo que no pueden es estar muriendo el aragonés de inanición. ¿Por qué? Pues porque nadie lo habla, nadie lo charra...”; para finalmente encontrar la causa fundamental en la administración pública: “Es que yo creo que no se lo creen ni ellos. Mira, en... cuando en el Parlamento se ponen a hablar de las lenguas oficiales, ¿no?, eh, hay zonas de Aragón que se habla catalán, pero es que se habla toda la Franja, ¿no? Bueno, pues se quita porque no interesa, ¿no? El aragonés, tres cuartos de lo mismo. Entonces, claro, si las cosas, EH, los de arriba, no las ponen en valor y se lo creen, es difícil que eso se transmita a la población, porque hay que hacer muchos cambios”.

En cualquier caso, como señalábamos, hemos percibido que estas afirmaciones esperanzadoras se encuadran dentro de una actitud positiva, pero que precisa de una “chispa”, un impulso exterior administrativo para hacerse efectiva:

- “C- Yo me acuerdo que cuando coincidió con César, en las jornadas que hacíamos de la semana cultural, había, eeehhh..., se hacían jornadas aragonesas. No se llamaba semana cultural, se llamaba “jornadas aragonesas”, y esa semana se dedicaba a la cultura aragonesa. Eso se ha perdido. Pero, claro, el, el, el eje de, de organizar la jornada era el profesor de aragonés; que era el que traía, aportaba, “tatatá, tatatá...”, y nosotros ahí nos íbamos acoplando a todo lo que se hacía... (...) Entonces ahí sí que se pueden hacer jornadas abiertas, alguna historia... O sea...”
- “Ehhhhnnnn... nosotros somos un eslabón, pero hay muchos... Entonces, no tenemos que perder la idea nuestra pero... eeehhh...”.

## Discusión/Conclusiones

Considerando las visiones del profesorado, la situación de la lengua aragonesa en el contexto escolar altoaragonés estudiado se puede sintetizar a través de una de las palabras que más se repitió a lo largo de las conversaciones con los participantes en nuestra investigación: *anecdota*. Parece ser que nuestros colaboradores no estaban equivocados en su valoración, pues los datos recopilados en el contexto escolar estudiado confirman que el aragonés, en gran medida, cuenta con todos los rasgos que las acepciones que el DRAE aportan para esta voz: es un fenómeno *curioso*, de *entretenimiento*, *poco conocido*, *circunstancial* e *irrelevante*. Al menos, eso parece confirmar buena parte de las actitudes y juicios expresados por nuestros participantes.

## Referencias bibliográficas

- Bierbach, C. (1988). Les actituds lingüístiques. En A. Bastardas, & J. Soler, *Sociolingüística i llengua catalana (155-183)*. Barcelona: Empúries.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Glasser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- González Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Huguet, Á. (2001). La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español. Perspectivas para el Aragón del siglo XXI. Zaragoza: Diputación General de Aragón - Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Izquierdo, S. (2011). Actitudes hacia el deterioro de una lengua. MarcoELE, 13. Recuperado en: [http://marcoele.com/descargas/13/izquierdo-deterioro\\_de\\_la\\_lengua.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/izquierdo-deterioro_de_la_lengua.pdf).
- Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 117-132.
- Llera, F. (2001). *Estudio sociolingüístico de las hablas del Alto Aragón*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. [Informe inédito].
- López, J. I. (coord.). (2014). *El aragonés en el siglo XXI. Informe*. Zaragoza: Fundación Gaspar Torrente.
- Martínez Ferrer, J. (1995). Bilingüismo y enseñanza en Aragón: un análisis del rendimiento lectoescritor en las comarcas bilingües. Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las lenguas del Mundo en peligro (3ª ed.)*. París: UNESCO. Consultado en: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sknutabb-Kangas, T. (2001). Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica. *Revista de educación*, 326, 99-115.
- Universidad de Zaragoza (2013). Adhesión del Consejo de Gobierno a la Declaración sobre la Ley de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón. Recuperado de: <http://www.unizar.es/sg/pdf/acuerdos/2013/2013-07-11/6.%20ACUERDO%20CG%20LENGUAS.pdf>.





---

Cerdas González, R.(2015). Aportes al desarrollo de la región caribe por parte de los graduados en dirección de empresas del recinto de Guápiles, al 2011. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 233-242). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## **APORTES AL DESARROLLO DE LA REGIÓN CARIBE POR PARTE DE LOS GRADUADOS EN DIRECCIÓN DE EMPRESAS DEL RECINTO DE GUÁPILES, AL 2011<sup>4</sup>**

**CERDAS GONZÁLEZ, Rosa Julia**

Universidad de Costa Rica

Guápiles. Costa Rica

[Rosa.cerdas@ucr.ac.cr](mailto:Rosa.cerdas@ucr.ac.cr); [jrcerdas@hotmail.com](mailto:jrcerdas@hotmail.com)

### **Resumen**

El artículo analiza el efecto que la inversión en educación universitaria efectuada con la apertura del Recinto de Guápiles de la Universidad de Costa Rica, ha tenido en los graduados en bachillerato de la carrera de Dirección de Empresas. Los objetivos planteados fueron: determinar el perfil socio demográfico de los graduados, conocer el impacto que los servicios de becas tuvieron en la consecución del grado de bachillerato universitario, describir aspectos relacionados con la absorción laboral de los graduados y conocer cuál es la percepción que los estudiantes tienen acerca de sus logros al concluir sus estudios. Se trata de un estudio exploratorio en el que se aplicó la técnica de cuestionarios a un total de 110 graduados del año 2011, para cubrir un 73% efectivo de respuestas. Entre los resultados puede observarse que la mayoría de los graduados son mujeres, pertenecen a Pococí, provienen de colegios públicos, disfrutaron de las mayores categorías de becas que ofrece la Universidad y se man-

---

<sup>4</sup> Proyecto: Evaluación de los aportes de los graduados en Dirección de Empresas del Recinto de Guápiles, financiado por la coordinación de Docencia de la Sede del Atlántico y ejecutado por la Coordinación de Dirección de Empresas del Recinto de Guápiles, Universidad de Costa Rica.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

tienen laborando en la región, lo cual se ha logrado, en parte, gracias al sistema de becas que se ofrece a los estudiantes para que accedan y permanezcan en el sistema universitario.

### **Abstract**

The following article deals with different aspects related to the Business Managing career alumni up to class of 2011 from the University of Costa Rica (UCR), Guápiles Branch, located in Pococí Canton, province of Limón, Costa Rica. The main objectives are to determine the alumni's socio-demographic profile; to discover the impact of scholarships on their process to obtain a college degree; and to describe current employment aspects such as economic status, work conditions, and the types of companies students are working for. The methodology consisted of contacting 110 students who had already graduated up to year 2011 to cover 73 per cent of effective answers. Among the main results, it is important to highlight the fact that most of the graduates were women; the participants came from the Pococí Canton and studied at state highschools; as college students, they enjoyed the highest scholarships' categories that UCR provides; and finally, they are working in the area they live, in part, thanks to the system of scholarships offered to students so that they enter and remain in the university system.

### **Palabras clave**

Enseñanza superior, acceso a la educación, enseñanza pública, mercado laboral, beca

### **Keywords**

Higher Education; Access to Education; Public Education; Labor Market; Scholarship

### **Introducción**

En el año 1995, la Universidad de Costa Rica (UCR) decidió ampliar su cobertura y abrir una sede en la provincia de Limón, lugar distante de la Gran Área Metropolitana, que es la que concentra la mayoría de opciones de enseñanza superior. Esta acción trascendental para la región Caribe Norte significó el nacimiento de lo que se conoce en la actualidad como el Recinto de Guápiles.

Para este artículo, comprendemos la “enseñanza superior” como:

Los programas de estudios, formación o formación para la investigación posteriores a la enseñanza secundaria e impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o por sistemas reconocidos de homologación (UNESCO, 1998, p. 1).

La gestión de este recinto estuvo enmarcada en los mandatos del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. En su artículo 108, señala:

La acción de la Universidad de Costa Rica se manifiesta en el conjunto de actividades académicas, estudiantiles y administrativas, mediante las cuales la Universidad de Costa Rica se proyecta a todas las regiones del país, con el propósito de lograr una transformación integral de la sociedad costarricense para el logro del bien común. (UCR, 1974, p. 26)

Para esos años, el cantón de Pococí contaba únicamente con la oferta que brindaba la Universidad Estatal a Distancia (UNED). La apertura del Recinto, por lo tanto, significó un aporte relevante para la región y le permitió a una cantidad significativa de estudiantes egresados de la educación secundaria de los cantones de Pococí y Guácimo, ingresar al sistema universitario. A pesar de su importante gestión en las áreas alejadas del país, la UCR, al igual que otras universidades, tiene las mismas dificultades que indica la UNESCO para alcanzar sus objetivos: “La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos” (1998, p. 1).

Por otra parte, la región tiene índices de desarrollo característicos de una población en condición de vulnerabilidad. Ejemplo de ello es la ubicación del cantón en el Índice de Competitividad Cantonal (2006-2011), en el que aparece en la posición No. 58 (Observatorio de la Universidad de Costa Rica, 2012, p. 202). En cuanto a la tasa de crecimiento del empleo formal contra el PEA (Población Económicamente Activa), está ubicado en el puesto 76 en una escala de 1 a 81, donde se ubican todos los cantones del país (los primeros lugares son aquellos que cuentan con mejores condiciones de vida). Por otra parte, en el Índice de Desarrollo Humano Cantonal, en el que ya se encontraba en una posición de desventaja, ha desmejorado, ya que para el año 2007 se ubicaba en la posición 73 y en 2011 aparece en la posición 75 (PNUD, 2012, p.1).

La mayoría de los egresados de educación media de la región que son admitidos en el Recinto, presentan limitaciones económicas que dificultan su acceso y permanencia en las aulas universitarias. Tal y como lo plantea la UNESCO:

La ecuación es simple: la educación es el seguro más elemental para evitar la pobreza. Tener educación significa tener oportunidades, ya que otorga a las personas de cualquier edad el conocimiento, las aptitudes y la confianza que necesitan para construir un futuro mejor (2010, p. 4).

La Comisión Nacional de Rectores (CONARE), en su informe sobre el Estado de la Educación N° 3, en el capítulo N° 4 sobre La Evolución de la Educación Superior, señala:

En la educación superior, como en todos los niveles, la equidad es un imperativo. Sin embargo, esta preocupación va más allá de las oportunidades de acceso, ya que el bienestar de los estudiantes también depende de que culminen con éxito el ciclo educativo correspondiente; para ello es preciso contrarrestar los niveles generales de desigualdad en la distribución del ingreso, asegurando apoyo financiero para quienes forman parte de comunidades pobres y marginadas (2011, p. 198).

Dadas las condiciones de pobreza y desempleo de la región, era necesario que la Oficina de Becas de la Universidad de Costa Rica ofreciera este beneficio a los estudiantes del recinto. El Reglamento de adjudicación de becas y otros servicios complementarios a los estudiantes, indica en su artículo 10:

La beca de asistencia y sus beneficios complementarios consisten en un apoyo que el sistema brinda al estudiantado para que culminen sus estudios en una carrera. Se otorgarán a la población estudiantil nacional, (...) de escasos recursos económicos, con fundamento en su **Índice socioeconómico** (UCR., 1987, p. 2).

En este marco, se quiso conocer las respuestas a estas interrogantes: ¿Capta la carrera de Dirección de Empresas a la población del área de influencia del Recinto de Guápiles? ¿La inversión en educación universitaria, que se da por medio del sistema de becas y que se realiza en el Recinto de Guápiles, ha permitido el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario? ¿El capital intelectual que se genera gracias a los graduados se aprovecha en la región al ser absorbido por las empresas del lugar o se diluye porque los profesionales deben emigrar a otras provincias para obtener empleo?

Para el año 2011, la carrera de Dirección de Empresas contaba con 326 estudiantes activos a nivel de bachillerato y licenciatura.

## **Método**

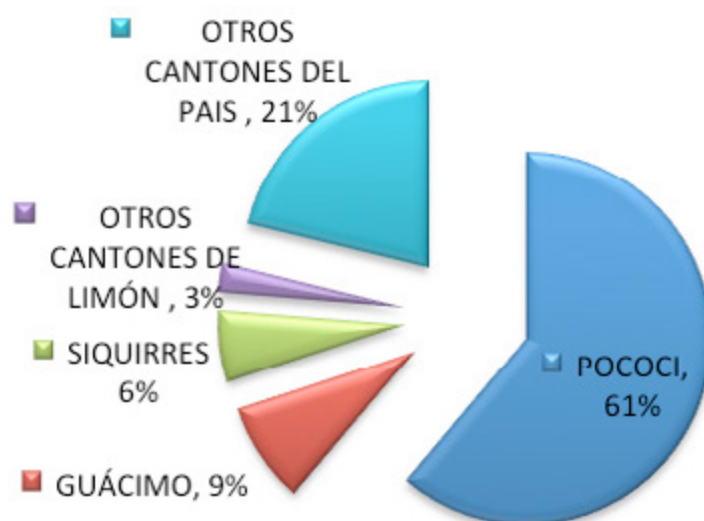
Los resultados mostrados corresponden a una investigación exploratoria que contó con distintas actividades. La primera fue determinar la cantidad de estudiantes graduados en Dirección de Empresas del Recinto de Guápiles, que hubieran concluido su plan de estudios al primer semestre del año 2011. Para ello, se recurrió a las instancias pertinentes como la oficina de Registro del Recinto, la cual indicó que para esa fecha existía un total de 117 estudiantes que cumplían esa condición y suministró una base de datos con nombre completo y número de teléfono. El segundo paso consistió en contactar a los estudiantes, según el registro telefónico que se había suministrado; sin embargo, muchos de ellos ya habían cambiado de número lo que dificultó su localización. Ante esta situación, el uso de las redes sociales, sobre todo de Facebook, permitió contactar a 110 estudiantes. Posteriormente, se contactó a cada uno de ellos y se les solicitó su anuencia para completar un formulario que se les suministraría vía correo electrónico. En forma paralela, se desarrolló un instrumento que consistió en un cuestionario semiestructurado, donde se recopiló la información, según los objetivos planteados. Una vez enviados, se les dio seguimiento para recuperar los cuestionarios. Del total de instrumentos enviados, se logró obtener una respuesta positiva del 73%, equivalente al proceso de 80 cuestionarios. Estos fueron enviados y recibidos durante el segundo semestre del 2012 y procesados durante el año y 2013.

## **Resultados**

Después de procesar la información recolectada, se obtuvieron las principales características de la población en estudio. Los datos muestran que un 41% correspondió al género masculino y un 59 % al femenino. Este dato viene a ser importante en términos de género, ya que se observa un mayor acceso a la educación universitaria por parte del género femenino y en carreras típicamente masculinas, lo cual permite que a futuro mujeres con mejores preparaciones académicas aspiren a mejores posiciones jerárquicas. Para la UNESCO, “la educación sí importa, porque fomenta la igualdad de género y empodera a las mujeres. La educación es clave para enfrentar las desigualdades y la exclusión de género” (2010, p. 12).

Otro de los aspectos de relevancia consintió en determinar la región de procedencia de los graduados, dado que es importante que las sedes regionales y los recintos capten su población de la región de influencia. Al respecto, la ilustración 1 muestra que el 61 % de los graduados proceden de Pococí. Si se unen los datos de aquellos que pertenecen a la provincia de Limón, se obtiene que un 79% viene de la región de influencia y un 21% de los graduados proceden de otras provincias fuera de Limón. Sin embargo, al revisar la composición de este último dato, resulta que el 7.5% corresponde a la provincia de Heredia, y en su mayoría, provenientes del distrito de Sarapiquí, lo cual, por su cercanía con el Recinto, podría considerarse como parte de su área de influencia. Otro 7.5% proviene de Cartago, con especial procedencia de Turrialba.

Ilustración 1. Lugar de procedencia de los graduados en Dirección de Empresas del Recinto de Guápiles al año 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada.

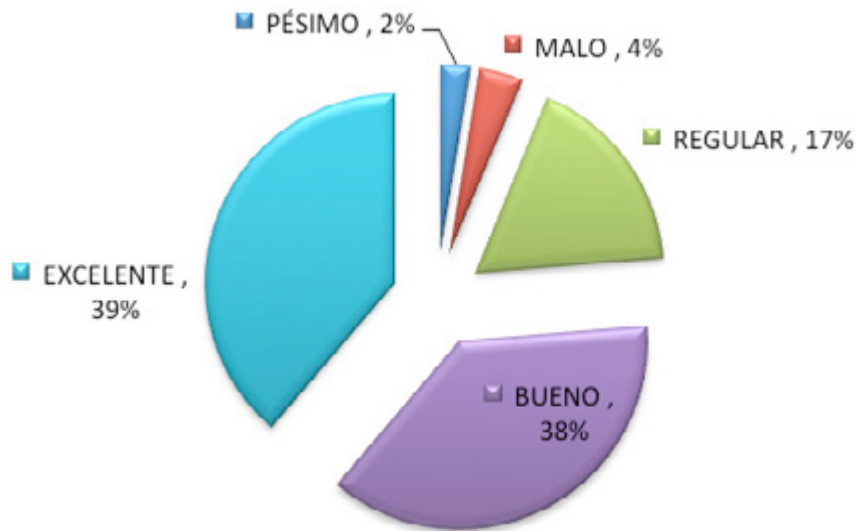
Otro dato que se vuelve relevante es determinar si los estudiantes admitidos en la carrera proceden de colegios públicos o privados, sobre todo porque la regionalización universitaria tiene como objetivo aumentar la cobertura y el acceso de los estudiantes de los colegios públicos, que por su condición de ruralidad tienen menores posibilidades de acceso a la educación superior. En este sentido, se investigó el colegio de procedencia y la condición de privado o público y con ello se determinó que solo un 3,75% proviene de un colegio privado. El restante 96,25% proviene de 27 colegios públicos de la región, lo cual es un logro significativo en cuanto al acceso de dichos estudiantes al sistema universitario.

Tradicionalmente, los estudiantes que obtienen la admisión en la Universidad de Costa Rica y que provienen de familias con limitaciones económicas, solicitan los beneficios que el programa de becas y servicios complementarios ofrece a los que tienen una situación socioeconómica comprometida. Al analizar la categoría de beca disfrutada por los egresados en Dirección de Empresas del Recinto de Guápiles al año 2011, se pudo determinar que un 61,25% de los graduados fueron beneficiarios de la beca de categoría 11, la cual reúne los mayores beneficios para los estudiantes. Por otra parte, los beneficiarios de la categoría de beca 10, cuyo mayor beneficio es la exoneración total del pago de créditos universitarios

representa un 11,25%. Adicionalmente, si unimos las cinco categorías mayores de beca (11 a 7), tenemos que un 86,25 % de los graduados de la carrera se beneficiaron de este tipo de contribución, lo que permitió a la mayoría mantenerse en el sistema universitario y culminar con éxito sus estudios de pregrado. Según la Oficina de Becas del Recinto de Guápiles, se trata de familias en las que los padres trabajan en el sector primario, en calidad de mano de obra no calificada y la mayoría no ha concluido sus estudios de primaria. Dado este cuadro, se podría decir que la inversión en recursos públicos que ha realizado la Universidad ha sido positiva pues ha contribuido con el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario. Los estudiantes entrevistados son la primera generación de sus familias que accede al sistema universitario. Este hecho supone un impacto importante para los otros miembros de las familias, que en su mayoría siguen el ejemplo y hacen de la educación una herramienta prioritaria para transformar sus vidas. El restante 7.5% no es beneficiarios de ningún tipo de beca y en su mayoría corresponden a estudiantes que provienen de colegios privados de la región, que por su condición socioeconómica no cumplen con los requisitos o no han solicitado el beneficio.

Unida a la condición de beca que ostentaron los graduados, se consultó acerca de la percepción que tenían con respecto al apoyo brindado por la Universidad en términos generales, para lograr el objetivo de alcanzar el título universitario en Dirección de Empresas. Al respecto, la ilustración 2 indica que un 39% consideró que el apoyo recibido fue excelente y un 38% que el apoyo fue bueno. Los entrevistados indican que el sistema de residencias o de reubicación geográfica, las becas económicas, el préstamo de material bibliográfico y el acceso a servicios básicos de salud son servicios que contribuyeron a la finalización exitosa de sus estudios, ya que, en la mayoría de los casos, las familias no podían sufragar los gastos que todo esto suponía. De otra manera, las posibilidades de haber concluido sus estudios hubieran sido muy remotas. En términos generales, la opinión de un 77% de los egresados es que son satisfactorias las distintas ayudas recibidas por la Universidad. Los que indicaron que el apoyo es pésimo o malo, que sumado es de solo un 6%, aducen que no se brindan todos los servicios que se ofrecen en la Sede Central como son el acceso a mayor diversidad de servicios médicos, actividades recreativas, poco o limitado acceso al uso de la biblioteca y aulas e instalaciones deportivas. Dichas disconformidades son demandas fundamentadas y deben ser tomadas en cuenta por las autoridades universitarias para que todos los estudiantes tengan los mismos beneficios y acceso a servicios.

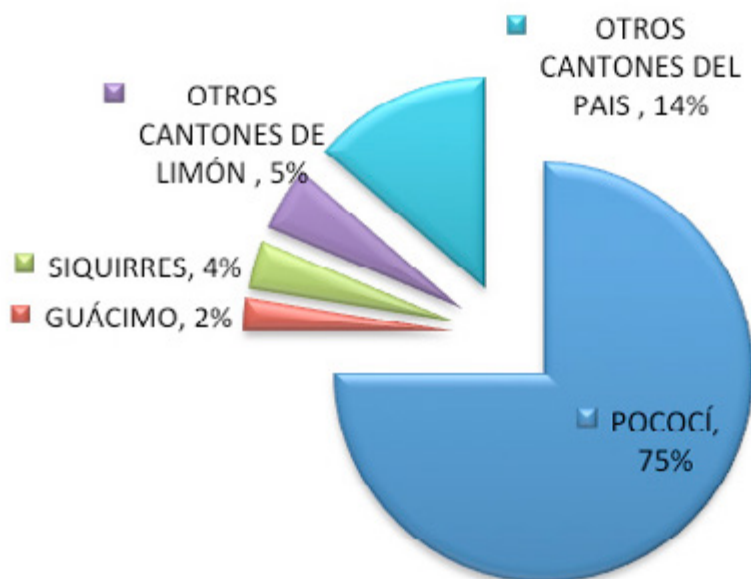
Ilustración 2. Percepción de los graduados en Dirección de Empresas, acerca del apoyo brindado por la Universidad, al año 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada.

Una vez graduados, los nuevos profesionales encuentran en Pococí su lugar de residencia, tal y como se muestra en la figura ilustración 3, que muestra que un 75% mantiene su residencia en el cantón y en general, permanecen en la provincia un total de 86% de los encuestados, lo cual es afín con los lugares donde ellos se han ubicado laboralmente. Se podría suponer que estudiantes que venían de otras provincias, una vez graduados, han encontrado en Pococí y los cantones vecinos un trabajo que les permita permanecer en la región, lo que hace concluir que la provincia está absorbiendo a los nuevos profesionales en Dirección de Empresas. Este es un activo realmente valioso para la región, ya que cuenta con mayor talento humano que le aporta riqueza y promueve un ascenso en la escala social a través de la educación.

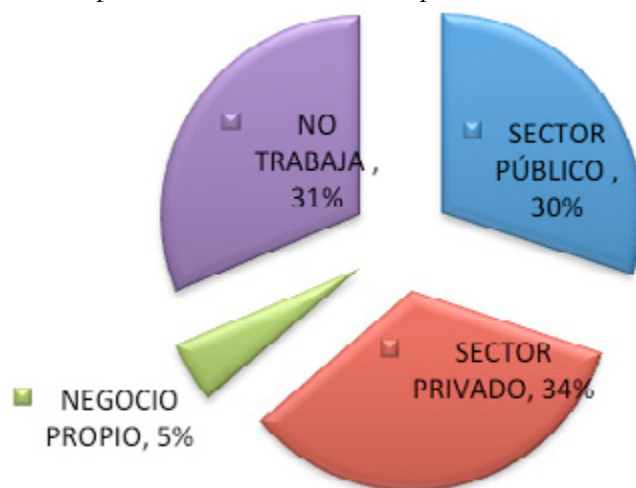
Ilustración 3. Lugar de residencia de los graduados en Dirección de Empresas del Recinto de Guápiles, al año 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada.

Al investigar si los graduados se encontraban laborando en áreas relacionadas con su formación al momento de aplicar la encuesta, un 69% informó que sí y existe un 31% que indicó que no trabaja, como se observa en la ilustración 4. Las razones dadas por los últimos indican, en su mayoría, querer terminar sus estudios de licenciatura, lo cual les dificulta incursionar en el mercado laboral por las cargas académicas de los últimos semestres y los horarios semidiurnos que tiene la carrera. También indicaron como razones, que en muchos lugares les piden experiencia previa, requisito que en su mayoría no tienen por estar recién graduados. Esta limitación debe ser retomada por la coordinación de la carrera y por las autoridades universitarias de la Sede, ya que esto coloca a los egresados de la carrera en desventaja con respecto a otros graduados de otras universidades que sí tienen incorporadas las prácticas profesionales en sus planes de carrera.

Ilustración 4. Sector laboral en el cual trabajan los graduados en Dirección de Empresas del Recinto de Guápiles, al año 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada.

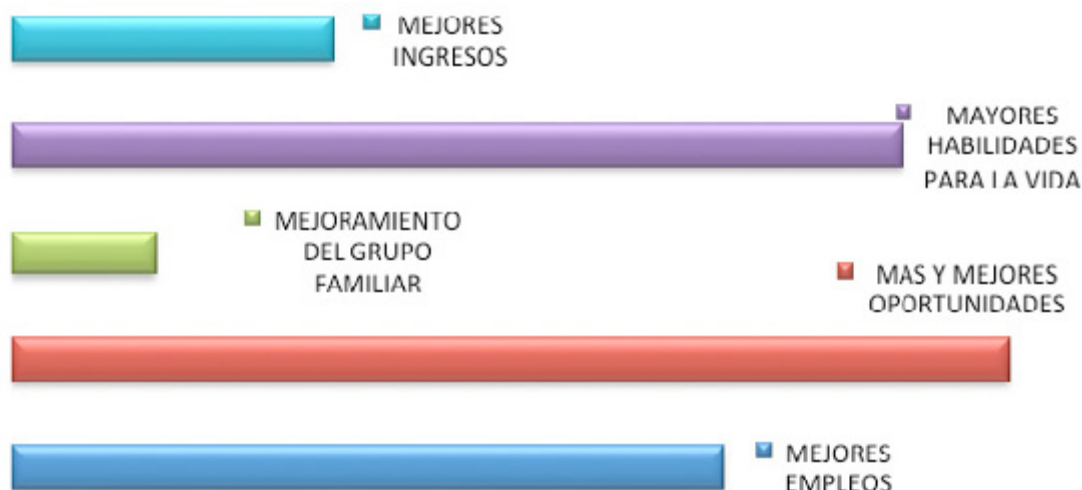
Al profundizar en el sector en el que laboraban, se logró determinar que un 30% trabaja en el sector público, en diferentes instituciones que tienen sus oficinas, en su mayoría, en la cabecera del cantón, es decir, en Guápiles. Por otra parte, un 34% labora en el sector privado, la mayoría en pequeñas empresas, conocidas como pymes, en la región de influencia del Recinto. Un dato que debe ser estudiado con mayor amplitud, es el hecho de que solo un 5% de los encuestados esté trabajando en negocios propios. En este sentido, el concepto de emprendedurismo debe ser un eje transversal en la carrera de negocios, con el objetivo de que un mayor porcentaje de estudiantes realicen emprendimientos.

Adicionalmente a esto, se les consultó a cerca de si su formación profesional había sido un factor de éxito para la consecución del trabajo. Un 85% manifestó que sí y un 15% indicó que no. Es decir, la preparación universitaria les dio una serie de habilidades conceptuales y técnicas que les permitieron insertarse en el mercado laboral de forma más rápida, ya que la formación es atractiva para los empleadores con lo cual la transición académica al sector laboral se está logrando en forma positiva. Tal y como se ha indicado por la UNESCO: “La Educación proporciona a las personas los conocimientos y las destrezas que necesitan para una vida mejor. Puede incrementar la productividad y abrir las puertas para conseguir puestos de trabajo” (2010, p. 6).



Entre los logros obtenidos gracias a su formación académica están: mayores habilidades y preparación para la vida, mayores y mejores oportunidades de desarrollo a nivel profesional y personal, mayores ingresos económicos, obtención de mejores empleos y mejoramiento del nivel social de la familia. Dicha información se puede observar en la ilustración 5.

Ilustración 5. Logros obtenidos por los graduados en Dirección de Empresas del Recinto de Guápiles a partir de su formación profesional, al año 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada.

## Discusión/Conclusiones

Los graduados encuestados de la carrera de Dirección de Empresas provienen en su mayoría de la región de influencia del Recinto, entendida esta como el cantón de Pococí, Guácimo, Siquirres y el cantón de Sarapiquí, en sus distritos de Río Frío y la Virgen. Adicionalmente a esto, la mayoría provienen de colegios públicos de la región, lo cual es importante porque permite el acceso de estudiantes de las regiones rurales a una formación universitaria en su región, sin tener que desplazarse al Área Metropolitana. Otro aspecto importante es que han superado la Prueba de Aptitud Académica, que es el requisito que les permite acceder al sistema universitario, ya que han “ganado” el examen de admisión y han concursado por una limitada cantidad de cupos en la carrera.

Otro dato importante es que el 59 % de los graduados son del género femenino. Este hecho viene a ser importante, ya que se observa un mayor acceso a la educación universitaria por parte de las mujeres y en carreras típicamente masculinas, lo cual permite que a futuro, ellas con mayores preparaciones académicas aspiren a mejores posiciones jerárquicas.

Un 86,25 % de los graduados fue beneficiario de una de las cinco principales categorías de becas que ofrece la Universidad de Costa Rica. Esto implica que se atiende a una población que proviene de un núcleo familiar con claras limitaciones económicas. Por otra parte, se puede asumir que una vez que se encuentran en el sistema, de no contar con estos beneficios, podría peligrar su permanencia en la institución, dado el perfil socioeconómico de sus familias.

Tomando como consideración el porcentaje de beneficiarios de los programas, se podría decir que los recursos públicos que se invierten en la región están logrando el acceso de estudiantes rurales al sistema universitario y a la movilidad social por medio del estudio. También el hecho de la permanencia de los graduados en la región por motivos de trabajo, permite suponer que el capital humano creado, está siendo absorbido por el mercado laboral, creado una base capital para el formento del desarrollo de la región.

Entre los logros mencionados por los graduados a partir de su formación académica destaca en primer lugar el hecho de que han obtenido mayores habilidades y preparación para la vida, lo cual obedece a la formación humanística que han obtenido a lo largo de su preparación y educación universitaria. Sin embargo, no debe descuidarse la debilidad de no tener prácticas dirigidas en las empresas, situación que les resta competitividad con otros graduados de universidades que sí incluyen en su plan de estudios esta modalidad de educación.

Se recomienda realizar estudios de este tipo al menos cada 5 años, para conocer los cambios que se dan en el entorno y tomar decisiones al respecto. Además, es importante realizar investigaciones que permitan conocer la percepción de los empleadores con respecto al desempeño y la formación profesional de los graduados de la carrera.

## Referencias bibliográficas

- CONARE. (2011). *Estado de la Educación N° 3*. Recuperado de [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/004/9-Cap-4.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/9-Cap-4.pdf), el 09 de enero del 2015.
- Observatorio de la Universidad de Costa Rica. (2012). *Índice de Competividad Cantonal, Costa Rica 2006-2011*. San José. Recuperado de : <http://cpc.cr/wp-content/uploads/2012/11/ICC-OdD-2012.pdf>. el día 11 de enero del 2015.
- PNUD. (2012). *Atlas de Desarrollo Humano cantonal de Costa Rica 2012*. Recuperado de: <http://pnud.or.cr/mapa-cantonal/>, el 11 de Enero del 2015.
- UCR. (2001). *Compendio de Normativa Universitaria*. San José, Costa Rica: Recuperado de: [http://cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto\\_organico.pdf](http://cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf). el 09 de Enero del 2015.
- UCR. (1987). *Reglamento de Adjudicación de Becas y Otros beneficios*. Recuperado de: [http://cu.ucr.ac.cr/normativ/adjudicacion\\_de\\_becas.pdf](http://cu.ucr.ac.cr/normativ/adjudicacion_de_becas.pdf), el 08 de Enero del 2015.
- UNESCO. (1997). *Recomendación relativa a la condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*. Recuperado de : [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) el 10 de enero del 2015.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, visión y misión*. Recuperado de : [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) el 10 de enero del 2015.
- UNESCO. (2010.). *La educación si importa. Hacia el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214s.pdf>, el 10 de Enero del 2015.

## **BARRERAS DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA<sup>5</sup>**

**CORRALES, Angelica**

**SOTO, Valentina**

**VILLAFÑE, Gabriela**

Universidad de Concepción

Concepción. Chile

[acorrales@udec.cl](mailto:acorrales@udec.cl); [calentinasoto@udec.cl](mailto:calentinasoto@udec.cl); [gvillafane@udec.cl](mailto:gvillafane@udec.cl)

### **Resumen**

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación sobre estudiantes con discapacidad de una universidad chilena. Desde la perspectiva de la inclusión educativa, diseño universal y legislación vigente se buscó determinar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estos estudiantes, y asimismo, establecer la atención educativa requerida para realizar sus estudios. La investigación fue definida como cuantitativa, descriptiva y transversal, para lo cual fueron entrevistados 38 de 40 estudiantes con discapacidad identificados en la investigación. Los resultados indican que las barreras de aprendizaje y participación se desarrollan en torno a tres categorías: infraestructura, proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión institucional. Los estudiantes presentan demandas diferenciadas según su discapacidad, por lo que se constituye en un aspecto central para analizar la atención educativa

---

<sup>5</sup> Proyecto de investigación “Diagnóstico del estado actual de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas Discapacidad”, financiado por concurso interno en el marco del Convenio de Desempeño “Profesores UdeC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento”, Universidad de Concepción, Chile.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

necesaria. Los estudiantes con discapacidad física y visual presentan percepciones similares respecto a la infraestructura: acceso y movilidad en los campus, señalética y ascensores son algunos de los principales problemas. A partir de los resultados se proponen estrategias para mejorar las políticas de inclusión de dichos estudiantes en la universidad.

### **Abstract**

This conference paper presents the results of a research on disabled students of a Chilean university. From the perspective of inclusive education, universal design in learning and current legislation, the research aimed to determine the barriers to learning and participation that these students must face as well as to establish the appropriate educational support service that will help them in the pursuit of their studies. This is a quantitative, descriptive and transversal research. The methodology involved interviewing 38 out of 40 participants identified in this research. The results show that barriers to learning and participation can be classified into three different categories: infrastructure, teaching-learning process and institutional decision-making. Depending on their disability, the students reported differing needs that constitute a central aspect to take into account when examining the appropriate educational support services. Students with mobility and visual impairments have a similar perception of infrastructure. They identify access, mobility, signs, and elevators as being the main problems. On the basis of the results of this research, strategies aiming to improve inclusion policies for students with disabilities are proposed.

### **Palabras clave**

Barreras de aprendizaje, estudiantes universitarios, atención educativa, discapacidad, accesibilidad.

### **Keywords**

Barriers to learning; university students; educational support services; disability, accessibility.

### **Introducción**

Las Políticas Inclusivas garantizan el derecho a la educación de las personas con discapacidad y compromete a todos los agentes de este proceso. Las normativas vigentes chilenas sobre la educación de las personas con discapacidad enfatizan el derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades. La ley 20422 obliga a las Instituciones que ofrecen servicios educacionales a impulsar acciones que eliminen barreras de aprendizaje y participación. En Chile, las universidades han desarrollado de manera incipiente acciones que promueven la educación inclusiva desde un enfoque social que permita lograr la visibilización y participación activa de las personas con discapacidad.

Nuestra investigación fue abordada a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las barreras de aprendizaje y participación que limitan la inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad en la universidad estudiada? ¿Qué tipo de atención educativa ofrece la institución a sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad? El propósito fue identificar las barreras para el aprendizaje y participación que limitan el acceso de los estudiantes de una universidad, como conocer las formas de accesibilidad que se les brinda.

### **Educación inclusiva**

La educación inclusiva se comprende por el derecho que tienen todas las personas para acceder y participar en sociedad. Hoy en día la educación superior tiende a ser más inclusiva gracias a un proceso de mejoramiento de los mecanismos de accesibilidad. Para Casanova (2011) la inclusión implica la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales.

### **Barreras de aprendizaje y participación**

Este concepto permite distanciarse de la noción de discapacidad como limitación o déficit, otorgándole importancia a los factores del contexto y la respuesta educativa que dificulta o limita el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Booth, 2000). Echeita (2007) señala “es el contexto social, con sus políticas y actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (p. 112)

### **Accesibilidad**

Es un concepto que se ha transformado en una herramienta para lograr la igualdad de las personas con discapacidad, referido al “conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas, incluso para aquellas con capacidades motrices o sensoriales diferentes” (Manual de Accesibilidad Universal, 2010, p. 12).

### **Atención educativa**

La ley 20.422 señala que el estado tiene la responsabilidad de promover la autonomía personal y la atención a las personas en situación de dependencia a través de prestaciones o servicios de apoyo, los que se entregarán considerando el grado de dependencia y el nivel socioeconómico del postulante (Art 12).

El estudio realizado por Carmen Alba Pastor (2005) pone de manifiesto las dificultades para el acceso a la universidad que encuentran las personas con alguna discapacidad, especialmente en la falta de accesibilidad de los entornos digitales. Por lo tanto la accesibilidad de la oferta informativa, educativa y de servicios electrónicos es una necesidad. Aldo Ocampo (2011), en un estudio realizado en dos universidades privadas chilenas, concluye que los docentes

están abiertos al acceso de las personas con discapacidad pero que carecen de herramientas prácticas para intervenir y apoyar dicho proceso. En otra investigación sobre inclusión en universidades, Salinas y otros (2013), señalan que uno de los principales obstaculizadores de este proceso, es la escasa formación de los profesores en estrategias de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad.

## Método

Esta comunicación presenta resultados parciales de una investigación mayor sobre las condiciones de inclusión que ofrece una universidad chilena a sus estudiantes con discapacidad. Los objetivos son: 1) Determinar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes en la universidad estudiada. 2) Establecer las atenciones educativas requeridas por los estudiantes para cursar sus estudios.

La investigación es de tipo descriptivo, que utiliza al cuestionario como su principal técnica de recolección de datos.

## Participantes

Los encuestados ascienden a 38, de 40 estudiantes identificados en el proceso investigativo, quienes fueron invitados a participar. En la siguiente tabla, se detalla la Facultad de procedencia.

Tabla 1: Facultad de procedencia de los estudiantes encuestados

Campus	Facultad	Frecuencia	Porcentaje
<b>Uno</b>	Educación	8	21,1
	Ciencias Física y Matemáticas	4	10,5
	Ciencias Económicas y Administrativas	1	2,6
	Humanidades y Arte	3	7,9
	Ciencias Químicas	1	2,6
	Ciencias Jurídicas y Sociales	7	18,4
	Agronomía	1	2,6
	Ingeniería	1	2,6
	Arquitectura, Urbanismo y Geografía	1	2,6
	Ciencias Sociales	1	2,6
<b>Tres</b>	Escuela de Educación	6	15,8
	Escuela de Ciencias y Tecnología	3	7,9
<b>Dos</b>	Escuela de Administración y Negocios	1	2,6
<b>Total</b>		<b>38</b>	<b>100</b>

Fuente: Encuesta a estudiantes con discapacidad

## Instrumento

El instrumento fue construido según los objetivos de la investigación y consiste en un cuestionario que se organizó en ítems de caracterización socio-económica y satisfacción con la

infraestructura y servicios brindados. A través de una pregunta abierta se indagó sobre la atención educativa requerida por los estudiantes para cursar la carrera. La encuesta fue validada mediante juicio de expertos.

### **Procedimientos**

Para desarrollar el trabajo en terreno se estableció un Protocolo de Contacto que consistió, en el envío, vía e-mail, de una invitación formal a participar en la investigación, luego, cuando no existía respuesta positiva, se insistió vía e-mails. Posteriormente, se contactó a Jefes de Carrera, quienes gestionaron la entrevista. Como última estrategia se contactó telefónicamente. Cabe señalar que para otorgar resguardos éticos, los estudiantes firmaron un Consentimiento Informado, donde se informó de los objetivos de la investigación, garantizando el anonimato de la información entregada.

### **Resultados**

Los estudiantes plantearon diversos aspectos vinculados a su proceso formativo que obstaculizan y limitan sus posibilidades de estudiar, lo que permitió determinar las “*barreras de aprendizaje y participación*”. A continuación se presentarán éstas, seguidas de las demandas de atención educativa. Finalmente, se presenta la categoría denominada como Gestión Institucional

### **Infraestructura**

#### **Barreras de acceso**

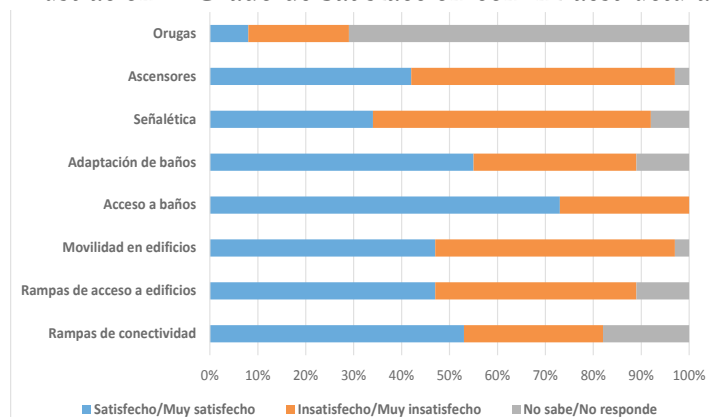
Para conocer la percepción acerca de la infraestructura, se consultó por el grado de satisfacción en 14 elementos arquitectónicos y de acceso, de uso frecuente en la vida universitaria. Los resultados revelan que, a pesar de los avances institucionales, la infraestructura constituye una barrera de aprendizaje y participación.

La señalética y los ascensores son las infraestructuras con más alto grado de Insatisfacción: 58% y 55%, respectivamente, las rampas de conectividad y acceso a edificios, la movilidad en edificios, presentan, en promedio, un 47% se declara Insatisfecho o Muy Insatisfecho.

Tres de cada cuatro estudiantes se manifiesta Satisfecho y Muy Satisfecho en acceso a baños.

Los estudiantes declaran no conocer el servicio de orugas: un 71% No sabe/No responde, un 21% se declara Insatisfecho y Muy Insatisfecho y un 8% Muy Satisfecho o Satisfecho.

Ilustración 1: Grado de Satisfacción con infraestructura



Fuente: Encuesta a estudiantes con discapacidad

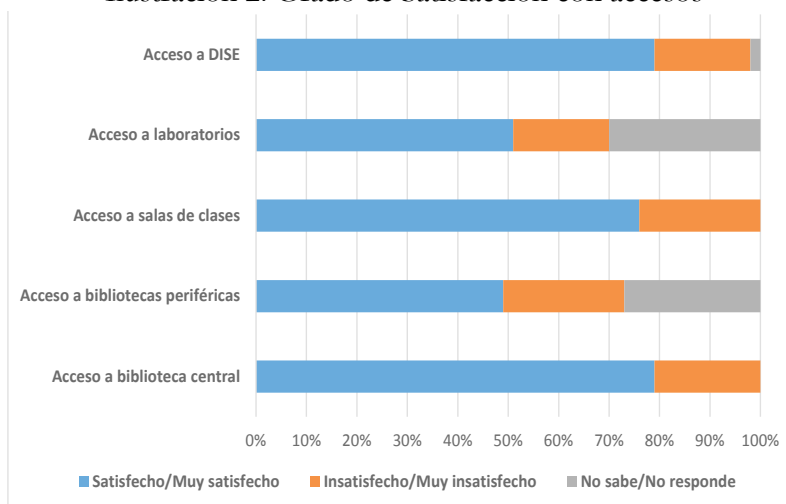
El acceso a distintos espacios de la universidad revela que dos de cada tres estudiantes se encuentran Satisfechos, un 75% Satisfecho y Muy Satisfecho en el acceso a las aulas.

En el acceso a la biblioteca central: un 79% se declara Satisfecho y Muy Satisfecho, un 21% Insatisfecho y Muy Insatisfecho. En relación a acceso a bibliotecas periféricas, un 49% se declara Satisfecho o Muy Insatisfecho, un 24% Insatisfecho, y un 27% No sabe/No responde.

Cuatro de cada cinco encuestados se declara Satisfecho y Muy Satisfecho con el Acceso a la Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE). Esto es relevante puesto que la DISE presta servicios de salud médica y dental, como también gestiona el servicio de becas del Ministerio de Educación.

Los ítems analizados consideran espacios situados al interior del campus, sin embargo, el acceso a éste, fue mencionado en la pregunta abierta. Los estudiantes critican el acceso a la universidad, porque éste se caracteriza por tener veredas y calles con pavimento irregular, como también la falta de semáforos adaptados. Este tema no es de fácil solución, porque, según la ley chilena, los arreglos de calles y veredas, son responsabilidad del Municipio de cada ciudad.

Ilustración 2: Grado de Satisfacción con accesos



Fuente: Encuesta a estudiantes con discapacidad



En relación a la adaptación del espacio físico a nivel de carrera, las cifras indican que éste no es frecuente: un 12% sostiene que se realizó adecuación de mobiliario, un 16% declara que existió adecuación de salas y espacios comunes.

El ítem modificación de infraestructura buscaba consolidar en una sola respuesta el grado de satisfacción respecto a ésta, consultado de manera detallada en los ítems anteriores. La respuesta tiende a dicotomizarse en polos Satisfecho/Insatisfecho con un 45% Insatisfecho y Muy Insatisfecho, y un 42% Satisfecho y Muy Satisfecho.

### **Apoyos solicitados en Infraestructura**

Los resultados analizados revelan que los estudiantes con discapacidad demandan diferentes tipos de atención educativa. Una de las principales demandas se relaciona con el acceso a los campus, para el que solicitan reparación de veredas y mejoramiento general de la accesibilidad. También demandan la instalación de semáforos adaptados a sus necesidades.

En términos de movilidad en el campus, un estudiante con discapacidad visual plantea crear una oficina de información. Esta iniciativa viene a enfrentar la falta de señalética para personas con visión limitada.

La biblioteca es mencionada con frecuencia, y a pesar del alto grado de satisfacción manifestado, los estudiantes con discapacidad visual solicitan que se modifique la infraestructura de acuerdo a sus necesidades: adaptar la luminosidad de las salas, mejorar el acceso a los inmuebles y a los estantes de libros e implementar una sala de uso exclusivo para personas con discapacidad.

## **Proceso de enseñanza-aprendizaje**

### **Barrera de acceso al aprendizaje**

Para los estudiantes con discapacidad visual, las barreras de aprendizaje se manifiestan no solo en la adaptación de la infraestructura, sino que se vinculan al proceso enseñanza-aprendizaje y acceso a la información. Respecto al proceso formativo, los estudiantes critican la falta de preparación de los profesores para el uso de metodologías de enseñanza inclusivas. A pesar de lo anteriormente descrito, un 45% sostiene que la sensibilización de los profesores es una fuente de apoyo. Esta cifra casi se duplica cuando se consulta directamente por el grado de satisfacción respecto a la *“Atención brindada por los profesores”*, un 84% se declara Satisfecho y Muy Satisfecho. Este ítem alcanza una de las valoraciones más altas de toda la encuesta, lo que permite concluir que la mayor parte de los encuestados perciben positivamente el rol de sus docentes. Del proceso enseñanza-aprendizaje, se destaca, entre aquellos que declaran haber recibido apoyo de su carrera, un 54% indica que fue mediante la adaptación de instrumentos de evaluación y un 40% señala que recibió apoyo psicopedagógico. La adaptación de los formatos de clase es mencionada por un 16%, dando cuenta que la metodología de enseñanza es el aspecto menos abordado.

Los estudiantes con discapacidad visual ponen de manifiesto las dificultades en la accesibilidad a los materiales de estudio, porque muchas veces éstos no están adaptados. Un nudo crítico se produce en torno al trabajo bibliográfico.

En relación al acceso a los recursos tecnológicos, uno de los más importantes es la plataforma INFODA<sup>6</sup>, medio de comunicación electrónico de estudiantes y profesores. Los resultados sobre la satisfacción en el *“Acceso a la información de la Universidad”* revelan que: un 61% se manifiesta Satisfecho o Muy Satisfecho, un 39% Insatisfecho o Muy Insatisfecho. La totalidad de aquellos que se manifiestan insatisfechos son estudiantes con discapacidad visual, porque la plataforma es inaccesible para ellos.

### **Atención Educativa solicitada en el Proceso enseñanza-aprendizaje**

Los estudiantes con discapacidad visual son aquellos que demandan más atención educativa. Un requerimiento relevante son las instancias de evaluación. Se plantea también la necesidad de capacitar a los docentes en metodología de enseñanza, puesto que éstos carecen de estrategias.

Respecto al acceso a materiales de estudio, las demandas y propuestas realizadas consisten en promover y facilitar el acceso a la información de manera pertinente y oportuna. Algunas de éstas son disponer de softwares matemáticos y audiolibros, así como contar con más personal que trabaje en la corrección y adecuación de textos.

Una idea planteada es la implementación de una biblioteca digital, lo que evitaría el trabajo de escaneo. Debido a la relevancia del acceso a la información y recursos tecnológicos, es necesario analizar los requerimientos presentados por los estudiantes con discapacidad visual, especialmente en lo relativo a las normas de accesibilidad, que se encuentran establecidos por la ley 20.422.

## **Gestión Institucional**

### **Demandas de Atención Educativa**

Las demandas y propuestas planteadas involucran variadas esferas de la vida universitaria, que apuntan a mejorar su inclusión. La categoría de Gestión Institucional agrupa a todas las que no se relacionan con el proceso enseñanza-aprendizaje ni con la accesibilidad o infraestructura, si bien, ambas categorías deben ser analizadas a nivel institucional.

Un primer grupo de demandas se relaciona con el apoyo financiero, la principal se refiere a considerar su condición al momento de establecer los reglamentos de las becas.

Un segundo tipo de demandas se refiere a Programa de Asistencia Multidisciplinario para Estudiantes Discapacitados Visuales (ARTIUC), cuyos principales objetivos son: apoyar a los alumnos Discapacitados Visuales de la universidad en la sala de Atención en las áreas de Tiflotecnología y Psicopedagogía y dar cumplimiento a la ley 20.422 de Integración Social de las Personas con Discapacidad. ARTIUC se articula como un referente en la vida universitaria. Este carácter explica que las críticas y atención educativa solicitados sean múltiples, siendo la demanda fundamental brindar un respaldo permanente a nivel institucional que permita dar una atención educativa acorde a los requerimientos de los estudiantes. Esto permitiría acoger las demandas, tales como: ampliar y capacitar a la planta profesional; actualizar los recursos tecnológicos y, ampliar el espacio disponible. En términos de gestión, los

---

<sup>6</sup> Cabe señalar que esta plataforma se incorporó recientemente y que la antigua era más accesible para estudiantes con discapacidad visual.

estudiantes sugieren disponer de horarios de atención más flexibles y asegurar la presencia del personal de ARTIUC.

Los estudiantes con discapacidad visual consideran importante ampliar el número de carreras articuladas al Sistema Especial de Admisión para Discapacitados Visuales<sup>7</sup>, dado que hasta ahora sólo pueden postular a 11 de los 93 programas que imparte la universidad.

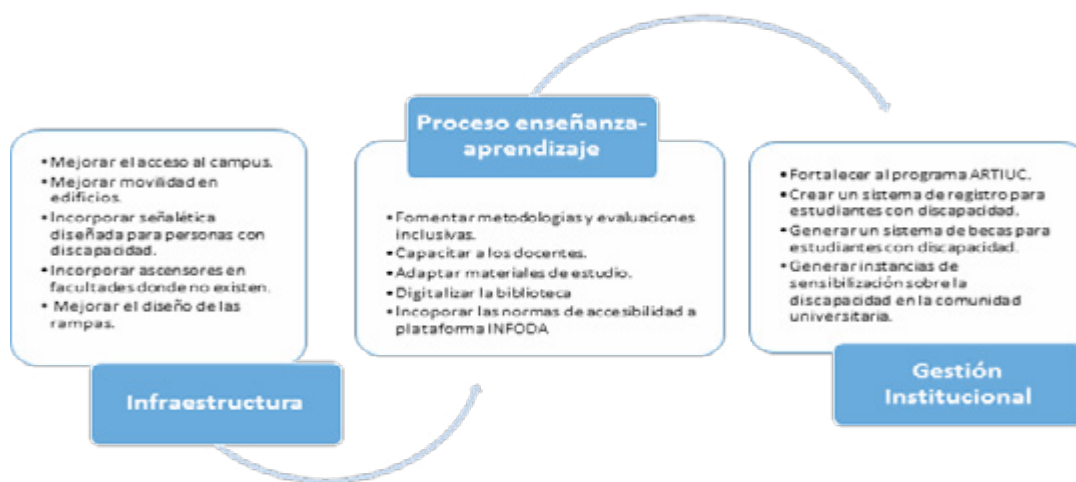
Otra demanda fue crear un sistema de registro al momento de matricularse, lo que constituye una falencia importante a nivel institucional. Este fenómeno se produce a nivel de sistema de instituciones de educación superior, dado que no existen estadísticas fiables.

Este sistema de registro e información serviría para brindar atención educativa oportuna de comunicación entre profesores, estudiantes y administrativos. Como también constituir una fuente de estadísticas oficiales, apoyaría el seguimiento y permitiría establecer medidas remediales. Por tanto, esto puede tener un impacto a largo plazo.

Cabe destacar que también solicitaron promover espacios de sensibilización a profesores, estudiantes y administrativos, esto es un gran aporte a la formación profesional y producción de conocimiento.

La siguiente ilustración resume las principales demandas de los estudiantes con discapacidad, clasificadas en tres categorías: Infraestructura, Proceso Enseñanza-Aprendizaje y Gestión Institucional.

Ilustración 3: Síntesis de la Atención Educativa solicitada por los estudiantes con discapacidad



## Discusión/Conclusiones

En función de las barreras de aprendizaje y participación descubiertas, se propone lo siguiente:

- Para brindar accesibilidad a las personas con discapacidad es necesario que la Dirección de Servicios, a cargo de la adaptación de infraestructura, genere estrategias de acción en dos sentidos; posibilitar instancias de colaboración con otras unidades así como con

<sup>7</sup> La institución estudiada contempla el ingreso de estudiantes a través de un sistema centralizado de admisión, denominado Prueba de Selección Universitaria (PSU). El Sistema de Admisión Especial para Discapacitados Visuales, creado el año 1999, otorga la oportunidad a estudiantes de enseñanza media en esta condición de ingresar a la universidad sin rendir la PSU.

entidades extra-universitarias e incorporar la participación permanente de los estudiantes en las decisiones. La unidad a cargo debe trabajar para hacer partícipe a todos los actores.

- En relación a las demandas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, es relevante establecer instancias de capacitación para los docentes, definiendo como prioridad aquellas carreras que tienen cupos especiales. Las que deberían abordar contenidos referidos a metodologías y evaluaciones, considerando que existen estudiantes con distintos tipos de discapacidad. Igualmente, es necesario generar protocolos de acción para los docentes, de modo que sean informados oportunamente para tomar las medidas correspondientes y solicitar apoyo a las unidades responsables.
- Materiales de estudio y acceso a la información. A pesar de los avances tecnológicos que se han implementado, se requiere actualizar bibliotecas, y una biblioteca digital sería un aporte para toda la comunidad universitaria. Respecto al acceso a la información, que es fuertemente criticada por los estudiantes con discapacidad visual, se deben crear plataformas de comunicación, que sean eficientes y efectivas.
- Gestión institucional. La institución tiene un Programa por la Inclusión el que debe transformarse en el canal de comunicación que vincule a las diversas unidades institucionales. Así como se deben generar protocolos de acción lo que permitiría estandarizar los procedimientos y agilizar las respuestas para generar las atenciones educativas.

## Referencias bibliográficas

- Booth, T. (2000). Estudio Temático sobre Inclusión. Educación para Todos. UNESCO
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Editorial Wolters Kluwer, Madrid.
- Corporación ciudad accesible (2010). *Manual de Accesibilidad Universal*. Santiago de Chile.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Editorial Narcea
- Echeita, G., Simón, C., López, M. & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. En Verdugo, M.A., Schalock, R. (Coords.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Estado de Chile. (2010). Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Disponible en [http://www.senadis.gob.cl/pag/177/557/ley\\_n20422](http://www.senadis.gob.cl/pag/177/557/ley_n20422)
- Fonadis (2004). *Primer estudio nacional de la discapacidad*. ENDISC Chile. Apartado Educación Superior. Santiago: INE.
- Ocampo, A. (2011). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad a la Educación Superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6 (2), 227-239.
- Pastor, C. (2005). *Educación Superior sin Barreras: La Accesibilidad de las Universidades para los Estudiantes con Discapacidad*. Editorial Universidad Complutense de Madrid.

Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista ibero-americana de educação*, 63, 77-98

Vieytes, V. (2004). *Metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Servicio Nacional de Discapacidad. (2013). Educación Superior. [Consultado 15 de enero de 2014. Disponible en:

[http://www.senadis.gob.cl/pag/118/571/educacion\\_superior](http://www.senadis.gob.cl/pag/118/571/educacion_superior)



## LA VIOLENCIA DE GÉNERO 2.0: LA PERCEPCIÓN DE JÓVENES EN SANT BOI DE LLOBREGAT

**DONOSO VÁZQUEZ, Trini**  
**RUBIO HURTADO, Maria Jose**  
**VILÀ BAÑOS, Ruth**  
**VELASCO MARTÍNEZ, Anna**

Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona  
Barcelona. España

[trinydonoso@ub.edu](mailto:trinydonoso@ub.edu); [mjrubio@ub.edu](mailto:mjrubio@ub.edu); [ruth\\_vila@ub.edu](mailto:ruth_vila@ub.edu); [avelasco@ub.edu](mailto:avelasco@ub.edu)

### Resumen

La siguiente comunicación presenta resultados<sup>8</sup> parciales de una investigación más amplia sobre violencias de género 2.0 en España. Concretamente el objetivo es analizar las percepciones de los y las adolescentes sobre Internet y la violencia 2.0 en una muestra piloto formada por 155 estudiantes de primero y cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Sant Boi de Llobregat. Los resultados obtenidos apuntan a que los y las adolescentes hacen un uso importante de los espacios virtuales, observándose diferencias por sexo según la finalidad. Afirman conocer las acciones más comunes de seguridad orientadas a evitar la violencia en internet, aunque ven importante que alguien debe intervenir en los problemas de violencia de los espacios virtuales, y consideran que la mayoría de las acciones ilegales en la red quedan impunes. Tienen un concepto de la violencia de género 2.0 restringido, especialmente para

---

<sup>8</sup> Estudio financiado por la Fundación BBVA en el área de Humanidades titulado: “*Violencias de Género 2.0*”, cuya investigadora principal es la Dra. Ruth Vilà.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

aquella relacionada con los mitos del amor romántico que está bastante normalizada entre la juventud participante.

### **Abstract**

The following paper presents some results<sup>1</sup> of a wider research on gender based violence in Spain 2.0. The objective is to analyze the perceptions of adolescents on the Internet and 2.0 based violence, on a pilot sample of 155 students from first and fourth level of high school of Sant Boi de Llobregat. The results suggest that adolescents make significant use of virtual spaces, with sex differences depending on the purpose. They seem to know the most common security actions aimed at preventing violence on the Internet, but they pointed out the importance that someone should intervene in the problems of violence in the virtual spaces, and consider that most of the illegal actions in the network are unpunished. They have a concept of gender based violence 2.0 restricted, especially those related to the myth of romantic love which is pretty standard among participating youth.

### **Palabras clave**

Violencias de género. Internet. Mito de amor romántico. Riesgos e impunidad en la red.

### **Keywords**

Gender based violence. Internet. Myth of romantic love. Risks and impunity in Internet.

### **Introducción**

Las nuevas formas de comunicación e interacción en línea, que parecen accesibles para cualquier persona y que se fundamentan en un espíritu democrático del compartir la información, parecieron tejerse bajo un velo de neutralidad y horizontalidad, en que las categorías sociales (como la clase, el género, la etnia...) parecían difuminarse. La realidad, sin embargo, ha demostrado que junto con sus numerosas potencialidades se han abierto nuevos retos y amenazas donde personas y grupos vulnerables quedan expuestos a agresiones de todo tipo.

Estos riesgos se presentan de múltiples maneras y sólo si podemos visualizar y analizarlos podremos prevenir e intervenir sobre ellos.

### **La juventud ante la violencia en Internet**

En una encuesta en la que participaron 25 países europeos (Garmendia et al., 2011), se evidenció que en España el 15% de los menores ha sufrido acoso escolar *online u offline*, mientras que el 9% afirma haber acosado a otro menor. Si consideramos únicamente el *bullying* en internet, el 5% afirma haber recibido mensajes de acoso y el 3% haberlos enviado. En el caso del envío de mensajes sexuales pasa algo parecido, el 7% de los menores españoles afirma haber recibido estos mensajes, pero únicamente el 2% afirma enviarlos. Estas prácticas, tan-



to de acoso como de víctima en línea, y el envío y recepción de mensajes sexuales son más frecuentes al aumentar la edad, afectando en gran medida a los y las jóvenes.

En un estudio realizado en Vizcaya donde participaron 1.431 adolescentes (Calvete et al., 2010), el 44,1% de los adolescentes respondió afirmativamente a al menos uno de los elementos del ciberbullying. Los comportamientos más frecuentes fueron: excluir deliberadamente a un compañero de clase de un grupo en línea (20,2%), chistes, rumores, chismes, o comentarios peyorativos sobre un compañero de clase en Internet (20,1%) colgar, enviar el enlace de este tipo de comentarios a los demás (16,8%), y la piratería para enviar mensajes por correo electrónico que podría causar problemas a la víctima (18,1%). Las dos formas de ciberacoso conocidos como *happy slapping* (filmado alguien mientras se ven obligados a hacer algo humillante o filmar a alguien mientras están siendo atacados) se mostraron entre los adolescentes con porcentajes de 10,4% y 10,5%, respectivamente.

Por otro lado, también se evidencia en los estudios que los jóvenes no tienen demasiada percepción del riesgo en los entornos virtuales. Torres (2013) en un estudio sobre ciberacoso puso de manifiesto que los jóvenes tienen una pobre percepción del riesgo con algunas conductas a través de internet y el móvil. Entre los resultados obtenidos en grupos de discusión y entrevistas en profundidad, destaca que el 28% de los adolescentes no considera conducta de riesgo responder a un mensaje en el que le insultan. Uno de cada dos chicos (49,4%) y una de cada cuatro chicas (26,2%) no consideran demasiado peligroso quedar con un chico o una chica que han conocido por internet. Una de cada cuatro chicas (25%) y uno de cada tres chicos (35,9% de) no consideran demasiado peligroso responder a un mensaje en el que alguien que no conoce le ofrece cosas. El 4,9% de las chicas y el 16,1% de los chicos no considera demasiado peligroso colgar una foto suya de carácter sexual, conducta que reconocen haber realizado en dos o más ocasiones el 1,1% de las chicas y el 2,2% de los chicos. Los chicos reconocen realizar muchas más conductas de riesgo de ciberacoso con las nuevas tecnologías.

En relación a las conductas de riesgo de sufrir acoso sexual en la red o *grooming* este mismo estudio pone de relieve que el 24,6% de las chicas y el 29,2% de los chicos han colgado una foto suya que su padre o su madre no autorizarían. El 20,6% de las chicas y el 25,6% de los chicos han quedado con un chico o una chica que ha conocido a través de internet, y el 8,6% de las chicas y el 15,6% de los chicos han respondido a alguien desconocido que les ofrece cosas.

Finalmente, en este estudio también se concluyó que el intercambio de contenidos personales como vídeos o fotos privadas como una prueba de confianza o un acto de intimidad con la pareja (“prueba de amor”) deja una puerta abierta para que se dé el *sexting* (difusión de imagen de contenido erótico o sexual). El 2% de las chicas y el 4,5% de los chicos han colgado en la red una foto suya de carácter sexual, y el 1,3% de las chicas y el 2,5% de los chicos han colgado una foto de su pareja de carácter sexual.

### ¿Qué se entiende por violencia de género 2.0?

Llamamos violencia de género 2.0 al ciberacoso. Es un tipo de acoso perpetrado a través de la red en el que no debe establecerse el contacto directo del agresor con la víctima. Se conoce este concepto como un comportamiento que supone repetidas, no deseadas e intrusivas amenazas, acosos o difamaciones a través de comunicaciones en espacios virtuales que causan miedo y amenazan la seguridad de las víctimas (D'Ovidio y Doyle, 2003). Además, estas formas de agresión conllevan el agravio de apartar estas acciones de la vida privada trasladándolas al ámbito público (Hand et al., 2009).

Estas violencias toman diferentes formas. Varios estudios han captado estas nuevas formas de acosar. El ejemplo más claro lo encontraríamos en el hecho de utilizar emails o espacios de mensajería virtual para acosar, insultar o amenazar. Sin embargo, el acoso puede ir más allá: el hecho de controlar la comunicación privada por correo electrónico, redes sociales o mensajería instantánea; dificultar la comunicación de la víctima con otras personas enviando virus o inundando su correo de emails; suplantar la identidad para enviar falsos mensajes o haciendo compras en línea, utilizar la red para recoger información para utilizar en el proceso de acoso o extorsión; contactar virtualmente con familiares y amistades de la víctima; el uso y / o la colocación de cámaras web sin el consentimiento de la persona; etc. (Southworth, 2007; Spitzberg y Hobbler, 2002).

### Violencias de género e Internet

La violencia de género está fundamentada en unas relaciones asimétricas de poder encaminadas a establecer o perpetuar relaciones de desigualdad. Las violencias de género son violencias que se ejercen sobre mujeres, por la posición que se les ha asignado en la construcción histórica de la categoría hombre-mujer, pero también sobre aquellos y aquellas que transgreden el orden social generizado. Un ejemplo de estas violencias lo encontramos en los resultados del estudio de la organización Whoa (2012). En él se observa que un 80% de las víctimas de acoso a través de la red fueron mujeres y dos tercios de los agresores fueron hombres. El género que encontramos en la red es heteronormativo, en el que mujeres y cualquier persona que se sitúe fuera de los márgenes de lo “patriarcalmente” aceptable, se convierte en un colectivo vulnerable de ser agredido o acosado a través de la red.

El estudio realizado en Córdoba por Calmaestra (2011) evidencia que la proporción de niños que participan como agresores (especialmente la de agresores frecuentes) es mayor, al igual que la proporción de niñas que participan como víctimas. Otros estudios nacionales e internacionales llegan a conclusiones similares en cuanto al mayor número de niños agresores y niñas víctimas. Desde algunas perspectivas se justifica este fenómeno por la influencia de los patrones de cortejo en *cyberbehaviour*. Los adolescentes piensan que acosar chicas a través de las redes sociales es una buena manera de atraer su atención. En un estudio reciente desarrollado en el País Vasco sobre el sexismo en las redes sociales con jóvenes de entre 13 y 29 años (Estébanez y Vázquez, 2013) se ha puesto de manifiesto que las chicas son contactadas por el único motivo de ser chicas. El hecho de ser chica se constituye en un elemento de riesgo en las redes sociales, ser chica es el motivo por el que hombres desconocidos o conocidos,

mayores o de su edad, se permiten el derecho de enviar mensajes, intentar conseguir sus fotografías o vigilar sus perfiles en búsqueda de informaciones íntimas.

Las redes sociales y los nuevos espacios virtuales proporcionan a los agresores y acosadores un nuevo campo de acción con nuevas posibilidades (Rogers et al., 1996; Southworth et al., 2007; Walker, 1984):

- En primer lugar, debemos destacar la facilidad de acceso y consumo de estos espacios virtuales. La gratuidad de estos servicios, en los que únicamente se necesita un dispositivo conectado a Internet, facilita que cualquier persona pueda hacer un mal uso.
- El anonimato que posibilita las interacciones en ciertos espacios virtuales es un claro factor a valorar a la hora de acosar de forma online a una mujer. La dificultad de rastreo de la autoría de ciertas acciones llevadas a cabo mediante la red, puede aumentar la sensación de impunidad para el agresor.
- Otro claro aspecto a valorar es la gran diversificación de las formas de acoso que la red permite. Utilizando las redes sociales, los espacios virtuales, las formas de comunicación como Whatsapp o los emails, se ha ampliado el rango de posibilidades a través de las cuales ejercer un acoso.
- Por último, señalar que el acoso a través de las redes sociales o espacios virtuales añade una sensación de falta de control importante para la víctima. Sea donde sea, a la hora que sea y a través de cualquier medio o dispositivo tecnológico, la persona puede estar siendo acosada o controlada. Estos hechos aumentan la sensación de angustia por parte de la víctima, que le otorga más poder al agresor.

## **Objetivos**

Los resultados presentados en esta comunicación pertenecen a un estudio más amplio sobre violencias de género 2.0 que tiene por objetivos: hacer un análisis diagnóstico de las percepciones de la juventud sobre Internet y las violencias 2.0 y de forma específica sobre violencias de género 2.0, conocer las experiencias que han tenido los y las adolescentes en relación a este fenómeno, y las respuestas que han protagonizado en sus experiencias. Todo ello con la finalidad de proponer acciones educativas encaminadas a prevenir las violencias de género 2.0.

Los resultados presentados responden al primer objetivo, relacionado con las percepciones de los y las adolescentes. Concretamente el objetivo es analizar las percepciones de los y las adolescentes sobre Internet ante la violencia 2.0. Y de forma específica:

- Conocer los recursos y redes usadas por los y las adolescentes y las acciones de seguridad en Internet que conocen.
- Conocer la opinión que tienen sobre la violencia en Internet:
  - Identificar si los y las adolescentes perciben un comportamiento diferencial en la vida real y virtual en relación a la violencia.

- Quién consideran que debe intervenir en los problemas de violencia en los espacios virtuales.
- En qué redes consideran que hay más riesgo de padecer violencia.
- Qué concepto tienen los y las adolescentes sobre violencia de género en los espacios virtuales: qué acciones son consideradas violencia de género 2.0

## Metodología

### Instrumento

Se aplicó el *Cuestionario de violencias de género 2.0* (Donoso, Rubio, Velasco, y Vilà, 2014a), del cual se utilizan en este estudio los ítems y escalas de las dos primeras dimensiones:

- **Datos contextuales:** datos sociodemográficos (edad, sexo, curso, pareja), perfil tecnológico de los jóvenes (redes que usan), perfil de víctima/agresor.
- **Percepciones sobre Internet y violencia 2.0:** comportamiento diferencial en la vida real y virtual, qué redes tienen más riesgo de provocar violencia, acciones de seguridad en la red, percepciones sobre las posibles sanciones o responsabilidades de la escuela o la familia, *Escala de Conciencia del riesgo de sufrir violencia en los entornos virtuales*, la cual está referida al hecho de ser o no consciente de que ciertas acciones en la red comportan un mayor riesgo de padecer violencia. Presenta un Alpha de Cronbach=0,877 (13 ítems)

### Muestra

Se trató de una muestra piloto para el mencionado estudio formada por 155 estudiantes de primero y cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria (50% y 50% respectivamente) procedentes de un instituto de Barcelona, que contestaron el cuestionario en modalidad on-line. El 51,4% eran chicas y el 48,6% chicos. El 30% tiene pareja. El 24,5% afirma que ha recibido algún tipo de acoso por Internet y muy pocos manifiestan haber acosado. Las chicas son más propensas a ser acosadas (63,6%) que los chicos (36,4%).

### Análisis de los datos

En el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 18. En primer lugar se obtuvieron los estadísticos descriptivos habituales: según la naturaleza de los datos porcentajes o medidas de tendencia central y dispersión y seguidamente se realizaron pruebas de contraste (t de Student y Chi cuadrado) para poder establecer diferencias significativas en función de la variable sexo.

## Resultados

### Recursos y redes usadas y acciones de seguridad en Internet conocidas

Los y las adolescentes usan el WhatsApp por encima de cualquier otro espacio on-line de comunicación (el 71%), seguido de Youtube (66,5%), Facebook (55%) y en menor medida

de Instagram (32%) o de Skype y Ask.fm (20,6% cada uno). Las redes Tuenti o Twitter son muy poco usadas por este colectivo.

Tabla 1. Recursos y redes sociales usadas por los y las adolescentes

Recursos y redes	Nunca	A veces	Bastante
WhatsApp	10,3%	18,7%	<b>71%</b>
Facebook	14,8%	30,3%	<b>54,8%</b>
Tuenti	<b>86,5%</b>	11%	2,6%
Twitter	<b>63,9%</b>	24,5%	11,6%
Instagram	43,9%	25,2%	<b>31,8%</b>
Youtube	3,9%	29,7%	<b>66,5%</b>
Skype	46,5%	32,9%	20,6%
Ask.fm	54,8%	24,5%	20,6%

Existen algunas diferencias significativas por sexo: las chicas usan más WhatsApp ( $p=,025$ ) e Instagram ( $p=,003$ ), en cambio los chicos usan más Skype ( $p=,003$ ).

En relación a las acciones de seguridad (resumidas en la tabla 2) que los y las adolescentes saben hacer en los espacios virtuales, afirman que saben hacer bastantes, en especial bloquear a alguien que molesta (92%) y modificar las condiciones de privacidad de las redes sociales que usan (88,4%) o denunciar fotografías indebidamente (87%). En menor medida saben desactivar la geolocalización (60%) y muchos tienen antivirus en sus ordenadores (68,4%), y aunque bajo, es preocupante el 30% que abre correos de procedencia desconocida.

También podemos apreciar que las chicas saben hacer más acciones de seguridad (excepto en tener antivirus y desactivar el geolocalizador, que se da por igual en los dos sexos), y abren menos correos de procedencia dudosa.

Tabla 2. Acciones de seguridad que los y las adolescentes saben realizar en los entornos virtuales

Acciones de seguridad conocidas en los entornos virtuales	% de SI
Sabes bloquear a la gente que te molesta en entornos virtuales	91,6%
Sabes modificar las condiciones de privacidad en las redes sociales que utilizas	88,4%
Sabes desactivar la geolocalización de tu móvil para que nadie sepa dónde estás	60%
Sabes denunciar las fotografías que se suben a la red indebidamente	87%
Abres correos electrónicos dudosos de procedencia desconocida	30%
Tienes un antivirus en tu ordenador que te advierta de las páginas peligrosas	68,4%

### **Opinión sobre la violencia en Internet**

Los y las adolescentes de la muestra consideran que las personas pueden ser más violentas en los espacios on-line que cara a cara (84%) y piensan que generalmente las acciones ile-

gales que se producen en ellos quedan impunes (70%), sin que haya diferencias por sexo en ambos casos.

### ¿Quién debe intervenir en los problemas de violencia en los espacios virtuales?

Consideran que alguien ha de intervenir en los conflictos de violencia producidos en los espacios virtuales (93%), siendo sus opciones: en primer lugar la policía o un organismo especializado (88% y 86% respectivamente), la familia en segundo lugar (78%) y en menor medida la escuela (25%). Las diferencias por sexo indican que las chicas piensan más que ha de intervenir alguien (73% chicos y 27% chicas), siendo la familia ( $p=,043$ ) y la policía ( $p=,018$ ) quienes consideran que deben intervenir principalmente (familia: 56% chicas frente a 43% chicos; policía : 55% chicas frente a 44% chicos)

### ¿En qué redes consideran que hay más riesgo de padecer violencia?

Los y las adolescentes no son del todo conscientes de la peligrosidad de los espacios virtuales, pues alrededor de la mitad de la muestra considera que WhatsApp, Instagram, Tuenti o Skype comportan poco riesgo (tabla 3). En cambio sí consideran que Facebook es la red con más riesgo (74%) seguida de Ask.fm (58,7%). No hay diferencias significativas por sexo en esta dimensión del cuestionario.

Tabla 3. Recursos y redes consideradas de mayor riesgo para padecer violencia

Recursos y redes	Ningún riesgo	Poco riesgo	Bastante riesgo
WhatsApp	23,2%	<b>49%</b>	27,7%
Facebook	3,9%	21,9%	<b>74,2%</b>
Tuenti	15,5%	<b>48,4%</b>	36,1%
Twitter	20,6%	38,1%	41,3%
Instagram	26,5%	51%	22,6%
Youtube	38,7%	28,4%	32,9%
Skype	21,9%	<b>39,4%</b>	38,7%
Ask.fm	22,6%	18,9%	<b>58,7%</b>

### ¿Qué acciones son consideradas violencias de género?

En la muestra total se aprecia una opinión moderada sobre lo que es violencia de género en los entornos virtuales, como se observa en la tabla 4 (en una escala de 5, la media de la mayoría de acciones no llega a cuatro). Las acciones más consideradas violencia (que sobrepasan la media de 4) son: exhibir fotos sexis de la pareja sin su permiso, colgar fotos humillantes de chicas obesas o feas en internet o el móvil y mostrar en páginas web a la mujer como un objeto sexual. Las acciones consideradas menos violentas son: revisar continuamente el móvil de la pareja u obligar a la pareja a borrar amigos/as del Facebook u otra red.

Existen diferencias por sexo en los ítems 1, 2, 3, 8, 11 y 13 de la escala (ver tabla 4), siendo las chicas las que están más a favor de considerar violencia estos hechos: meterse con ho-

mosexuales, participar en webs donde se habla mal de las mujeres, mostrar a la mujer como objeto sexual, insultar a una chica por no tener novio, colgar fotos humillantes de chicas poco atractivas o colgar fotos sexis de la pareja sin su permiso.

También se observa curiosamente que revisar el móvil de la pareja es una acción considerada ligeramente más violenta por los chicos que las chicas.

Tabla 4. Percepción sobre lo que es violencia de género en los entornos virtuales

Items escala Percepción		Media	DS	P	Media total	DS																																																																																																																				
1. Meterse con personas homosexuales o transexuales en Internet	Chicas	4,07	1,046	,022	3,85	1,199																																																																																																																				
	Chicos	3,61	1,266				2. Insultar en Internet a una chica por no haber tenido relaciones con chicos	Chicas	4,01	1,212	0,030	3,76	1,243	Chicos	3,55	1,258	3. Participar en páginas web donde se hable mal de las mujeres feministas	Chicas	4,15	,965	,019	3,89	1,105	Chicos	3,73	1,122	4. Meterse con alguien por que está a favor del movimiento LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales)	Chicas	3,98	1,021	,383	3,87	1,132	Chicos	3,82	1,192	5. Revisar continuamente por Internet o móvil dónde está la pareja y qué hace	Chicas	3,30	1,175	,512	3,32	1,216	Chicos	3,40	1,231	6. Obligar a la pareja a borrar algunos amigos/as de facebook u otra red	Chicas	3,67	1,143	,671	3,32	1,216	Chicos	3,76	1,207	7. Pedir a la pareja la clave de acceso de su email u otras cuentas de Internet	Chicas	3,83	1,195	,980	3,78	1,156	Chicos	3,83	1,109	8. Exhibir fotos sexis de la pareja sin su permiso	Chicas	4,71	,759	,026	4,51	,9142	Chicos	4,40	,888	9. Insultar por internet a una chica porque ha tenido varias parejas	Chicas	3,98	1,021	,089	3,80	1,130	Chicos	3,67	1,133	10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177	Chicos	3,70	1,154	11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30
2. Insultar en Internet a una chica por no haber tenido relaciones con chicos	Chicas	4,01	1,212	0,030	3,76	1,243																																																																																																																				
	Chicos	3,55	1,258				3. Participar en páginas web donde se hable mal de las mujeres feministas	Chicas	4,15	,965	,019	3,89	1,105	Chicos	3,73	1,122	4. Meterse con alguien por que está a favor del movimiento LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales)	Chicas	3,98	1,021	,383	3,87	1,132	Chicos	3,82	1,192	5. Revisar continuamente por Internet o móvil dónde está la pareja y qué hace	Chicas	3,30	1,175	,512	3,32	1,216	Chicos	3,40	1,231	6. Obligar a la pareja a borrar algunos amigos/as de facebook u otra red	Chicas	3,67	1,143	,671	3,32	1,216	Chicos	3,76	1,207	7. Pedir a la pareja la clave de acceso de su email u otras cuentas de Internet	Chicas	3,83	1,195	,980	3,78	1,156	Chicos	3,83	1,109	8. Exhibir fotos sexis de la pareja sin su permiso	Chicas	4,71	,759	,026	4,51	,9142	Chicos	4,40	,888	9. Insultar por internet a una chica porque ha tenido varias parejas	Chicas	3,98	1,021	,089	3,80	1,130	Chicos	3,67	1,133	10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177	Chicos	3,70	1,154	11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076						
3. Participar en páginas web donde se hable mal de las mujeres feministas	Chicas	4,15	,965	,019	3,89	1,105																																																																																																																				
	Chicos	3,73	1,122				4. Meterse con alguien por que está a favor del movimiento LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales)	Chicas	3,98	1,021	,383	3,87	1,132	Chicos	3,82	1,192	5. Revisar continuamente por Internet o móvil dónde está la pareja y qué hace	Chicas	3,30	1,175	,512	3,32	1,216	Chicos	3,40	1,231	6. Obligar a la pareja a borrar algunos amigos/as de facebook u otra red	Chicas	3,67	1,143	,671	3,32	1,216	Chicos	3,76	1,207	7. Pedir a la pareja la clave de acceso de su email u otras cuentas de Internet	Chicas	3,83	1,195	,980	3,78	1,156	Chicos	3,83	1,109	8. Exhibir fotos sexis de la pareja sin su permiso	Chicas	4,71	,759	,026	4,51	,9142	Chicos	4,40	,888	9. Insultar por internet a una chica porque ha tenido varias parejas	Chicas	3,98	1,021	,089	3,80	1,130	Chicos	3,67	1,133	10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177	Chicos	3,70	1,154	11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																
4. Meterse con alguien por que está a favor del movimiento LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales)	Chicas	3,98	1,021	,383	3,87	1,132																																																																																																																				
	Chicos	3,82	1,192				5. Revisar continuamente por Internet o móvil dónde está la pareja y qué hace	Chicas	3,30	1,175	,512	3,32	1,216	Chicos	3,40	1,231	6. Obligar a la pareja a borrar algunos amigos/as de facebook u otra red	Chicas	3,67	1,143	,671	3,32	1,216	Chicos	3,76	1,207	7. Pedir a la pareja la clave de acceso de su email u otras cuentas de Internet	Chicas	3,83	1,195	,980	3,78	1,156	Chicos	3,83	1,109	8. Exhibir fotos sexis de la pareja sin su permiso	Chicas	4,71	,759	,026	4,51	,9142	Chicos	4,40	,888	9. Insultar por internet a una chica porque ha tenido varias parejas	Chicas	3,98	1,021	,089	3,80	1,130	Chicos	3,67	1,133	10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177	Chicos	3,70	1,154	11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																										
5. Revisar continuamente por Internet o móvil dónde está la pareja y qué hace	Chicas	3,30	1,175	,512	3,32	1,216																																																																																																																				
	Chicos	3,40	1,231				6. Obligar a la pareja a borrar algunos amigos/as de facebook u otra red	Chicas	3,67	1,143	,671	3,32	1,216	Chicos	3,76	1,207	7. Pedir a la pareja la clave de acceso de su email u otras cuentas de Internet	Chicas	3,83	1,195	,980	3,78	1,156	Chicos	3,83	1,109	8. Exhibir fotos sexis de la pareja sin su permiso	Chicas	4,71	,759	,026	4,51	,9142	Chicos	4,40	,888	9. Insultar por internet a una chica porque ha tenido varias parejas	Chicas	3,98	1,021	,089	3,80	1,130	Chicos	3,67	1,133	10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177	Chicos	3,70	1,154	11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																																				
6. Obligar a la pareja a borrar algunos amigos/as de facebook u otra red	Chicas	3,67	1,143	,671	3,32	1,216																																																																																																																				
	Chicos	3,76	1,207				7. Pedir a la pareja la clave de acceso de su email u otras cuentas de Internet	Chicas	3,83	1,195	,980	3,78	1,156	Chicos	3,83	1,109	8. Exhibir fotos sexis de la pareja sin su permiso	Chicas	4,71	,759	,026	4,51	,9142	Chicos	4,40	,888	9. Insultar por internet a una chica porque ha tenido varias parejas	Chicas	3,98	1,021	,089	3,80	1,130	Chicos	3,67	1,133	10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177	Chicos	3,70	1,154	11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																																														
7. Pedir a la pareja la clave de acceso de su email u otras cuentas de Internet	Chicas	3,83	1,195	,980	3,78	1,156																																																																																																																				
	Chicos	3,83	1,109				8. Exhibir fotos sexis de la pareja sin su permiso	Chicas	4,71	,759	,026	4,51	,9142	Chicos	4,40	,888	9. Insultar por internet a una chica porque ha tenido varias parejas	Chicas	3,98	1,021	,089	3,80	1,130	Chicos	3,67	1,133	10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177	Chicos	3,70	1,154	11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																																																								
8. Exhibir fotos sexis de la pareja sin su permiso	Chicas	4,71	,759	,026	4,51	,9142																																																																																																																				
	Chicos	4,40	,888				9. Insultar por internet a una chica porque ha tenido varias parejas	Chicas	3,98	1,021	,089	3,80	1,130	Chicos	3,67	1,133	10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177	Chicos	3,70	1,154	11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																																																																		
9. Insultar por internet a una chica porque ha tenido varias parejas	Chicas	3,98	1,021	,089	3,80	1,130																																																																																																																				
	Chicos	3,67	1,133				10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177	Chicos	3,70	1,154	11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																																																																												
10. Enviar correos o mensajes insistentes a una chica provocativa	Chicas	3,80	1,103	,599	3,74	1,177																																																																																																																				
	Chicos	3,70	1,154				11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099	Chicos	4,07	1,294	12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																																																																																						
11. Colgar fotos o vídeos humillantes de chicas obesas o feas en Internet o a través del móvil	Chicas	4,76	,620	,000	4,37	1,099																																																																																																																				
	Chicos	4,07	1,294				12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392	Chicos	3,44	1,317	13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																																																																																																
12. Por manifestar opiniones te han dicho "ve a fregar", o "a la cocina"	Chicas	3,64	1,374	,385	3,45	1,392																																																																																																																				
	Chicos	3,44	1,317				13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035	Chicos	4,14	1,076																																																																																																										
13. Mostrar a la mujer simplemente como un objeto sexual en alguna página web	Chicas	4,50	,892	,035	4,30	1,035																																																																																																																				
	Chicos	4,14	1,076																																																																																																																							

N total: 155 - N por sexo: 71 (chicas 67 (chicos) 17 (perdidos)

## Conclusiones

De los resultados se desprenden algunas conclusiones que resumimos a continuación:

Los y las adolescentes hacen un uso importante de los espacios virtuales, pero especialmente de algunos: WhatsApp, Youtube y Facebook, observándose diferencias por sexo, mientras

que las chicas usan más los dos primeros los chicos usan más el Skype. Ello es debido posiblemente a la finalidad con la que ambos sexos usan Internet en general, las chicas lo hacen con una finalidad más comunicativa (Rubio y Escofet, 2014) y los chicos además de ésta con una finalidad también lúdica (siendo el Skype un medio utilizado en los juegos on-line).

Afirman que saben realizar la mayoría de las acciones más comunes de seguridad orientadas a evitar la violencia y la violencia de género, siendo más competentes las chicas que los chicos, tal vez porque son víctimas de violencia con más frecuencia (como indican también en el cuestionario) en la línea de lo demostrado en otros estudios como el de Calmaestra, (2011) motivo por el cual se pueden ver más obligadas a aprender mecanismos de seguridad.

Piensan, principalmente las chicas, que alguien debe intervenir en los problemas de violencia de los espacios virtuales, en primer lugar la policía o un organismo especializado en el tema seguido de la familia. También consideran que la mayoría de las acciones ilegales en la red quedan impunes.

Facebook es considerada la red más peligrosa, frente a otros entornos como WhatsApp, Tuenti o Instagram que son percibidos con bajo nivel de riesgo. En cambio un estudio reciente (Díaz Aguado, 2013) identifica estas redes como las más utilizadas para ejercer el acoso y el control en la pareja.

Los y las jóvenes tienen un concepto de lo que es violencia de género 2.0 restringido, siendo más conscientes las chicas que los chicos de las acciones violentas. Destaca que la violencia relacionada con los mitos del amor romántico está más normalizada que las otras, es decir, es considerada menos violencia. Diferentes estudios (Ferrer y Bosch, 2013; Estébanez y Vázquez, 2011; Mateos, 2013) muestran como los y las jóvenes son un colectivo vulnerable que interioriza y pretende alcanzar el amor idílico que oculta bases patriarcales que justifican la violencia de género, siendo las acciones de violencia consideradas pruebas de amor por parte de la pareja.

Finalmente consideramos a la luz de estas conclusiones, que es necesario seguir analizando estos datos dentro de un mayor número de jóvenes, tal como se está desarrollando en el proyecto de investigación en curso. Especialmente es importante contrastar estos datos con un mayor análisis de las violencias de género 2.0 partiendo de los códigos patriarcales que fundamentan tales violencias, en la línea de lo que plantean Donoso, Rubio, Velasco y Vilà (2014b). Este análisis en mayor profundidad permitirá fundamentar las necesarias intervenciones educativas sobre algunas cuestiones orientadas a: deconstruir el mito del amor romántico que gira en torno al ideal amor-fusión, concienciar a las chicas sobre su mayor vulnerabilidad en las redes sociales, explicar a los y las adolescentes los riesgos de todas las redes sociales, alentar a los jóvenes a denunciar las acciones de violencia e implicar a la familia en estos asuntos.

## Referencias bibliográficas

- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128–1135. doi:10.1016/j.chb.2010.03.017



- Díaz Aguado, M.J. (2013). *La evolución en la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de violencia de género*. Delegación del gobierno para la violencia de género.
- Donoso, T., Rubio, M.J., Velasco, A. & Vilà, R. (2014a). *Cuestionario de violencias de género 2.0*. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53384/6/INSTRUMENTO%20VIOLENCIAS%20DE%20GENERO%202.0.pdf>
- Donoso, T., Rubio, M.J., Velasco, A. & Vilà, R. (2014b). *Ciberacoso en función del género. Propuestas de análisis*. V Congreso Universitario Internacional de Investigación y Género, Sevilla.
- D'Ovidio, R. & Doyle, J. (2003). A study on cyberstalking: Understanding investigative hurdles. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 72(3), 10-17.
- Estébanez, I. & Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. & Casado, M.A. (2011). *EU Kids Online II: Mejorando el conocimiento sobre el uso y la seguridad en internet de los menores en Europa*. Disponible en: [www.chu.es/eukidsonline](http://www.chu.es/eukidsonline)
- Ferrer, V. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 106-122.
- Hand, T., Chung, D., & Peters, M. (2009). *The Use of Information and Communication Technologies to Coerce and Control in Domestic Violence and Following Separation*. New SouthWales: Australian Domestic Family Violence Clearinghouse The University of New SouthWales.
- Mateos, A. (2013). *Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Rogers, L. E., Castleton, A. & Lloyd, S. A. (1996). Relational control and physical aggression in satisfying marital relationships. In D. D. Cahni S. A. Lloyd (Eds.), *Family violence from a communication perspective* (pp. 218-239). ThousandOaks, CA: Sage.
- Rubio, M.J. & Escofet, A. (2014). *Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento de las mujeres*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(3), 1-13.
- Southworth, C., Finn, J., Dawson S. Fraser, C. & Tucker, S. (2007). Intimate partner violence, technology, and stalking. *Violence Against Women*, 3 (8), 842-56.
- Spitzberg, B. & Hoobler, G. (2002). Cyberstalking and the technologies of interpersonal terrorism. *New Media Society*, 4(1), 71-92.
- Torres, C. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Walker, L. E. (1984). *The battered woman syndrome*. New York: Springer.
- (WHOA) Working to Halt Online Abuse. (2012). *Online harassment statistics*. Disponible en: <http://www.haltabuse.org/resources/stats/index.shtml>



## **METODOLOGÍAS DOCENTES Y SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. PRESENTACIÓN DE UN CASO**

**GARCÍA-GONZÁLEZ, Esther**  
**JIMÉNEZ-FONTANA, Rocío**

Universidad de Cádiz  
Cádiz; España

[esther.garcia@uca.es](mailto:esther.garcia@uca.es); [rocio.fontana@uca.es](mailto:rocio.fontana@uca.es)

### **Resumen**

Desde hace varias décadas se promueve desde ámbitos sociales, políticos y educativos cambios que nos conduzcan a mejorar las relaciones con nuestro entorno, pues estamos alcanzando situaciones límite con efectos que no podemos obviar (Bybee, 1991).

En este escenario, las universidades tienen la obligación de capacitar a alumnos que afronten su ejercicio profesional desde perspectivas sostenibles. Para ello es imprescindible que las aulas universitarias, se impregnen de unas prácticas docentes en sintonía con los principios que promueve el paradigma de la Educación para la Sostenibilidad.

Esta comunicación es una síntesis de resultados de una tesis doctoral, que analiza las metodologías empleadas por profesores de la universidad de Cádiz, a través de la planificación de sus materias y la intervención en el aula. Es una aproximación a los contextos donde se ponen en juego estas estrategias, para conocer en qué grado los profesores de nuestra universidad promueven la sostenibilidad a través de sus formas de hacer en el aula; pues los docentes deben ser los gestores del cambio de estas nuevas realidades educativas.

## **Abstract**

The situation of our Planet is becoming critical, causing serious socio-environmental consequences (Bybee, 1991). Therefore, with the aim of improve the relationship between human beings and their environment, several changes has been promoted from social, political and educational areas during last decades.

Take into account this situation; the universities should be training professionals on the basis of sustainable development, in order to train specialists, which in future will develop their occupations under sustainability codes. It is essential, to achieve this goal, the employment of teaching methods in agreement with the values and principles encouraged by the paradigm of Education for Sustainability.

The main aim of this study is to show the first results. This research studies the teaching methods of various professors of the Cádiz University. We analyses their methodological designs and the classroom practices. We want to study the teaching and learning environments in order to know if the teaching methods of our professor are promoting sustainable views between the students. We believe professors are responsible for changes in the news education realities.

## **Palabras clave**

Sostenibilidad, Educación Superior, Metodologías Docentes, Contexto Aula

## **Keywords**

Sustainability, Higher Education, Teaching Methods, Classroom Environment

## **Introducción**

La Educación para la Sostenibilidad comienza a ser una realidad en el contexto universitario, particularmente, desde que la UNESCO (1998) llamara a las universidades a ser líderes en el desarrollo de formas de educación interdisciplinarias, transdisciplinarias y éticamente orientadas, a fin de idear soluciones para los problemas vinculados a la sostenibilidad (Cardeñoso, Azcárate, & Oliva, 2013).

Estas entidades empiezan a asumir su responsabilidad en la formación de ciudadanos que deben pensar sobre las causas de dichos problemas y actuar en consecuencia en el ejercicio de su futura profesión.

En la Universidad de Cádiz, hemos iniciado esta andadura investigando sobre formas de intervención en el aula que pasan por el diseño de metodologías y sistemas de evaluación, coherentes con los principios que promueve la sostenibilidad; entendemos que Educar para la Sostenibilidad implica asumir determinadas cosmovisiones sobre el hecho educativo y los elementos que lo configuran.

Esta comunicación es parte de los resultados de una tesis, centrada en el análisis de las relaciones entre las prácticas docentes de profesores de la universidad de Cádiz y sostenibilidad.

Sostenibilidad entendida como un “concepto que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo” (CADEP 2005).

Para abordar nuestro problema de investigación hemos formulado dos cuestiones. En primer término analizamos la coherencia entre planificación e intervención de los docentes objeto de estudio y, en segundo, el grado de inclusión de sostenibilidad en sus aulas. El conjunto de resultados obtenidos devolverán una imagen de la realidad que analizamos.

Somos conscientes de que esta inclusión a escala universidad debe implicar a un amplio espectro de agentes. Sin embargo nos hemos centrado en el profesor pues, en la intimidad del aula, es este quien detenta un papel estratégico. Al ejercer de guía decide cómo trabajar, cómo regular el proceso, el papel que juegan los alumnos y la forma y relevancia que adquieren los contenidos. El aula es un escenario complejo y dinámico, que no escapa a las interacciones con su medio. No está aislada sino que es un reflejo a menor escala del sistema matriz que es la universidad, donde las estrategias metodológicas, tanto teóricas como prácticas puestas al servicio del proceso, promueven el diálogo entre los distintos elementos que configuran en aula: profesor, alumnos y contenidos (Coll, 1998).

Estas características de dinamismo y complejidad inherentes a nuestro sistema clave, el aula, nos llevan a proponer una serie de metodologías de integración, desde una perspectiva que entiende lógicas diferentes en un mismo espacio, planificación e intervención, que concurren de forma complementaria y antagonista (Ciurana, 2002). Así las herramientas metodológicas se conforman como ejes dialógicos que dan respuesta a las distintas realidades del aula y que son un binomio, resultado de las piezas que componen un proceso de enseñanza-aprendizaje.

El eje dialógico principal que caracteriza la acción en el aula es el de teoría-práctica, y se construye a través de una serie de elementos metodológicos, ejes dialógicos secundarios que cobran entidad en la interacción con los elementos profesor-alumno-contenidos.

De forma sucinta, las relaciones que caracterizan las metodologías y sobre las cuales centramos nuestro estudio, son:

- Relación Profesor-Alumno, Vertical/Horizontal: combinación entre la posición vertical del profesor, responsable de lo que va a ocurrir en el aula y la horizontal donde los alumnos son agentes activos, de forma que todos se comprometen con su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Competencias, Específicas/Transversales: siendo las específicas las referidas a lo conceptual y las transversales, las que conectan lo conceptual con el medio y preparan a los alumnos para afrontar los desafíos sobre su propio trabajo y tomar decisiones en pro de la sostenibilidad.
- Recursos, Internos/Externos: el uso de los recursos nos informa sobre si se entiende e aula como un sistema cerrado sin interacciones, donde solo se utilizan recursos de orden interno o un sistema que, a través de recursos externos, establece conexiones con el entorno.
- Evaluación, Acreditativa/Procesual: la evaluación forma parte de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, pero qué se evalúa, cuándo, a quiénes y cómo, determinan la función de la misma; siendo un proceso complejo que aborda todos los elementos del sistema aula. Ambas evaluaciones se complementan, una es necesaria por el contexto legal y la otra como reguladora del proceso.

- **Dinámicas, Cerradas/Abiertas:** las cerradas se refieren a las clases magistrales, son necesarias para ordenar ideas, asentar bases, dar orientaciones y tienen que alternarse con dinámicas abiertas que permitan la inclusión de nuevos contenidos, centros de interés o problemas, dinámicas que den flexibilidad al proceso y permitan la participación.
- **Trabajo, Individual/Trabajo en Grupo:** el aprendizaje está caracterizado por una componente individual y una social. Nos aproximamos al aprendizaje inicialmente de forma personal, pero necesitamos el contraste con el grupo para crear el conflicto cognitivo que provoca la re-estructuración de ideas y el consecuente aprendizaje. Ambas perspectivas deben contemplarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas estrategias son habituales en muchas aulas universitarias, sin embargo las hemos impregnado de características consustanciales a sostenibilidad y complejidad, a través de un sistema de indicadores. Sistema que describe cada una de las prácticas propuestas desde estados simples donde la sostenibilidad está ausente, a complejos donde estaría totalmente integrada. Para ello es necesaria una evolución, que supone desechar todo aquello que no es útil e integrar todo aquello que sí lo es para mejorar la práctica (García, 2004).

Presentamos una perspectiva integradora, que no relega las metodologías existentes a otro plano, sino que las transforma en nuevas herramientas adaptándolas a las necesidades que emergen de las aulas universitarias, que deben responder a la formación de nuevos profesionales comprometidos en la lucha por otro mundo posible.

La consideración compleja de estas metodologías requieren que el profesorado cambie su forma de entender las relaciones inter-elementales (profesor-alumno-contenidos) que configuran las aulas. Es un cambio que trasciende a lo didáctico pues requiere de una determinada cosmovisión del profesorado.

## **Método**

Partiendo de los presupuestos teóricos y la complejidad del problema de investigación, hemos optado por el paradigma interpretativo de enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso. Paradigma interpretativo, pues el conocimiento que obtenemos está fundamentado en los ámbitos donde se genera, basándose tanto en las experiencias del campo del investigador como de los participantes (González Monteagudo, 2001). La perspectiva cualitativa, determina que el proceso de investigación se corresponda con los supuestos teóricos en que se sustenta (González Morales, 2003), es flexible y se adapta a la realidad a investigar. Por su parte el estudio de caso, permite seleccionar escenarios reales y particulares, que se constituyen como fuentes de información (Stake, 1998).

La intención del presente estudio no es generalizar los resultados, así hemos seleccionado una muestra intencionada, conocedora del campo objeto de investigación, compuesta de tres profesores de la Universidad de Cádiz que trabajan en distintas áreas disciplinares, con la idea de obtener una visión amplia del problema de investigación.

La toma de datos la hemos realizado a partir de instrumentos diseñados premeditadamente para recoger información. Por un lado, referente a la planificación docente (cuestionario exploratorio, entrevista de profundización, análisis de las planificaciones oficiales de los tres

docentes) y por otro sobre la intervención (registro audiovisual de clases y las notas del investigador apoyadas en un guión de observación).

Por su parte, el paradigma de investigación y los principios epistemológicos que la orientan, determinan la elaboración del instrumento de análisis de datos, pues se considera fundamental la coherencia entre las aportaciones teóricas y las metodológicas de investigación (Soler Artiga, 2013). De suyo, hemos diseñado un sistema de categorías e indicadores, en contraste con los datos, que contempla las características de un proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la sostenibilidad, abordando los principios esenciales de la complejidad (dialógico, hologramático y sistémico), ergo, es un reflejo de los referentes teóricos que manejamos en la investigación.

## **Resultados**

Presentamos una síntesis de los resultados de la investigación para uno de los profesores (sujeto 1), que imparte clases en el Grado de Ciencias del Mar y Ambientales.

El sistema de categorías detalla un proceso de enseñanza-aprendizaje, materializado en la interacción entre profesor-alumno-contenidos y el binomio planificación-intervención, que dibuja la realidad originada en las aulas. Sin perder de vista que es la praxis docente nuestro centro de gravedad.

El análisis realizado consta de dos niveles, el de aproximación al proceso, donde caracterizamos los elementos profesor, alumno y contenidos; y un segundo nivel cuyo propósito es comprender qué ocurre en el aula. Hacemos una interpretación global de los resultados, que construye una imagen completa del sistema aula, a través de la interacción teoría-práctica, pues entendemos que ambas son transversales a los elementos que configuran el mismo.

### **Resultados primer nivel de análisis: aproximación al proceso**

En este nivel, caracterizamos los elementos del triángulo de análisis profesor-alumno-contenidos. De manera que abstraemos cada uno de ellos para acercarnos detenidamente y, posteriormente en el segundo nivel de análisis, ampliaremos el campo de visión para estudiar los elementos en su contexto e intentar comprenderlos en toda su complejidad.

Los resultados los presentamos en las tablas 1, 2 y 3, en cada uno de los extremos del eje dialógico principal intervención-planificación, usando las frecuencias relativas de los indicadores<sup>9</sup>. La numeración de cada indicador señala el estadio con respecto a la integración de sostenibilidad en que se encuentra el aspecto metodológico que se analiza.

---

<sup>9</sup> La codificación de los indicadores se ha realizado a partir de las iniciales de las palabras que definen el elemento de análisis (profesor, alumno o contenido), el eje dialógico principal, el secundario y el número correspondiente a su gradación. Así para el elemento Profesor, la dimensión Planificación y el eje dialógico secundario Competencias Específicas/Transversales, quedaría: PPCET.

Tabla 1. Resultados para el elemento profesor

Eje principal	Eje dialógico	Eje dialógico secundario	Indicador	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa		
PLANIFICACIÓN		Relación profesor-alumno	PPRVH1	1	12.5%		
		Vertical/Horizontal	PPRVH2	7	87.5%		
		Competencias Específicas/Transversales	PPCET1	9	56.25%		
			PPCET2	7	43.75%		
		Recursos Internos/Externos	PPRIE1	2	33.3%		
			PPRIE2	1	16.7%		
			PPRIE3	3	50%		
		Evaluación Académica/Procesual	PPEAP2	3	100%		
		INTERVENCIÓN		Relación profesor-alumno	PIRVH1	19	61.3%
				Vertical/Horizontal	PIRVH2	12	38.7%
				Competencias Específicas/Transversales	PICET1	20	100%
					Recursos Internos/Externos	PIRIE1	17
				PIRIE2		16	48.5%
				Evaluación Académica/Procesual	PIEAP2	1	100%
Dinámicas Abiertas/Cerradas	PIDAC1			15	93.75%		
	PIDAC2			1	6.25%		
Trabajo Individual/Grupal	PITIG2	28	100%				

Para el elemento profesor, los datos muestran al sujeto 1 como el pilar sustentador del proceso que diseña y ejecuta, donde el resto de agentes no toman partido. Aunque es cierto que en la dimensión planificación encontramos referencias que aluden a la necesidad de considerar las inquietudes de los alumnos, las clases giran en torno a su discurso, es él quien detenta el conocimiento y lo transmite a los alumnos, decide qué y cómo se aprende. Siendo el objetivo principal la transmisión y adquisición de contenidos.

El profesor reconoce al alumno y le concede espacios de protagonismo atendiendo a sus preguntas, pero no lo hace partícipe del diseño ni desarrollo de la asignatura.

Este modelo de profesor repercute sobre el rol que adquieren los alumnos y los contenidos dentro del aula, como reflejan los resultados obtenidos para ambos (tablas 2 y 3) y por ende sobre la presencia de sostenibilidad en el aula.



Tabla 2. Resultados para el elemento alumno

Eje dialógico principal	Eje dialógico secundario	Indicador	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa		
ALUMNO	PLANIFICACIÓN	Relación profesor-alumno Vertical/Horizontal	APRVH1	2	66.7%	
			APRVH2	1	33.4%	
		Competencias Específicas/Transversales	APCET1	9	56.25%	
			APCET2	6	37.5%	
	INTERVENCIÓN	PLANIFICACIÓN		APCET3	1	6.25%
			Relación profesor-alumno Vertical/Horizontal	AIRVH1	15	62.5%
			AIRVH2	9	37.5%	
		Dinámicas Abiertas/Cerradas	AIDAC1	19	100%	
	Trabajo Individual/Grupal	AITIG1	22	100%		

En el caso del alumno, este es relegado a un papel secundario lo cual dificulta su implicación en el proceso. Se levanta una barrera entre el que *enseña* y el que *aprende*, que imposibilita la comunicación, impidiendo que los intereses de los alumnos se hagan visibles.

Tabla 3. Resultados para el elemento contenidos

Eje dialógico principal	Eje dialógico secundario	Indicador	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa		
CONTENIDOS	PLANIFICACIÓN	Relación profesor-alumno Vertical/Horizontal	CPRVH1	2	50%	
			CPRVH2	2	50%	
		Competencias Específicas/Transversales	CPCET1	9	60%	
			CPCET2	6	40%	
		Evaluación Acreditativa/Procesual	CPEAP2	1	100%	
	INTERVENCIÓN	PLANIFICACIÓN	Relación profesor-alumno Vertical/Horizontal	CIRVH1	21	91.3%
				CIRVH2	2	8.7%
		INTERVENCIÓN	Recursos Internos/Externos	CIRIE1	18	81.8%
				CIRIE2	4	18.2%
			Dinámicas Abiertas/Cerradas	CIDAC1	16	100%

Los contenidos son el objetivo principal en el aula, el punto de partida y la meta. Tienen gran relevancia tanto en la planificación como en la intervención pues las estrategias que aparecen en ambas dimensiones se focalizan en los mismos. Tanto en la estructura de la asignatura, como en el desarrollo de las clases y en la evaluación.

Se trabaja solo con temas estrictamente vinculados con la disciplina, no se trabajan problemáticas ambientales como recurso para abordar los temas de la asignatura.

### **Resultados segundo nivel de análisis: comprensión del proceso**

Avanzamos en el análisis para interpretar los resultados globalmente, lo cual permite la construcción de una imagen del aula. Entendemos que, si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje se configura a través del diálogo entre los tres elementos que lo conforman y las estrategias que se ponen en juego en la teoría y la práctica, estas no difieren para cada uno de los elementos, sino que son transversales a los mismos.

Tomando los resultados del primer nivel, tratamos de dar respuesta a nuestro problema de investigación, a partir de las dos cuestiones explicitadas en la presentación de este trabajo, la coherencia entre planificación e intervención y el grado de inclusión de sostenibilidad en el aula.

Para el primero caso hemos analizado, planificación por un lado e intervención por otro, contrastando los distintos ejes dialógicos secundarios de cada elemento que los configura y posteriormente, las hemos enfrentado. Tras este ejercicio vemos que el diseño inicial se proyecta casi plenamente en la práctica, es decir, que existe coherencia entre planificación e intervención, lo cual no tiene por qué ser indicativo de que las prácticas docentes están relacionadas con sostenibilidad, como veremos más adelante.

Este contraste devuelve una imagen del proceso más o menos rígida, donde el profesor marca las pautas, el alumno es un agente pasivo y los contenidos son el motor principal del proceso, un escenario que evoca modelos tradicionales de enseñanza, donde la sostenibilidad tiene poca cabida. Esta situación la determina el rol que juegan los distintos aspectos metodológicos analizados, que muestran una relación entre profesor y alumno fuertemente marcada por la componente vertical; donde las competencias tienen que ver casi en exclusiva con habilidades y contenidos disciplinares. Es un proceso que admite la necesidad de usar el entorno pero que finalmente se apoya en recursos de orden interno. Por su parte, las dinámicas de clase son cerradas; las preguntas, del profesor, son finalistas y por tanto pretenden afianzar aquellos conceptos que se transmiten durante las clases. Esta práctica no deja lugar al trabajo en grupo, el alumno trabaja individualmente tomando apuntes que posteriormente usará para preparar el examen. Así la evaluación es eminentemente acreditativa y solo tiene como finalidad conocer si se han adquirido los contenidos, siendo los alumnos los únicos evaluados.

Para analizar la segunda cuestión, el grado de inclusión de sostenibilidad en el proceso, usaremos un instrumento (Tabla 4), que clasifica los indicadores en función de su estado de evolución (numeración) en simple, inicial, medio, avanzado o complejo. Solo hemos considerado valores significativos ( $f_i \geq 50\%$ ):

Tabla 4. Grado de Inclusión de sostenibilidad en el proceso

		SIMPLE	INICIAL	MEDIO	AVANZADO	COMPLEJO
		Zona de tránsito				
PLANIFICACIÓN	RVH	A P R V H 1 ( $f_i=66.7\%$ )		PPRVH 2 ( $f_i=87.5\%$ )		
		CPRVH1 ( $f_i=50\%$ )		C P R V H 2 ( $f_i=50\%$ )		
	CET	P P C E T 1 ( - $f_i=56.25\%$ )				
		A P C E T 1 ( - $f_i=56.25\%$ )				
		CPCET1( $f_i=60\%$ )				
	RIE				PPRIE 3 ( $f_i=50\%$ )	
	EAP			PPEAP 2 ( $f_i=100\%$ )		
				CPEAP ( $f_i=100\%$ )		
	RVH	P I R V H 1 ( - $f_i=61.3\%$ )				
		A I R V H 1 ( - $f_i=62.5\%$ )				
CET	PICET1( $f_i=100\%$ )					
	C I S A M 1 ( - $f_i=100\%$ )					
RIE	CIRIE1( $f_i=81.8\%$ )					
	PIRIE1( $f_i=51.5\%$ )					
EAP		PIEAP 2 ( $f_i=100\%$ )				
DCA	P I D C A ( - $f_i=93.75\%$ )					
	A I D A C 1 ( - $f_i=100\%$ )					
	C I D C A 1 ( - $f_i=100\%$ )					
TIG	AITIG1( $f_i=100\%$ )	PITIG 2 ( $f_i=100\%$ )				

Esta tabla muestra una alta concentración de indicadores en el estadio simple, tanto en planificación como en intervención. De lo cual podemos inferir que el grado de inclusión de sostenibilidad es muy bajo.

Otro aspecto a resaltar, son las diferencias significativas con respecto a la distribución de los indicadores en los distintos estadios, siendo esta mayor en el caso de la planificación. Hecho que indica cómo el diseño de la asignatura presenta algo de dinamismo y una mayor presencia de sostenibilidad, que hace pensar en probables progresos, donde la sostenibilidad podría estar más integrada.

Sin embargo, estos vestigios se diluyen cuando el profesor traslada su diseño al aula. La situación se vuelve mucho más estática, encontramos un solo indicador para describir la mayoría de aspectos de análisis. Esta característica se contrapone a la idea de dinamismo inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje, necesaria para la evolución hacia estadios más complejos.

En síntesis, encontramos un bajo grado de inclusión de sostenibilidad en el proceso. La sostenibilidad es un concepto débil que aparece a pinceladas a nivel teórico y que es anecdótica en la intervención en el aula, muy hermética, debido probablemente a su excesiva vinculación con la transmisión de contenidos.

## **Discusión/Conclusiones**

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las metodologías que el sujeto 1 pone sobre la mesa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son débiles a la hora de promover la sostenibilidad en su aula, pues encontramos unas prácticas docentes aún alejadas de las que consideramos adecuadas para tal fin.

Si analizamos los resultados obtenidos para cada nivel, vemos como en el nivel de aproximación al proceso, el sujeto 1 lleva las riendas del mismo y concentra en su figura todas las responsabilidades sobre lo que ocurrirá en el aula. Esta disposición repercute en el papel que adquieren los alumnos, que lejos de aproximarse a la promoción de la sostenibilización donde se le considera activo, libre, autónomo y participe de su aprendizaje, los datos obtenidos, lo describen como un mero receptor de contenidos. Por lo que entendemos que el sujeto 1 aún no ha dado el paso epistemológico hacia escenarios en que los alumnos comiencen a obtener mayor protagonismo.

Por su parte, los contenidos disciplinares, son el pilar sobre el que recae fundamentalmente el proceso. Sin embargo, desde el punto de vista de la inclusión de la sostenibilidad, estos no son el fin exclusivo del proceso de E-A, sino más bien un recurso para provocar nuevas inquietudes en los alumnos, desarrollar la creatividad, potenciar la investigación, la asunción de responsabilidades y trabajar desde visiones más complejas y críticas de la realidad. El escenario que hemos encontrado al analizar los datos, dista de esta perspectiva.

Con respecto al segundo nivel de análisis, que pretende comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que en este intervienen e interactúan la triada profesor-alumno-contenidos con el eje dialógico principal planificación e intervención, encontramos un panorama que no sorprende, pues los datos obtenidos para los tres elementos anteriores son premonitorios sobre el tipo de proceso que encontraremos.

Contrastando las dos líneas que definen el problema de investigación, vemos como la coherencia entre la intervención y la planificación es alta, no ocurre así con el grado de inclusión de sostenibilidad. El sujeto 1 es coherente con su diseño previo y su ejecución, aunque los

aspectos que aparecen en estados más evolucionados con respecto a la integración de la sostenibilidad no se reflejan en la intervención. Tras esta constatación inferimos que un avance en la inclusión de la sostenibilidad en el aula debería ir en la línea de una reformulación del proceso en las dos dimensiones planificación e intervención, donde la idea de sostenibilidad sea un valor presente en todos los aspectos analizados anteriormente: la organización de la materia, de los contenidos, en las competencias que se pretenden desarrollar, el tipo de evaluación, el papel que adquieren los alumnos o las estrategias que el docente pone en práctica.

Finalmente conviene recordar que la inclusión de la sostenibilidad en las aulas universitarias requiere de un clima adecuado donde el centro de gravedad del proceso sean las interacciones entre los distintos elementos que configura en aula. Requiere de procesos flexibles y abiertos, donde el medio y el mensaje sean coincidentes. Conlleva así repensar el hecho educativo y los valores asociados. Reflexionar sobre qué se enseña, cómo se organiza la clase, cómo se atiende a la diversidad de los estudiantes, cómo nos relacionamos con ellos, qué actividades se realizan. De manera que la sostenibilidad impregne todos los aspectos del proceso.

## **Referencias bibliográficas**

- Bybee, R. (1991). Planet Earth in crisis: how should science educators respond?. *The American Biology Teachers*, 53 (3) 141-153.
- CADEP-CRUE (2005) *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum*. Declaración institucional actualizada en 2012. Disponible en <http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Paginas/Documentos.aspx?Mobile=0...>
- Cardeñoso, J. M., Azcárate, P., & Oliva, J. M. (2013). La sostenibilidad en la formación inicial del profesorado de Secundaria: incidencia en los estudiantes de Ciencias y Matemáticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 780-796.
- Ciurana, E. (2002). Educación y Desarrollo Humano. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 16, 9-18.
- Coll, C. (1998). *Observación y análisis de las prácticas educativas*. Barcelona: Universidad abierta de Cataluña.
- García, J. E. (2004). *Educación Ambiental, Constructivismo y Complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 227-246.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138):125-135.
- Soler Artiga, M. (2013). Anàlisi del desenvolupament d'un procés d'innovació sobre l'enfocament didàctic d'un museu de ciència. (Tesis Inédita de doctorado) Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.
- Stake, R. (1998). Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos. En R. Stake, *Investigación con estudio de casos* (pp. 11-15). Madrid: Morata.
- UNESCO. (1998). *Informe final. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior y el desarrollo humano sostenible. La Educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO.



## SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DE LAS FAMILIAS HACIA EL CENTRO EDUCATIVO<sup>10</sup>

**GARCÍA SANZ, Mari Paz**  
**GOMARIZ VICENTE, María Ángeles**  
**PARRA MARTÍNEZ, Joaquín.**

Universidad de Murcia.

Murcia España

[jparra@um.es](mailto:jparra@um.es)

### Resumen

El trabajo es el resultado de una investigación más amplia referida a la participación de las familias en los centros escolares. Persigue o tiene el interés de analizar tanto el sentimiento de pertenencia de las familias, de forma general, como en función de las distintas etapas educativas y de la titularidad de centro. La muestra final de trabajo, seleccionada aleatoria y estratificadamente, estuvo constituida por 14.126 padres y madres de todo el territorio nacional. Se utilizó un instrumento tipo cuestionario. Los resultados más significativos reflejan: a) el sentimiento de pertenencia de los padres respecto al centro educativo en el que están escolarizados sus hijos es satisfactorio, siendo más intenso en Educación Infantil; b) las expectativas de la familia con respecto al nivel de estudios que alcanzarán sus hijos se va ajustando conforme avanza la escolarización de los hijos; c) los padres cuyos hijos asisten a centros privados muestran un mayor sentido de pertenencia al centro, que aquellos que asisten a centros concertados y a centros públicos.

---

<sup>10</sup> Este estudio forma parte de una investigación más amplia promovida y financiada por el Consejo Escolar del Estado.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## Abstract

This work is the result of a broader research called 'Participation of families in schools'. This study is interested in analyzing both the sense of belonging of families, in general, and in terms of the different educational stages and ownership of educative center. Final sample consisted of 14,126 parents around Spain, selected randomly and stratified. A type questionnaire instrument was used. The most significant results reflect: a) the sense of belonging to parents about the school where their children are in school is satisfactory, being more intense in Early Childhood Education; b) family expectations regarding the level of studies that reach their children can be adjusted as the education of the children advances; c) parents whose children attend private schools show a greater sense of belonging to the school, that those who attend public schools and concerted schools.

## Palabras clave

Participación, familia, centro escolar, sentimiento de pertenencia.

## Keywords

Participation, family, school, sense of belonging

## Introducción

Numerosos estudios reafirman como una de las claves de la calidad educativa de un centro, la participación e implicación de los padres en la vida escolar (Martínez, 1992; Reparaz y Naval, 2014; Sarramona, 2004; Sarramona y Roca, 2007). La colaboración entre familia y escuela está asociada, en general, a una mejora del rendimiento escolar, de la autoestima de los hijos, de las relaciones entre los miembros de la familia, al aumento de la motivación, a una menor probabilidad de deserción y a la mejora del clima escolar, entre otros aspectos.

La participación familiar puede evidenciarse de diversas maneras, fluctuando desde modelos caracterizados por una acción más pasiva y dirigida de las familias, a modelos de coeducación o coimplicación en la labor educativa de los centros escolares (Parra, García Sanz, Gomariz y Hernández Prados, 2014). Conscientes de la diversidad de acepciones del constructo *participación parental*, en este trabajo partimos del modelo de Epstein (2011) que considera la implicación de los padres en el hogar, en la escuela y en la comunidad como facilitadora del éxito en los aprendizajes y en el desarrollo de sus hijos. En la misma línea se situaría la acepción de Jeynes (2011) *parent involvement*, implicación parental que guarda una relación positiva con el rendimiento escolar. El sentimiento de pertenencia de las familias al centro educativo, entendido como sentirse miembros y parte coimplicada del centro, es una de las variables motivacionales que predispone y es consecuencia, al mismo tiempo, para la participación familiar en la escuela.

Para guardar los niveles de calidad educativa que contribuya al desarrollo de aprendizajes significativos, no es suficiente con atender al rendimiento académico de los alumnos, ni siquiera con introducir nuevas metodologías docentes, se hace imprescindible una apertura de las políticas educativas y el proyecto educativo de centro con la finalidad de integrar el entorno



significativo que les rodea y promover una cultura participativa, no sólo de las familias, sino de toda la comunidad. De acuerdo con Donati (2013) la familia es la raíz de la sociedad y como tal implica reconocer que existen una serie de derechos y deberes inherentes en las relaciones familia-escuela que traspasarían lo individual, personal y afectivo, para situarse en el ámbito sociocomunitario. Consideramos que la participación de la familia en la escuela es un deber moral de la misma, al mismo tiempo que se convierte en un derecho.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia promovida por el Consejo Escolar del Estado, en la que han participado cinco grupos de investigación de distintas universidades españolas, cuyo propósito general fue valorar la participación de las familias en los centros educativos en los que cursan estudios sus hijos (Consejo Escolar del Estado, 2014).

El objetivo de la presente comunicación ha sido doble: por un lado, analizar el sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo de los hijos en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; y, por otro, estudiar el sentido de pertenencia de los padres y madres, en función de la titularidad del centro educativo de los hijos.

## Método

La investigación se enmarca dentro de los métodos cuantitativos no experimentales. Concretamente, se trata de un estudio descriptivo, tipo encuesta, de carácter exploratorio.

## Participantes

De una muestra inicial de 14.876 familias, la muestra real de la investigación estuvo constituida por 14.126 padres y madres cuyos hijos cursaban sus estudios en las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria durante el año académico 2013-2014, en centros públicos, concertados y privados.

La muestra completa del estudio se seleccionó mediante un muestreo aleatorio estratificado en función de las siguientes variables: etapa educativa, comunidad autónoma y titularidad del centro.

En la Tabla 1 se muestra la distribución muestral, atendiendo a dos de estas variables: etapa educativa y titularidad del centro.

Tabla 1. Número de familias participantes en función de la etapa educativa y la titularidad del centro

		Etapa educativa			Total
		Infantil	Primaria	Secundaria	
Titularidad del centro	Pública	1.518	4.217	3.193	8.928
	Concertada	829	2.451	1.508	4.788
	Privada	52	116	242	410
Total		2.399	6.784	4.943	14.126

### **Instrumento de recogida de información**

El cuestionario completo empleado en el estudio originario en el que se ubica el presente trabajo consta de un total de 89 ítems que hacen referencia a la participación de las familias en la educación de los hijos, para este trabajo se han utilizado únicamente cinco ítems de dicho instrumento (del 29 al 33).

Los cuatro primeros ítems incluyen una escala numérica de 4 grados (nada, poco, bastante, mucho), siendo su contenido el siguiente:

P29: Me siento miembro del centro, lo considero como algo mío.

P30: Si un equipo del centro participa en un deporte, concurso... ese es mi equipo.

P31: Estoy satisfecho con la educación que recibe mi hijo en el centro.

P32: El futuro de mi hijo está condicionado por la educación que está recibiendo en el centro.

El quinto ítem (P33) hace referencia a las expectativas que poseen las familias sobre el nivel de estudios que creen que alcanzarán sus hijos. Las opciones de respuesta son cuatro: escolarización obligatoria, ciclo formativo de grado medio, bachillerato o ciclo formativo de grado superior y estudios universitarios.

### **Procedimiento**

Tras varias reuniones con representantes del Consejo Escolar del Estado y del resto de grupos de investigación que participaron en el estudio, se delimitaron las áreas de trabajo, se concretaron los objetivos y se elaboró el cuestionario, el cual fue aplicado en formato de papel a las familias desde los propios centros educativos. Los Consejos Escolares de las distintas Comunidades Autónomas fueron los mediadores para remitir y recibir los cuestionarios cumplimentados.

El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS, versión 19. Se utilizó tanto la estadística descriptiva como inferencial no paramétrica ( $\alpha = .05$ ), ya que no se cumplieron las condiciones requeridas para poder emplear la estadística inferencial paramétrica (Siegel, 1991).

### **Resultados**

Seguidamente, se muestran los resultados de la investigación, en función de los dos objetivos planteados en la misma.

#### **Sentimiento de pertenencia en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria**

En la Tabla 2 se presentan, tanto a nivel global, como por ítems, algunos estadísticos descriptivos relativos al sentimiento de pertenencia que poseen las familias de niños de Educación Infantil, hacia el centro educativo de sus hijos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos relativos al sentimiento de pertenencia.  
Educación Infantil

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Global	1	4	3,29	,541
P29	1	4	2,66	,985
P30	1	4	2,85	1,065
P31	1	4	3,59	,645
P32	1	4	3,52	,732

Asimismo, en la Tabla 3 se concretan las frecuencias y porcentajes de respuestas obtenidos, relativos a las expectativas de estas familias en relación al nivel de estudios a alcanzar por sus hijos (P33).

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes del ítem 33. Educación Infantil

	F	%
Escolarización obligatoria	37	1,5
Ciclo formativo de grado medio	68	2,8
Bachillerato o ciclo formativo de grado superior	284	11,6
Estudios universitarios	1.865	76,1

Como se aprecia en la Tabla 2, a nivel global, el sentimiento de pertenencia en esta etapa educativa es más que alto ( $\bar{X}=3,29$ ). Por ítems, la confianza que tienen los padres y madres en el centro educativo de los hijos para educar a los mismos es entre alta y muy alta ( $\bar{X}_{P31}=3,59$ ;  $\bar{X}_{P32}=3,52$ ), mientras que las familias consideran de forma moderada al centro como “algo suyo” ( $\bar{X}_{P29}=2,66$ ;  $\bar{X}_{P30}=2,85$ ). Por último, el 76,1% de los padres y madres de los niños que cursan Educación Infantil cree que sus hijos llegarán a obtener una titulación universitaria (Tabla 3).

Respecto a Educación Primaria, la Tabla 4 muestra los estadísticos correspondientes al sentimiento de pertenencia en esta etapa educativa, tanto globalmente, como por ítems.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos relativos al sentimiento de pertenencia. Educación Primaria

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Global	1	4	3,24	,558
P29	1	4	2,66	,966
P30	1	4	2,89	1,045
P31	1	4	3,47	,729
P32	1	4	3,47	,756

Igualmente, en la Tabla 5 se aprecian las frecuencias y porcentajes relativos al ítem 33 en esta etapa educativa.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes del ítem 33. Educación Primaria

	F	%
Escolarización obligatoria	218	3,2
Ciclo formativo de grado medio	385	5,6
Bachillerato o ciclo formativo de grado superior	996	14,4
Estudios universitarios	4.936	71,4

En la Tabla 4 se aprecia que, a nivel global, el sentimiento de pertenencia de los padres y madres hacia el centro educativo de los hijos, nuevamente, es más que alto, si bien la puntuación media en esta etapa educativa es levemente inferior a la obtenida en Educación Infantil ( $\bar{X}=3,24$ ). De nuevo, los dos ítems que ponen de manifiesto la confianza que tienen los padres en el centro educativo de sus hijos para la educación de éstos han obtenido valoraciones entre altas y muy altas ( $\bar{X}P31=3,47$ ;  $\bar{X}P32=3,47$ ), aunque con puntuaciones inferiores a las alcanzadas en la etapa de Educación Infantil. Igualmente, las familias de los niños que cursan Educación Primaria consideran moderadamente el centro como “algo suyo” ( $\bar{X}P29=2,66$ ;  $\bar{X}P30=2,89$ ). Asimismo, el 71,4% de los padres y madres de estos niños creen que sus hijos cursarán estudios en la universidad (Tabla 5), porcentaje ligeramente inferior al obtenido en la etapa de Educación Infantil.

Finalmente, en relación a la Educación Secundaria, en la Tabla 6 se indican los descriptivos resultantes en esta etapa educativa referentes al sentimiento de pertenencia de los padres y madres hacia el centro educativo de los hijos.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos relativos al sentimiento de pertenencia. Educación Secundaria

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Global	1	4	3,09	,590
P29	1	4	2,37	,976
P30	1	4	2,70	1,083
P31	1	4	3,29	,789
P32	1	4	3,37	,805

Del mismo modo como se viene procediendo, en la Tabla 7 se especifican las frecuencias y porcentajes relativos al ítem 33 en esta etapa educativa.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes del ítem 33. Educación Secundaria

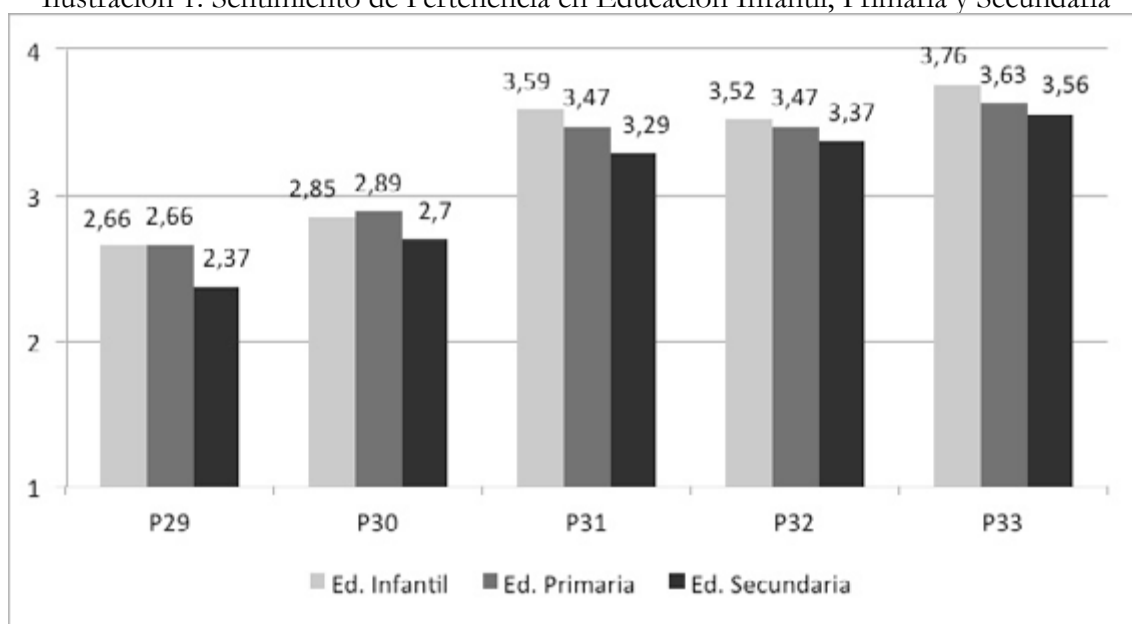
	F	%
Escolarización obligatoria	168	3,3
Ciclo formativo de grado medio	407	8,1
Bachillerato o ciclo formativo de grado superior	808	16,1
Estudios universitarios	3.459	68,9

Como se aprecia en la Tabla 6, globalmente, el sentimiento de pertenencia de estas familias hacia el centro educativo de los hijos es bastante alto ( $\bar{X}=3,09$ ), algo inferior al que poseen los padres y madres cuyos hijos cursan las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Los dos ítems que hacen referencia a la confianza que ponen los padres y madres en el centro educativo han sido valorados con puntuaciones más cercanas a bastante altas que a muy altas ( $\bar{X}P31=3,29$ ;  $\bar{X}P32=3,37$ ), mientras que los relativos a considerar dicho centro como “algo suyo” han obtenido puntuaciones que pueden considerarse aceptables ( $\bar{X}P29=2,37$ ;  $\bar{X}P30=2,70$ ), ambas inferiores a las alcanzadas en las etapas educativas anteriores. Del mismo modo, el 68,9% de estas familias cree que sus hijos alcanzarán estudios universitarios (Tabla 7), porcentaje inferior al obtenido en Educación Infantil y en Educación Primaria.

Comparativamente, en la Ilustración 1 se muestran las puntuaciones medias obtenidas en los ítems considerados en cada una de las tres etapas educativas.

Ilustración 1. Sentimiento de Pertenencia en Educación Infantil, Primaria y Secundaria



A nivel global, la prueba de Kruskal-Wallis señaló diferencias significativas entre las tres etapas educativas ( $P=.000$ ). Asimismo, la U de Mann-Whitney mostró también significación estadística en todas las comparaciones posibles ( $P=.000$ ), en la dirección que indican las medias obtenidas.

Por ítems, de nuevo se encontraron diferencias significativas entre las tres etapas ( $P=.000$ ) al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis. Sin embargo, al comparar dichas etapas dos a dos (U de Mann-Whitney), no se obtuvo significación estadística en los ítems 29 ( $P=.927$ ) y 30 ( $P=.154$ ) al contrastar los resultados hallados en dichos ítems entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. En el resto de comparaciones, las diferencias sí resultaron ser significativas en la dirección que indican las medias ( $P=.000$  en todos los casos, excepto en el ítem 32, en el que al comparar Infantil y Primaria,  $P=.006$ ).

### **Sentimiento de pertenencia en función de la titularidad del centro**

Tanto a nivel global, como por ítems, en la Tabla 8 se señalan algunos estadísticos que indican el sentimiento de pertenencia de las familias cuyos hijos acuden a centros de titularidad pública.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos relativos al sentimiento de pertenencia. Centros públicos

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Global	1	4	3,15	,586
P29	1	4	2,50	,987
P30	1	4	2,76	1,078
P31	1	4	3,39	,775
P32	1	4	3,41	,800

En relación a las expectativas que poseen los padres y madres acerca del nivel de estudios que alcanzarán sus hijos (P33), en la Tabla 9 se concretan las frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas en dicho ítem en centros públicos.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes del ítem 33. Centros públicos

	F	%
Escolarización obligatoria	350	3,7
Ciclo formativo de grado medio	688	7,2
Bachillerato o ciclo formativo de grado superior	1.524	16,1
Estudios universitarios	6.360	67,0

En la Tabla 8 se observa que, globalmente, el sentimiento de pertenencia de las familias en centros de titularidad pública es bastante alto ( $\bar{X}=3,15$ ). A nivel de ítems, los dos que contemplan la confianza que han depositado los padres y madres en el centro educativo de los hijos, indican que ésta puede considerarse entre alta y muy alta ( $\bar{X}P31=3,39$ ;  $\bar{X}P32=3,41$ ). Sin embargo, solo en un grado aceptable estas familias entienden al centro como “algo suyo” ( $\bar{X}P29=2,50$ ;  $\bar{X}P30=2,76$ ). Finalmente, la Tabla 9 muestra que más de la mitad (67%) de las familias cuyos hijos cursan estudios en centros públicos creen que éstos alcanzarán una titulación universitaria.

Respecto a los centros concertados, en la Tabla 10 se indican los estadísticos descriptivos correspondientes al sentimiento de pertenencia que poseen los padres y madres hacia la institución educativa de los hijos, tanto a nivel global, como por ítems.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos relativos al sentimiento de pertenencia. Centros concertados

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Global	1	4	3,28	,535
P29	1	4	2,66	,960
P30	1	4	2,92	1,028
P31	1	4	3,51	,675
P32	1	4	3,50	,714

Asimismo, la Tabla 11 especifica las frecuencias y porcentajes de las respuestas que han dado las familias que han optado por centros de titularidad concertada, en relación al nivel de estudios que creen que alcanzarán sus hijos.

Tabla 11. Frecuencias y porcentajes del ítem 33. Centros concertados

	F	%
Escolarización obligatoria	79	1,6
Ciclo formativo de grado medio	182	3,7
Bachillerato o ciclo formativo de grado superior	596	12,1
Estudios universitarios	3.840	77,9

En la Tabla 10 se aprecia que, a nivel global, el sentimiento de pertenencia de los padres y madres que han matriculado a sus hijos en centros concertados es más que alto ( $\bar{X}=3,28$ ), algo superior al que tienen las familias que han optado por centros públicos. Por ítems, los dos que indican la confianza que poseen las familias hacia el centro, de nuevo ponen de manifiesto que ésta es entre alta y muy alta ( $\bar{X}P31=3,51$ ;  $\bar{X}P32=3,50$ ), aunque también superior a la que han adquirido los progenitores que llevan a sus hijos a centros públicos. Del mismo modo, estas familias consideran en un grado más que aceptable que el centro educativo es “algo suyo” ( $\bar{X}P29=2,66$ ;  $\bar{X}P30=2,92$ ). Por último, la Tabla 11 muestra que, en esta ocasión, más de las tres cuartas partes de los padres y madres (77,9%) creen que sus hijos cursarán estudios universitarios.

Para finalizar la descripción del sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo de los hijos en función de la titularidad del mismo, en la Tabla 12 se presentan los descriptivos relativos a los resultados obtenidos en los centros privados.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos relativos al sentimiento de pertenencia. Centros privados

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Global	1	4	3,32	,566
P29	1	4	2,78	,998
P30	1	4	3,02	1,080
P31	1	4	3,52	,715
P32	1	4	3,52	,754

Igualmente, en la Tabla 13 se concretan las frecuencias y porcentajes de las respuestas otorgadas por los padres y madres que han optado por matricular a sus hijos en centros privados, en relación al nivel de estudios que consideran que llegarán a cursar los mismos.

Tabla 13. Frecuencias y porcentajes del ítem 33. Centros privados

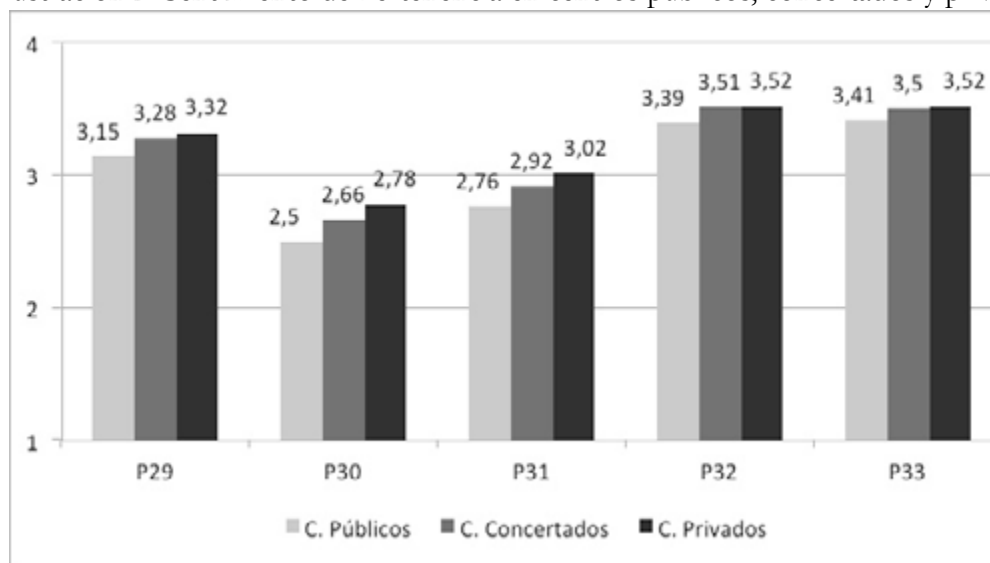
	F	%
Escolarización obligatoria	8	1,7
Ciclo formativo de grado medio	18	3,9
Bachillerato o ciclo formativo de grado superior	44	9,6
Estudios universitarios	374	81,7

Como se aprecia en la Tabla 12, las familias que llevan a sus hijos a centros privados poseen, a nivel global, mayor sentimiento de pertenencia ( $\bar{X}=3,28$ ) que los que han optado por centros públicos y concertados. También a nivel de ítems, estas familias, dentro de una valoración considerada entre alta y muy alta, tienen ligeramente más confianza en el centro educativo que el resto ( $\bar{X}P31=3,52$ ;  $\bar{X}P32=3,52$ ). Asimismo, los padres y madres cuyos hijos

acuden a centros privados consideran el centro como “algo suyo” en un grado bastante alto ( $\bar{X}P29=2,78$ ;  $\bar{X}P30=3,02$ ), en lugar de aceptable como lo hacían el resto de familias. Respecto a las expectativas de los padres y madres relativas al nivel de estudios que obtendrán los hijos, la Tabla 13 indica que el 81,7% de los mismos piensan que los mismos llegarán a cursar una titulación universitaria.

Comparativamente, en la Ilustración 2 se muestran las valoraciones medias obtenidas en cada ítem, en función de la titularidad del centro.

Ilustración 2. Sentimiento de Pertenencia en centros públicos, concertados y privados



Del mismo modo que ocurría con la variable etapa educativa, a nivel global, la prueba de Kruskal-Wallis puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas en lo que respecta al sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo, en función de la titularidad del mismo ( $P=.000$ ). También la U de Mann-Whitney mostró significación estadística en las comparaciones posibles en la dirección que indican las medias obtenidas ( $P=.000$  en todos los casos, a excepción del contraste entre los centros concertados y privados, donde  $P=.049$ ).

A nivel de ítems, nuevamente se hallaron diferencias significativas entre los tres tipos de centros estudiados ( $P=.000$ ). No obstante, las comparaciones dos a dos indicaron la ausencia de significación estadística en los ítems 31 ( $P=.428$ ), 32 ( $P=.269$ ) y 33 ( $P=.233$ ) al efectuar el contraste entre los centros concertados y privados. En el resto de casos, la diferencia de medias sí resultó ser significativa en la dirección que indican las mismas ( $P=.000$  en todas las comparaciones, excepto en los ítems 29 ( $P=.013$ ) y 30 ( $P=.023$ ), al comparar los centros concertados con los privados).

## Discusión/Conclusiones

En general, podemos afirmar que el sentimiento de pertenencia de los padres respecto al centro educativo en el que están escolarizados sus hijos es satisfactorio, siendo más intenso ese sentimiento en las etapas educativas más tempranas, descendiendo leve y progresivamen-



te conforme avanza la etapa educativa. Es decir, las familias cuyos hijos cursan Educación Infantil se sienten y muestran más identificadas y pertenecientes al centro educativo.

Respecto a las expectativas, concluimos que éstas se concentran en niveles superiores de estudios en los padres cuyos hijos cursan Educación Infantil, mientras que se van diversificando un poco más entre el resto de niveles educativos en Educación Primaria, y sobre todo, en Educación Secundaria. Esto indica, que conforme el hijo avanza en la escolaridad, las expectativas de los padres tienden a hacerse, tal vez, más realistas.

Respecto a la titularidad del centro, aún cuando lo expresado por las familias muestra un alto nivel de pertenencia, los padres cuyos hijos asisten a centros privados muestran un mayor sentido de pertenencia al centro, que aquellos que asisten a centros concertados y a centros públicos. Qué duda cabe que la propia elección de las familias de un centro privado supone la coincidencia de objetivos educativos y valores. De acuerdo con Grant y Ray (2013) la colaboración y ese mayor sentido de pertenencia de las familias requiere compartir la filosofía del centro escolar, la manera de entender el proceso del enseñanza-aprendizaje, para lo cual se hace necesario implementar programas destinados a acercar, implicar y hacer sentir partícipes a los padres y madres de la escuela como algo propio. Líneas de investigación como la que se presenta en este trabajo pueden contribuir, en la dirección defendida por Epstein (2011), a mejorar la eficacia de la colaboración familia-escuela-comunidad.

## **Referencias bibliográficas**

- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. Estudios y ensayos. Madrid: BAC. Pastoral.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Grant, B.K. & Ray, J.A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. London: Sage.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Martínez, R.A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44(2), 171-175.
- Parra, J., García Sanz, M.P., Gomariz, M.A. & Hernández Prados, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Reparaz, C. & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 6, 27-38.
- Sarramona, J. & Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación educativa. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 25-33.
- Siegel, (1991). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.



---

González-Ramírez, T., Contreras-Rosado, J. & Reyes De Cózar, S.(2015). Utilización y valoración de los servicios de orientación desde la perspectiva de los universitarios. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 291-303). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## UTILIZACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS UNIVERSITARIOS<sup>11</sup>

**GONZÁLEZ-RAMÍREZ, Teresa**  
**CONTRERAS-ROSADO, José Antonio**  
**REYES DE CÓZAR, Salvador**  
Universidad de Sevilla  
[josconros@alum.us.es](mailto:josconros@alum.us.es)

### Resumen

Las universidades, tanto a nivel internacional como nacional contemplan en sus estructuras organizativas servicios de apoyo al estudiante universitario. Estos recursos tienen como propósito servir de apoyo al estudiante en diversas problemáticas universitarias que se puedan plantear a lo largo de sus estudios. Esta investigación pretende conocer la utilización y valoración que hacen los destinatarios de estos servicios. Así como detectar posibles diferencias significativas según sexo y rama de conocimiento de la titulación. La población objeto de estudio se circunscribe a la Universidad de Sevilla. Para ello se parte de una muestra de 137 estudiantes de todos los centros propios de la misma y se diseña un cuestionario *ad hoc*. El análisis de los datos obtenidos revela una baja utilización de los servicios de apoyo así como diferencias significativas en cuanto a servicios de apoyo pedagógico, discapacidad, salud, bienestar y asesoramiento vocacional.

---

<sup>11</sup> Students guidance at university for inclusion (Ref: 526600-LLP-1-2012-IT-Erasmus-Esin) Entidad financiadora: Lifelong learning programme. Call for proposals: EAC/27/11. Erasmus programme. Erasmus multilateral projects.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## **Abstract**

Universities, both at international and national levels in their organizational structures provides support services to the college student. These resources are intended to support the student in various university issues that may arise throughout college. This research aims to determine the use and assessment that the recipients of these services. And detect any significant differences by sex and branch of knowledge. The population under study belongs to the University of Seville. The sample consists of 137 students of all own centers thereof and an ad hoc questionnaire was designed. Analysis of the data reveals a low utilization of support services as well as significant differences in education support services, disability, health, welfare and vocational counseling.

## **Palabras clave**

Abandono, Educación Superior, Servicios de Apoyo, Orientación.

## **Keywords**

Drop out, Higher Education, Academic Support Services, Guidance.

## **Introducción**

Tanto a nivel nacional como internacional los servicios de apoyo a la universidad están estructural y funcionalmente integrados en las universidades. El objetivo es acompañar al estudiante en su trayectoria universitaria, a la vez que facilitarle una mejor incursión en la vida estudiantil. En este sentido se pone el acento en aquellas dificultades que pueden derivar en el abandono de los estudios universitarios.

En el actual sistema de educación superior, el abandono de los estudios es uno de los aspectos más importantes a la hora de tratar la calidad de las titulaciones universitarias. El abandono o deserción alude a la interrupción de los estudios concretada en un espacio de tiempo que deriva en la no finalización de los mismos (Latiesa, 1992; Himmel, 2002; Cabrera, Bethencourt, González, & Álvarez, 2006; Elías, 2008).

En cuanto a la magnitud del fenómeno en cuestión, distintas fuentes lo sitúan en torno a un 30% de abandono en la universidad (Cabrera, Bethencourt, González, & Álvarez, 2006).

No obstante, las universidades se han mostrado sensibilizadas con esta problemática y para ello han creado servicios de atención para los estudiantes pero, aun así, las tasas de abandono siguen siendo considerables. Es por ello que la investigación a nivel europeo pretenda indagar en el fenómeno del abandono con el objetivo de disminuir el riesgo de exclusión. En este sentido se muestra idóneo el proyecto STAY IN (Students guidance at university for inclusion) cuyo objetivo fundamental es proporcionar un servicio de orientación a los estudiantes de educación superior durante todo el curso académico, incluyendo la orientación online, con el fin de mejorar su rendimiento académico.

En el ámbito de la educación superior y la evaluación sobre su calidad, la oferta de apoyo que la institución realiza a sus estudiantes supone, uno de los factores más importantes a tener en cuenta para la prevención del abandono de los estudios universitarios.

En este sentido, y teniendo en cuenta los niveles de abandono registrados, las universidades realizan un esfuerzo importante por poner a disposición de todos los estudiantes servicios de apoyo que a través de diferentes iniciativas, canalicen las dificultades que puedan presentarse en diferentes momentos de su trayectoria universitaria

### **Breve análisis de los servicios de apoyo institucional a los universitarios**

Sin embargo, esa oferta de apoyo institucional traducida en servicios de acompañamiento al estudiante no siempre tiene la acogida que se espera. Por lo general, la composición de estos medios no siempre es la misma ni la más adecuada o suficiente y su uso por los estudiantes dista mucho de lo que debería ser.

En relación a ello, un estudio realizado por (Vidal, Díez, & Vieira, 2002) concluye que la mayoría de los servicios de orientación ofrecidos por las universidades españolas limitan sus posibilidades. Los resultados obtenidos indican que el área más desarrollada por los servicios afecta al plano profesional (66%), por encima del académico (62%) y del personal (30%). Este mismo trabajo aporta que los servicios que ofrecen se dirigen de manera mayoritaria a una función meramente informativa (96%) seguida de otras como orientar, diagnosticar o evaluar. De igual manera, los destinatarios de esas acciones eran alumnos (98%), empresas (42%), profesorado (21%), PAS (15%) y 22% entre fundaciones e instituciones. Resulta significativo que a las familias sólo se destine un 3% y sólo un 2% al propio centro donde se desarrollan las acciones concretas.

En otra investigación en la que se describe la oferta de orientación de los servicios universitarios (Sánchez, Guillamón, Ferrer, Villalba, Martín, & Pérez, 2008) se destaca en el ámbito de la orientación profesional que las medidas más desarrolladas tienen relación con la información de las salidas profesionales de las carreras, las ofertas, el mercado laboral y la formación para el empleo. En cuanto a la orientación académica lo más desarrollado sería la información sobre la oferta formativa, el funcionamiento de la institución, el asesoramiento para la elección de las titulaciones a cursar, la puesta en marcha de sesiones informativas en Educación Secundaria para conocer la universidad y la ayuda a los estudiantes en cuanto a técnicas de estudio.

En síntesis podemos decir que estos estudios nos aportan que el modelo que subyace a los servicios de orientación que se llevan a efecto en las universidades es de naturaleza esencialmente informativa; aspectos como la orientación académica durante los estudios o la orientación personal resultan deficitarios. La investigación más actual (Fernández, 2006; Cano González, 2009) demanda un modelo de apoyo Integrado que dé respuesta a las necesidades y dificultades de los estudiantes teniendo en cuenta todo su desarrollo formativo en la universidad.

En cuanto al tipo de atención recibida, el trabajo realizado por Saúl, López, & Bermejo (2009) concluye que el 70% de las universidades españolas ofrecían un servicio de atención psicológica. No obstante, esa oferta relacionada con la intervención propiamente dicha se limitaba a un 36% en esas universidades.

Otra mirada importante en esta área es sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre los servicios que las universidades ofrecen. En este sentido, el trabajo realizado por Llorent (2005) muestra el escaso conocimiento, así como el bajo uso y valoración de los servicios de apoyo que las universidades actualmente ofrecen.

Por tanto, la investigación actual nos aporta como referencias claves que los servicios de apoyo institucionales que ofrecen las universidades tienen poco uso por los estudiantes y que cubren una función meramente informativa.; en consecuencia resulta de enorme interés científico indagar en el impacto que este tipo de servicios puede tener en la mejora global de la oferta formativa que las universidades realizan con el objetivo fundamental de conocer si éste puede ser un factor importante para minimizar las altas tasas de abandono.

Conocer si el panorama que hemos ofrecido puede hacerse extensivo a la Universidad de Sevilla, en cuanto a frecuencia de uso de los servicios y nivel de satisfacción que los estudiantes muestran es el principal objetivo de esta aportación. Para ello vamos a exponer en el siguiente epígrafe los servicios de orientación que ofrece la Universidad de Sevilla.

### **Servicios de orientación disponibles en la Universidad de Sevilla**

Teniendo como referencia el trabajo realizado por (Colás-Bravo, De Pablos-Pons, González-Ramírez, Conde-Jiménez, González-Pérez, & Contreras-Rosado, 2014) en el que se realiza una revisión de la respuesta institucional que ofrece la Universidad de Sevilla para el apoyo de los estudiantes universitarios, las áreas en las que este servicio se diversifica son:

- Discapacidad.
- Alumnos extranjeros.
- Dificultades socio-económicas.
- Temas legales o jurídicos.
- Necesidades pedagógicas.
- Salud y bienestar.
- Igualdad.
- Voluntariado.
- Asesoramiento vocacional.
- Atención Psicológica.
- Mediación familiar.
- Alojamiento y vivienda.

Como podemos observar, los servicios de apoyo al estudiante que ofrece la Universidad de Sevilla se dirigen tanto a colectivos prioritarios (estudiantes extranjeros, discapacidad o en riesgo de exclusión) como a otros que atienden a la variabilidad de situaciones que viven los estudiantes y que puedan ser generadoras de un posible abandono (necesidades pedagógicas, Asesoramiento vocacional, Mediación familiar, etc.) En este sentido entendemos que la Universidad de Sevilla con la oferta que realiza una gran contribución institucional para

reducir las tasas de abandono y para intentar solventar las dificultades que puedan surgirle a los estudiantes durante su proceso formativo.

## **Método**

Este trabajo se ha desarrollado siguiendo una metodología descriptiva tipo encuesta con el propósito fundamental de conocer la opinión del alumnado sobre los servicios de orientación que ofrece la Universidad de Sevilla. Para ello se formulan los siguientes objetivos de investigación:

- Conocer la utilización y valoración que hacen los estudiantes de los servicios de apoyo que ofrece la Universidad de Sevilla.
- Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en los usos según sexo y titulación (rama de conocimiento).

Se diseña un cuestionario *ad hoc* para el desarrollo de los objetivos planteados. El cuestionario se estructura en tres apartados fundamentales:

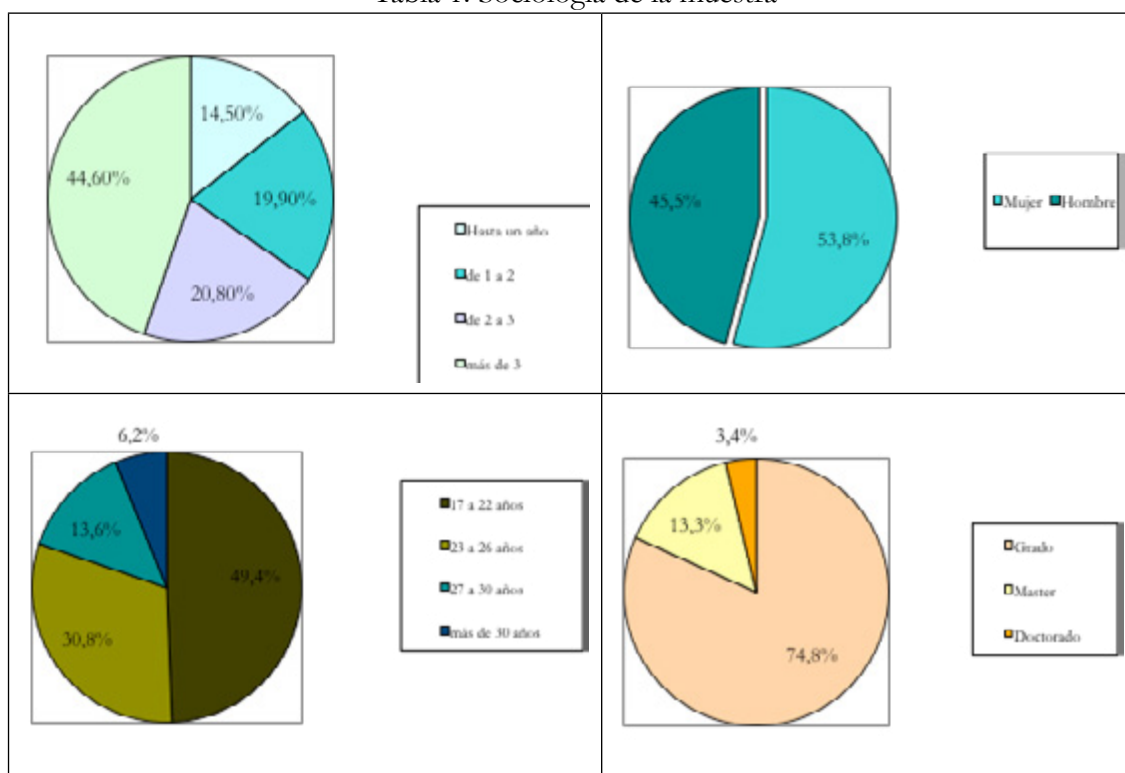
- Datos sociológicos de la muestra.
- Frecuencia de uso de los servicios de apoyo de la universidad.
- Valoración de los servicios.

La población de referencia son los estudiantes de la Universidad de Sevilla. Se selecciona una muestra representativa que asciende a un total de ciento treinta y siete participantes pertenecientes a los veinticinco centros propios de la universidad. Para el análisis se utiliza el programa de análisis estadístico SPSS (versión 22).

## **Resultados**

Los resultados que aportamos en la tabla 1 muestran los datos sociológicos de la muestra en cuanto a las variables tenidas en cuenta: años estudiando en la universidad, sexo, tramo de edad y estudios actuales en curso.

Tabla 1. Sociología de la muestra



En ella podemos observar que en relación a la variable, años estudiando en la universidad, el 44,60% lleva más de tres años estudiando, el 53,8% es mujer. En relación a la edad el 49,9% se sitúa en un rango de 17 a 22 años y el 30,8% entre 23 y 26 años. Sólo el 6,2% tiene más de 30 años. De igual manera, el 74,8% está actualmente cursando estudios de grado. En definitiva nos situamos ante una muestra amplia y diversa a partir de todas las variables tenidas en cuenta.

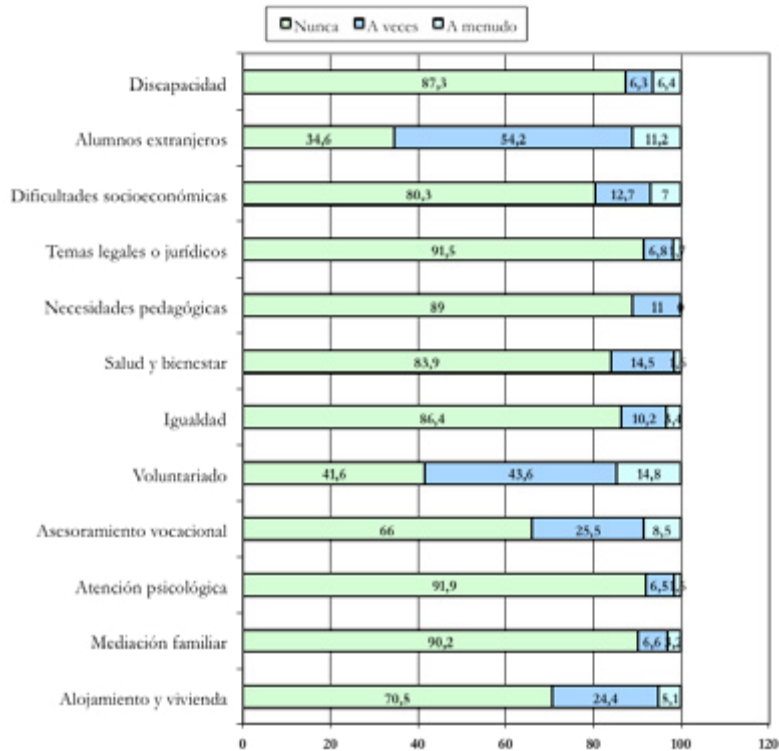
A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de los objetivos de investigación planteados.

### Resultados descriptivos sobre la utilización y valoración que hacen los estudiantes de los servicios de apoyo que ofrece la Universidad de Sevilla

En cuanto a este primer objetivo las gráficas (Ilustración 1 y 2) muestran los resultados obtenidos.

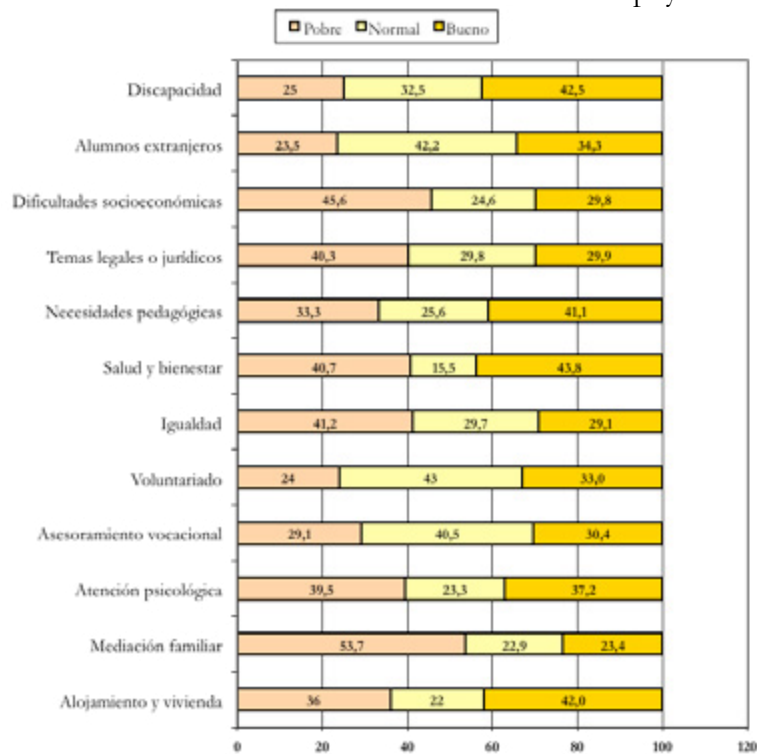


Ilustración 1. Frecuencia de uso de los servicios de apoyo.



En ella se observa de manera generalizada una baja utilización de todos los servicios que ofrece la universidad. Aspectos como la Atención Psicológica (91,9%), Temas legales o jurídicos (91,5%), Mediación familiar (90,2%) o Necesidades pedagógicas (89%) constatan la infrutilización de la oferta institucional realizada para los estudiantes universitarios.

Ilustración 2. Valoración de los servicios de apoyo.



En la segunda gráfica (Ilustración 2) se obtiene una amplia variedad de respuestas a diferencia de la anterior. En todo caso, sobresalen algunas valoraciones en torno a un servicio “pobre” como las que hacen referencia a la Mediación familiar (53,7%), la atención a las Dificultades socio-económicas (45,6%) o la Igualdad (41,2%). En relación a respuestas que valoran como “bueno” el servicio prestado destacan la atención a Salud y Bienestar (43,8%) la Discapacidad (42,5%), y la ayuda en cuanto al Alojamiento y la vivienda (42%).

## Resultados del Contrate de Hipótesis

La tabla que presentamos a continuación muestra los resultados obtenidos.

Tabla 2. Uso de los servicios de apoyo según sexo. U de Mann-Whitney

	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Alumnos extranjeros	1357,000	,748
Voluntariado	1256,000	,923
Discapacidad	735,000	,607
Salud y bienestar	458,000	,690
Necesidades pedagógicas	554,500	,023
Mediación familiar	397,500	,063
Necesidades psicológicas	464,000	,623
Igualdad	428,000	,878
Alojamiento y vivienda	628,000	,116
Apoyo socio-económico	600,000	,859
Temas legales o jurídicos	393,000	,197
Asesoramiento vocacional	1018,500	,943

a. Prueba U de Mann-Whitney

Tabla 3. Valoración de los servicios de apoyo, según sexo. U de Mann-Whitney.

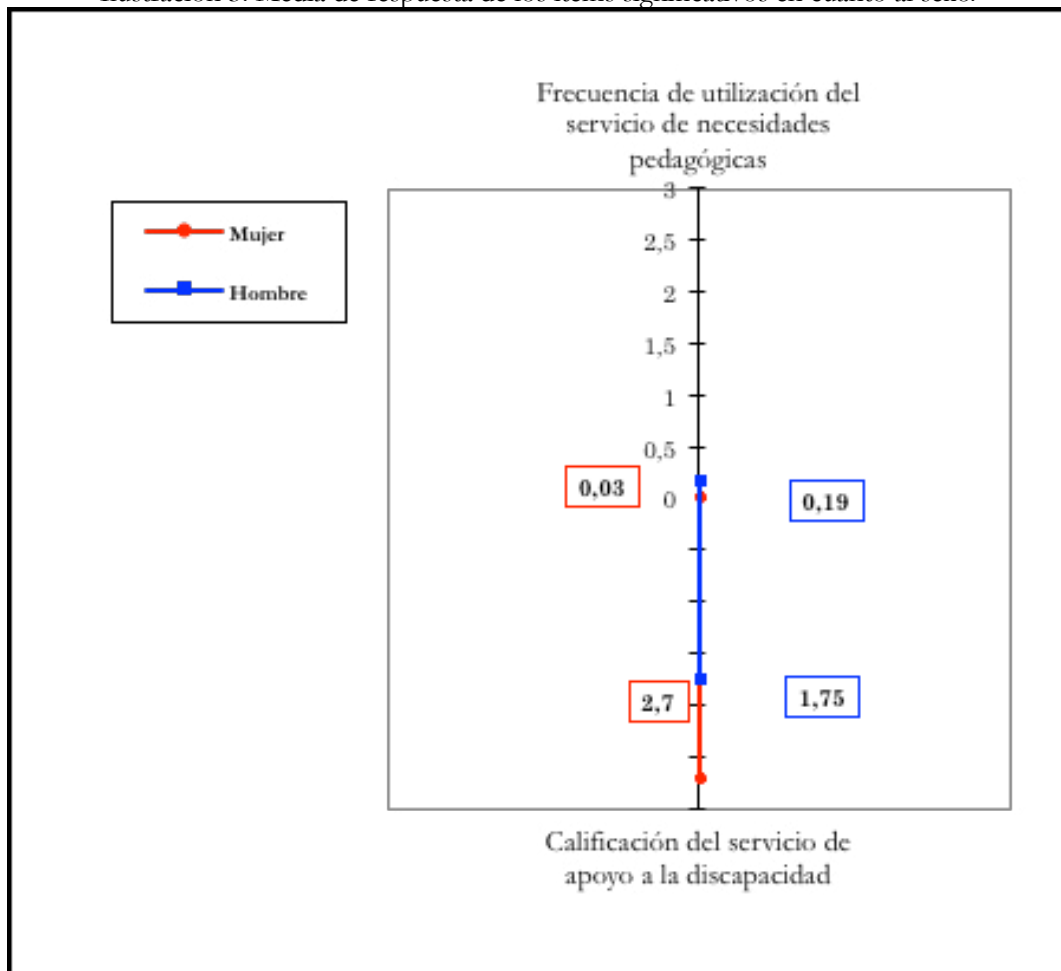
	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
Alumnos extranjeros	856,500	,145
Voluntariado	881,500	,508
Discapacidad	62,000	,019
Salud y bienestar	64,000	,640
Necesidades pedagógicas	99,000	,578
Mediación familiar	120,000	,889
Necesidades psicológicas	136,500	,819
Igualdad	100,500	,873
Alojamiento y vivienda	192,500	,846
Apoyo socio-económico	227,000	,311
Temas legales o jurídicos	163,000	,482
Asesoramiento vocacional	469,500	,544

a. Prueba U de Mann-Whitney

De acuerdo a los resultados aportados anteriormente, los ítems que obtienen un valor estadísticamente significativo en función del sexo son el servicio de apoyo a las necesidades pedagógicas, en cuanto a frecuencia de utilización, y el servicio de apoyo a la discapacidad, en lo relativo a la valoración de la prestación.

A modo de síntesis se presenta la siguiente ilustración en la que se muestran los ítems significativos obtenidos de las dos tablas anteriores.

Ilustración 3. Media de respuesta de los ítems significativos en cuanto al sexo.



En este sentido parece ser que el sexo influye en cuanto a la frecuencia de utilización del servicio de apoyo a las necesidades pedagógicas y en la valoración del servicio para el apoyo a necesidades en referencia a la discapacidad.

Tabla 4. Contrastes estadísticos en cuanto a la titulación (rama de conocimiento) para el uso de los servicios de apoyo.

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Alumnos extranjeros	4,811	4	,307
Voluntariado	9,136	4	,058

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Discapacidad	4,964	4	,291
Salud y bienestar	9,791	4	,044
Necesidades pedagógicas	3,502	4	,478
Mediación familiar	1,900	4	,754
Necesidades psicológicas	1,160	4	,885
Igualdad	2,805	4	,591
Alojamiento y vivienda	5,623	4	,229
Apoyo socio-económico	1,471	4	,832
Temas legales o jurídicos	6,782	4	,148
Asesoramiento vocacional	1,681	4	,794

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 5. Contrastes estadísticos en cuanto a la titulación (rama de conocimiento) para la calificación de los servicios de apoyo.

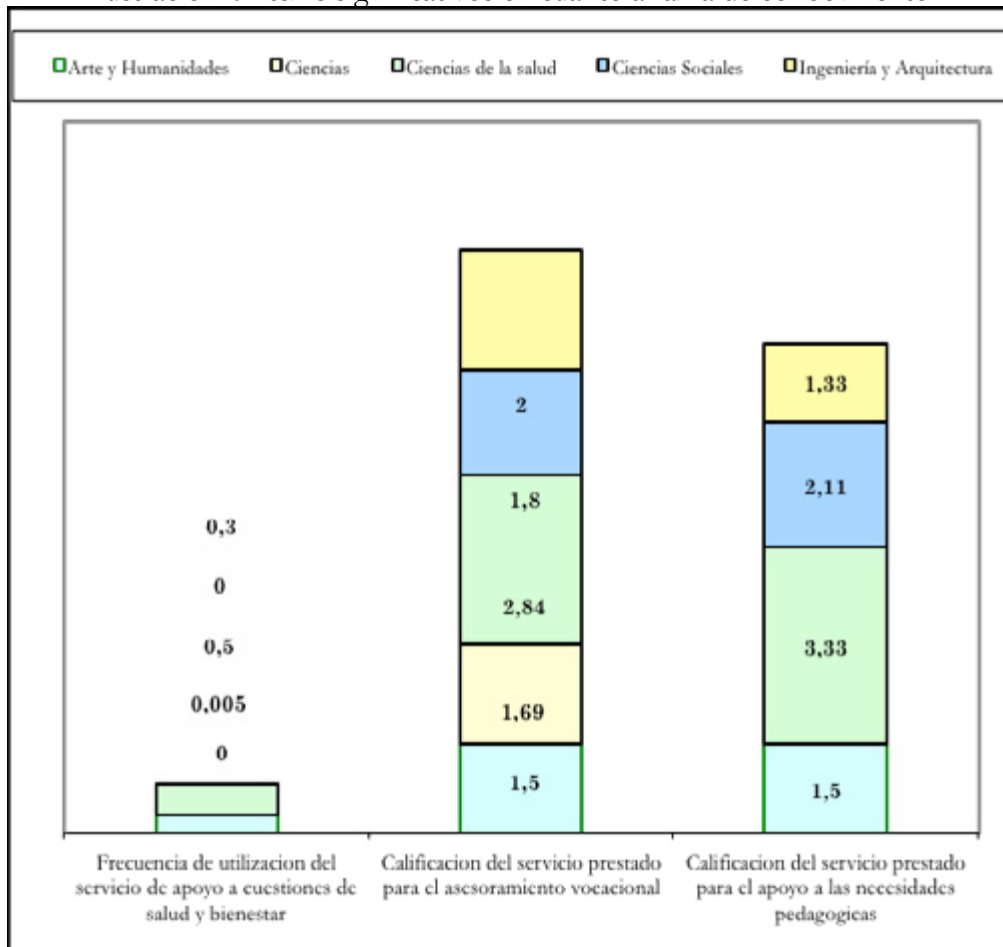
	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Alumnos extranjeros	2,269	4	,686
Voluntariado	6,682	4	,154
Discapacidad	4,230	3	,238
Salud y bienestar	,806	3	,848
Necesidades pedagógicas	10,796	3	,013
Mediación familiar	3,191	4	,526
Necesidades psicológicas	5,136	4	,274
Igualdad	2,408	4	,661
Alojamiento y vivienda	3,844	4	,428
Apoyo socio-económico	6,006	4	,199
Temas legales o jurídicos	6,018	4	,198
Asesoramiento vocacional	18,359	4	,001

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

En las dos tablas anteriores puede comprobarse cómo los ítems “frecuencia de utilización de los servicios de apoyo a cuestiones de salud y bienestar”, “calificación del servicio prestado para el apoyo a las necesidades pedagógicas” y “calificación del servicio prestado para el asesoramiento vocacional” muestran una significación interesante en cuanto a la variable relacionada con la rama de conocimiento a la que pertenecen las titulaciones universitarias de los participantes en el estudio.

Al tener en cuenta los ítems resultantes de las dos tablas anteriores se muestra la siguiente ilustración en la que se presentan los obtenidos con una significación importante.

Ilustración 4. Ítems significativos en cuanto a rama de conocimiento.



Por lo tanto, puede observarse cómo la rama de conocimiento a la que pertenecen las titulaciones influye en el uso, la frecuencia de utilización y la valoración de los servicios de apoyo al estudiante. En concreto destacan los servicios que tienen relación con la salud y bienestar, las necesidades pedagógicas y el asesoramiento vocacional.

## Discusión/Conclusiones

Una conclusión muy importante de este trabajo es la que hace referencia a la baja utilización de los servicios de ayuda y apoyo que pone la Universidad de Sevilla a disposición de todos los estudiantes. Esto supone un desaprovechamiento importante de los recursos que la institución ofrece como estrategia de retención de los mismos. Resultados que son coincidentes con Investigaciones realizadas en otras universidades (Llorent, 2005).

Los contrastes estadísticos realizados han mostrado que existen diferencias significativas en cuanto a frecuencia de uso y valoración de los servicios prestados por la Universidad de Sevilla teniendo en cuenta variables como el sexo o la rama de conocimiento a la que pertenecen las distintas titulaciones. Esta variación en función del sexo y la rama de conocimiento puede sugerir que se profundice en las diferencias que pueden existir en función de otras variables en la población objeto de estudio. Finalmente vemos en un sentido prospectivo, que estos servicios juegan un papel muy importante para que los estudiantes no abandonen la uni-

versidad. La discrepancia que observamos entre frecuencia de uso y valoración del servicio “necesidades pedagógicas” puede ser representativo de la necesidad de que los servicios que ofrecen las universidades se replanteen para que, además de una función informativa, desplieguen todo su potencial como instrumento real de mejora. Esa variación en el servicio viene motivada porque el estudiante demanda una atención singularizada en un entorno empático y abierto a la resolución de los problemas que plantean. En este sentido la figura de tutor de curso o titulación resulta clave para favorecer el acercamiento que el estudiante está demandando, preservando el contenido y función que los servicios institucionales ofrecen.

## Referencias bibliográficas

- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., González, M., & Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1) 105-127.
- Colás-Bravo, P., & Contreras-Rosado, J. A. (2013). La problemática del abandono universitario en España; variables y factores explicativos a considerar en la intervención educativa. En Colás, P., De Pablos, J., & González, T. (2013). *Prácticas Educativas Destinadas a Fomentar el “engagement” de los Estudiantes en las Universidades Españolas*. En el I Congreso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação celebrado en Lisboa, Portugal.
- Colás-Bravo, P., De Pablos-Pons, J., González-Ramírez, T., Conde-Jiménez, J., González-Pérez, A., & Contreras-Rosado, J. A. (2014). La mejora del engagement en la universidad: la e-orientación como contribución a una Europa inclusiva. En Veiga et al. (Eds.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.
- Fernández, M. (2006). *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del Espacio Europeo de Educación Superior. Programa Estudios y Análisis*. Ministerio de Educación.
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación*, 2, 91-108.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Llorent, V. (2005). *Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios que les ofrecen sus respectivas Universidades. Análisis y Estudio Comparado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sánchez, M., Guillamón, J., Ferrer, P., Villalba, E., Martín, A., & Pérez, J. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Saúl, L., López, M., & Bermejo, B. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción Psicológica*, 6 (1) 17-40.
- Vidal, J., Díez, G., & Vieira, M. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 431-448.

**Aspectos claves**

¿La utilización, y la manera en la que se utilizan, los servicios de apoyo al estudiante que ofrece la Universidad a su alumnado puede suponer un elemento determinante en cuanto al abandono de los estudios superiores?

¿Qué estrategias podrían ponerse en marcha para aumentar la utilización de los servicios de apoyo al estudiante?

¿A qué puede deberse la infrautilización de los servicios de apoyo al estudiante?





---

Ibarra López, A., Fuentes Márquez, E., Vergara Fregoso, M.(2015). La gestión del conocimiento educativo en las instituciones de educación superior de Jalisco. México en el contexto de la sociedad del conocimiento. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 305-314). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## **LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE JALISCO. MÉXICO EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

**IBARRA LÓPEZ, Armando Martín(1)  
FUENTES MÁRQUEZ, Elvira(2)  
VERGARA FREGOSO, Martha(1)**

(1)Universidad de Guadalajara. (2)Universidad del Valle de Atemajac  
Guadalajara, Jalisco, México.

[armandoibarra60@hotmail.com](mailto:armandoibarra60@hotmail.com); [elvirafuentes20@hotmail.com](mailto:elvirafuentes20@hotmail.com);  
[mavederu@yahoo.com.mx](mailto:mavederu@yahoo.com.mx)

### **Resumen**

En esta ponencia presentamos algunas reflexiones que hemos hecho en seminarios y documentos publicados con anterioridad (Ibarra, 2011A; 2014; Fuentes y Aparicio, 2014 y Vergara, 2005; 2014) como resultado del desarrollo del proyecto de investigación denominado “Diagnóstico de la investigación educativa en Jalisco 2002-2009”, realizado de 2010 a 2013, en el estado de Jalisco, México.

Planteamos las principales conclusiones y proposiciones conceptuales sobre lo que entendemos por gestión del conocimiento en el marco de la sociedad del conocimiento desde nuestras latitudes regionales, a partir de una aproximación conceptual de núcleos problematizadores que intentan explicar la situación de los procesos de la investigación educativa en las principales Instituciones de Educación Superior (IES), centrando la discusión en los cambios

---

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

que se están generando en las formas de gestionar la producción de conocimiento educativo. Con ello se intenta exponer los principales problemas estructurales en la gestión de la producción del conocimiento (GPC) en las IES de una región, en un contexto de cambio hacia la sociedad del conocimiento.

### **Palabras clave**

Sociedad del Conocimiento/Gestión del conocimiento educativo/Producción del conocimiento educativo/Núcleos problematizadores de la gestión del conocimiento

### **Introducción**

Hoy es necesario abordar el tema de la gestión del conocimiento desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento (SC) a pesar de sus múltiples interpretaciones y relaciones con otros modelos de sociedad. Kruger (2006) encontró diversas asociaciones entre las nociones de sociedad del conocimiento, sociedad red y sociedad de la información. Otros han ligado el tema de la SC con el fenómeno de la globalización, argumentando que es una fase de desarrollo (Olivé, 2005), y otros más la definen como una sociedad diferente, un nuevo paradigma de organización social (Banco Mundial, 2003; UNESCO, 2005).

En ese sentido, la manera de generar, producir, divulgar, aplicar, socializar y, en una palabra, gestionar el conocimiento (GS) se hace desde diferentes maneras. El conocimiento está sufriendo cambios en sus formas de producirlo y ponerlo a circular en la sociedad; en este documento perfilamos algunos conceptos contextualizadores y reflexivos sobre el tema y desde una perspectiva general, los núcleos problematizadores que intentan explicar la realidad de las instituciones que por antonomasia y tradición son las generadoras del conocimiento.

### **Método de investigación**

En esta investigación participaron 28 IES, el 71% corresponde a instituciones públicas, el 14% a particulares, y el otro 14% a Centros de Investigación Educativa (CIE). Es importante mencionar que el 60% de las instituciones se concentra en la zona metropolitana de Guadalajara, donde conviven 9 instituciones públicas, 3 particulares y 4 centros de investigación.

En la investigación prevalece un enfoque cualitativo, aunque que en algunos momentos se usaron técnicas e instrumentos cuantitativos, tales como: inventario, formatos analíticos, el cuestionario en línea y la entrevista. Se optó por una metodología cualitativa porque permite un acercamiento a los procesos a una escala local, en los que la participación de los sujetos cobra especial importancia. Investigar de manera cualitativa significa operar símbolos lingüísticos, en donde, a través de la interpretación, se pretende describir, traducir y sintetizar la opinión de los sujetos (Vergara, 2005).

En cuanto al diseño del instrumento utilizado en la primera etapa de la investigación se consideraron conceptos denominados categorías e indicadores, con un carácter interpretativo. El instrumento fue un cuestionario cerrado, que limitó las posibles respuestas de los responsables de las instituciones a las opciones establecidas; a través del cuidadoso diseño de indicadores se obtuvo información respecto a la producción educativa de las instituciones en estudio.

## **Resultados, discusión y conclusiones**

Los principales resultados y discusión que exponemos en este trabajo la hacemos en tres niveles: el primero exponiendo la contextualización y la conceptualización de la sociedad del conocimiento; en segundo lugar, la gestión de la producción del conocimiento educativo de las Instituciones de Educación Superior, donde se presentan los principales resultados de la investigación en las IES; y en tercer lugar se presentan las conclusiones.

### **Contexto y concepto de la sociedad del conocimiento, entorno de la gestión del conocimiento educativo de las IES**

#### **Entre la globalización y la utopía de la red solidaria**

La SC ocupa un lugar central en la discusión actual en las ciencias sociales en el entendimiento de la realidad socioeducativa, la política educativa y sin duda en la GPC. Se trata de un concepto que aparentemente resume las condiciones y transformaciones sociales más profundas que se están produciendo en la sociedad actual y sirve como contexto y punto de partida para el análisis del cambio y de la investigación en general (Banco Mundial, 2003; UNESCO, 2005; ONU, 2005).

La SC se caracteriza por estar imbricada con la sociedad global, por ser un modelo en transición, una sociedad de constantes y contrastantes cambios, difícil de conceptualizar de manera funcional, que entreteje complejos conceptos en ocasiones contradictorios. Bajo estas perspectivas, se alude al manejo de la información y al uso de las tecnologías informáticas (Begoña, 2009), al carácter y papel que juegan los ambientes mediáticos (De Moraes, 2007), y a la generación, uso, aplicación y transferencia del conocimiento (UNESCO, 2005; ONU, 2005).

Este nuevo paradigma denominado SC se sustenta prioritariamente en el progreso científico y tecnológico, en la asociación y mutua alimentación de la ciencia y la tecnología, de tal manera que éstas se han convertido en la primera fuerza para impulsar el desarrollo económico y promover la innovación productiva. De esta manera, este nuevo paradigma social sitúa al conocimiento como factor de cambio, de productividad, de innovación y de desarrollo, motivo por el cual ha adquirido valor económico y un nuevo significado, puesto que se concibe como el más valioso producto de la era moderna.

### **Las IES como gestoras del conocimiento en la sociedad contemporánea**

El modelo de SC ha impuesto una dinámica diferente a la ciencia, la tecnología y la educación, al insertarlas en el circuito de la economía de modelo de sociedad, como una alternativa para sujetar su desarrollo a las necesidades del sistema productivo, ya que son fuentes potenciales del conocimiento necesario, en el cual se sustenta la competitividad estructural de las economías actuales. Esta tendencia visualiza a las IES como agentes proactivos del cambio que pueden fortalecerse en este proceso de transición, en la medida en que no sólo se articulen a la dimensión económica y a las necesidades del sector moderno de la industria y del sistema productivo, sino que generen nuevos polos de desarrollo económico.

Este contexto de cambio, donde conviven diversas y opuestas tendencias, sitúa a las IES en un lugar privilegiado y estratégico para colaborar en el logro de una inserción favorable del país en la economía internacional, ya que son las entidades que generan el conocimiento sustantivo que circula en nuestra sociedad; además de que cuentan con tradición, experiencia y trayectoria en la producción de ciencia y tecnología, y en la formación de recursos humanos en investigación.

Para asumir esta tarea, las instituciones educativas (IE) están inmersas en un proceso de transformación y cambios radicales, lo que ha implicado una definición del modelo o figura de institución demandada por el nuevo contexto social (Ibarra, 2007). En ese contexto las conductas de los actores –académicos, investigadores, profesores y tecnólogos– que participan en la generación, uso, transferencia y gestión del conocimiento están orientadas por las nuevas reglas del juego que imponen los cambios que tienen como base la masiva incorporación del conocimiento en todas las actividades de la sociedad.

### **La gestión de la producción del conocimiento educativo de las IES de Guadalajara**

La GC hoy en día, es fundamental por las necesidades y demandas de la SC, y los modelos de producción del conocimiento que se vienen constituyendo por la interacción entre IES y otras organizaciones sociales y económicas, y las acciones de los principales agentes de las instituciones implicadas. Así, la GPC es entendida como un proceso de trabajo institucional, que efectúan los agentes protagónicos, cuyo fin es racionalizar los recursos y cumplir con los propósitos establecidos por la alta dirección. Cuando la referencia se hace a la IE, la gestión se refiere a la organización dinámica que se genera entre los diferentes agentes implicados en la producción del conocimiento educativo y sus implicaciones con la transferencia, uso y aplicación institucional. Así cada IE tiene su propia complejidad y problemática para hacer su gestión.

La GPC, también se refiere al modo, mediante el cual, la institución organiza las líneas de investigación, los proyectos y las actividades de investigación, mediante procesos de planeación, programación, presupuestación, control, normatividad, operación, evaluación y mejoramiento continuo para la búsqueda de la calidad en sus productos y resultados de la investigación institucional.

Los núcleos problematizadores -propuesta de análisis y del resultado de la investigación- que caracterizan este tipo de gestión en lo general, los aglutinamos en tres grandes aspectos: los problemas estructurales y contextuales de la gestión del conocimiento en las IES; los problemas institucionales de la gestión de la producción del conocimiento; y los problemas de transferencia del conocimiento.

### **Los problemas estructurales y contextuales de la gestión del conocimiento en las IES**

Los problemas estructurales y contextuales de la GPC se enmarcan en espacios socioculturales en donde conviven las IES y los investigadores, como agentes de la GC. El primer factor de esta problemática se refiere a las diferentes concepciones que orientan el quehacer que relaciona a las IES con su entorno, así algunas entidades universitarias dan énfasis a sus relaciones con los gobiernos, otras con las empresas y otras más hacia la comunidad, o la sociedad civil; sin embargo, cada vez más, se formulan posturas más integrales, de todos es conocido la relación de triple hélice donde gobierno, universidad y sociedad desarrollan proyectos conjuntos.

De las 28 IES que participaron en el estudio, 19 le otorgan a la investigación en general un significado de función sustantiva y copartícipe del desarrollo de la docencia y otras acciones institucionales. Un factor determinante que refleja el interés de las instituciones por la función investigativa en este campo, se refiere a lo formulado en sus documentos fundantes o filosóficos, en los propósitos institucionales y en los planes y documentos orientadores.

De las instituciones participantes, solo ocho se refieren a la investigación en esos documentos de orientación general. Al incorporar la función de investigación, la institución formaliza su naturaleza y vocación hacia esta práctica. Por su parte siete instituciones indican su interés por la investigación en documentos secundarios, como los planes institucionales. El 25% de las IES sustenta esta función en su planeación institucional, aun cuando sabemos que ello no es garantía de su operacionalización, ya que se vincula con presupuestos en su mayoría gubernamentales. Otro 10% de instituciones reconoce la investigación como procedimiento o plan especial. Si hacemos énfasis en el tipo de sustento institucional, ocho lo tienen de tipo jurídico-legal y siete en los documentos orientativos de la operación.

Otra manera de demostrar el interés institucional hacia la función investigativa se hace evidente en el establecimiento de políticas: 14 de las 28 funcionan con una orientación para el desarrollo de sus procesos de investigación.

Un segundo factor que afecta la GPC educativo se refiere a la concentración de IES, en cuanto número y recursos para la investigación en la región centro del estado de Jalisco. De las 79 IES que desarrollan algún tipo de trabajo investigativo, el 56% se encuentra en la zona metropolitana de Guadalajara. El tercer factor que contribuye a este comportamiento en la GPC es que generalmente los presupuestos destinados a la investigación están dirigidos a las IES de carácter público, lo que impide a IES particulares y CIE participar en muchas convo-

catorias o en otros mecanismos de procuración de fondos, por no contemplar: plataformas de gestión en sus estructuras organizacionales para tramitar, procurar y recibir presupuestos; cuerpos académicos que sustenten la especialidad en los campos científicos; normatividad que defina procesos de seguimiento; evaluación y control del uso de recursos externos o complementarios.

La investigación en este campo sigue arrastrando viejos esquemas de financiación y débiles sistemas de presupuestación hacia la función investigativa por parte de las IES. En los resultados de la encuesta 14 IES muestran que la investigación se hace con financiamiento propio, y solo 3 con apoyo externo, y éstas se ubican en el interior del Estado.

### **Los problemas institucionales de la gestión en la producción del conocimiento educativo**

Las IES tienen su propia complejidad, intereses y finalidades en las regiones donde se ubican; son dirigidas por diferentes grupos y agentes que, desde sus posturas, buscan soluciones a la problemática educativa, con sus recursos, procesos y formas de organización; al complejo proceso de desarrollo de las IES lo definimos también como GPC. Cada institución organiza a los profesores de acuerdo con los programas y proyectos de las funciones sustantivas; esto genera formas diferenciadas de los procesos de investigación. Algunas IE en Jalisco se estructuran de acuerdo a modelos de organización departamental disciplinar, otras continúan en los antiguos esquemas de facultades, y las menos han avanzado hacia departamentos interdisciplinarios o transdisciplinarios. (Ibarra & Díaz, 2011).

Las condiciones estructurales de desarrollo institucional y la integración y expansión de las disciplinas han dado como resultado estructuras llenas de contradicciones e inconsistencias que muchos autores denominan “sistemas flojamente acoplados” o “anarquías organizadas” (Chavoya, 2001). A las condiciones estructurales y de cultura particular de cada IE se le suma el componente ideológico político que subyace alrededor de la producción del conocimiento educativo.

Por otro lado, en la mayoría de las IES se reconoce a la docencia como función primordial y a la investigación como acción secundaria; otro aspecto a considerar, es que en la mayoría de IES, tanto públicas como particulares, prevalecen los departamentos académicos y las coordinaciones de investigación como áreas organizacionales que atienden la investigación educativa, por lo que es notoria la fragmentación en los procesos de investigación y generación de tecnología educativa. Las áreas se ubican en distintos niveles jerárquicos y en algunas instituciones en una sola área, en ambos casos la producción del conocimiento educativo atiende diferentes racionalidades y responde a necesidades variadas y de diferente nivel. Solo 9 instituciones cuentan con un coordinador directo que atiende la investigación, 12 tienen puestos organizacionales incluidos en otras áreas más amplias, y 6 son comisiones otorgadas a profesores. Sin embargo, también existen 4 centros especializados con recursos y objetivos claros para la generación de conocimiento educativo y tecnología.

Otro problema de la GPC se refiere al objeto de las líneas de investigación que desarrollan las instituciones; Se observó que se continúa trabajando en asuntos concretos del aula y tradicionales en el campo de la investigación educativa, mientras existen pocas líneas de investigación hacia problemáticas que incidan en ámbitos más amplios o estratégicos, como la elaboración de propuestas de modelos educativos, o estudios sobre cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación. Es decir, siguen privilegiándose los objetos de estudio que resuelven problemas internos y no aquellos estructurales o vinculados a la problemática social.

De igual forma, aunque la utilidad de la GPC se valida en la propia misión y racionalidad de las instituciones que formaron parte del presente estudio, la legitimación de sus métodos y procesos de investigación no la hacen sus usuarios, sino grupos selectos asociados en cuerpos académicos, academias o autoridades de alto nivel en la institución. Los proyectos de investigación educativa emanados de intereses individuales tienden a generar una infinidad de líneas de investigación con pocas posibilidades de homologar y hacer más eficiente la producción del conocimiento. Cada red de investigación tiene su propia identidad, propósitos, objetivos y acciones específicas en la colaboración.

### **Los problemas de transferencia del conocimiento**

En los años recientes, la política científica y tecnológica ha insistido en la importancia de garantizar que la sociedad obtenga los dividendos sociales más amplios posibles de los recursos que se invierten en actividades de ciencia y tecnología, especialmente en investigación, que coadyuve, de manera efectiva, a encarar los problemas apremiantes de la sociedad. Consecuentemente, cada vez más se ha reconocido que así como esencial el esfuerzo en la producción del conocimiento, es igualmente crucial su disseminación (Balderrama, López & Godoy, 2009:86).

La noción de transferencia del conocimiento se fundamenta en la lógica del productor académico de conocimiento científico y tecnológico que se vincula con el medio externo para compartir el conocimiento. Desde esa perspectiva se considera la transferencia de conocimiento en el sentido más amplio, que incluye además de objetos técnicos y artefactos, muy variados componentes y formatos cognitivos en los flujos de conocimiento, tales como: asesorías, cooperación en la investigación, consultoría, servicios de capacitación y difusión tanto de investigadores, como de su producción documental y electrónica dirigida a los diferentes públicos y al consumo institucional (Balderrama, López & Godoy, 2009).

Dentro del proceso de transferencia se encuentran diferentes procesos ya conocidos y el más utilizado por los investigadores es sin duda la divulgación, entendida como una actividad académica orientada hacia la formación de sensibilidad, de la creatividad y del espíritu crítico en la población en general. Se considera a la divulgación educativa cuando no se reduce a pedagogía y se comprende como el proceso social por el cual aprehendemos y aprendemos la cultura, la difundimos, transmitimos y resignificamos. Asimismo, la divulgación deberá superar un discurso que sólo esté basado en el contenido formal de la ciencia, es decir, sus aspectos, postulados teóricos e hipótesis para construir objetos de divulgación interdisciplinarios sobre

problemas socialmente relevantes que se reflejen tanto en las producciones escritas como en las museográficas, en los talleres y publicaciones.

En las IES de Jalisco la divulgación y en general la transferencia del conocimiento educativo son algunos de los principales problemas para la GPC. Aun cuando la divulgación es un problema tradicional, su desarrollo ha motivado nuevas prácticas entre las IE de Jalisco al incorporar y especializar áreas de publicaciones ligadas al proceso de identidad institucional. El crecimiento y la especialización de nuevos actores con perfiles muy bien definidos se suman al complejo campo de la transferencia y en su sentido más específico a la diseminación del conocimiento educativo.

Se argumenta y se reconoce que el intercambio de conocimiento entre IES y la sociedad depende en gran medida de las decisiones y actuaciones de los investigadores. Son ellos, al final de cuentas, con sus relaciones y capacidad de negociación con los posibles divulgadores, quienes resolverán tan añejo y casi olvidado proceso que cierra el proceso de la GPC educativo, y retroalimenta el proceso de hacer investigación.

#### **A manera de conclusiones: La gestión del conocimiento educativo, un acercamiento desde la reflexión práctica investigativa**

La GPC se ha convertido hoy en día en un eje, desde donde se puede entender la compleja problemática de hacer ciencia, que ha venido creciendo y forjando hegemonía en las soluciones más importantes de la SC. La producción de este tipo de conocimiento coloca a las instituciones y a los investigadores educativos en lugares privilegiados, si transfieren y usan los resultados documentales o tecnológicos en la solución de los problemas más apremiantes de nuestra actual sociedad. La gestión de la investigación educativa en las IES de Jalisco se deberá orientar a la generación de proyectos de investigación, hacer la investigación, organizar y desarrollar gerencia en los procesos de investigación y elaboración de tecnología, así como, administrar y eficientar recursos para la generación, enseñanza, transferencia y aplicación del conocimiento.

Los proyectos de investigación, al no contar con apoyos y un mayor financiamiento, se circunscriben a temáticas de bajo impacto para la educación o de bajo costo, por lo que no se están tocando las problemáticas educativas de fondo. Creemos que el diálogo y la negociación son herramientas indispensables si realmente se quiere hacer una gestión más efectiva de la producción del conocimiento educativo.

La participación en redes se convierte en un imperativo y estímulo, tanto para las instituciones como para los académicos y estudiantes involucrados, para potenciar el desarrollo de la educación superior y favorecer el espíritu de integración. La conformación de redes en educación deberá operar como un impulso al intercambio académico y al establecimiento de proyectos conjuntos, a partir de mecanismos de cooperación académica en áreas vitales para el desarrollo educativo.



A diferencia de otros mecanismos para el intercambio y la cooperación, las redes no ignoran la dependencia de los miembros y sus respectivas instituciones, responden a una especie de geografía académica que no está limitada por las posibilidades del entorno inmediato de las IE, pues se orientan por la lógica de las actividades a realizar.

Esperamos que la comprensión de la problemática del campo de la investigación educativa desde la perspectiva de la GPC educativo sea una forma más simple y sencilla de comprender el complejo mundo de la ciencia de la educación.

### **Aspectos claves, cuestiones o problemas resultantes de la contribución para su discusión en el congreso**

Los núcleos problematizadores que proponemos pudieran ser aspectos claves en la GPC educativo en las IES por lo que proponemos tres grandes aspectos para discutir en el congreso: 1. los problemas estructurales y contextuales de la gestión del conocimiento en las IES; 2. los problemas institucionales de la gestión de la producción del conocimiento educativo, y; 3. los problemas de transferencia del conocimiento educativo.

### **Referencias bibliográficas**

- Balderrama, J., López, S., & Godoy, S. (2009). Actividades de transferencia del conocimiento de los investigadores académicos en el estado de Sonora. *Revista de la Educación Superior*, Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60416811006>
- BANCO MUNDIAL (2003). *Construir sociedades del conocimiento. Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Bogotá: Quevecor World
- BEGOÑA, T. M. (2009). Las nuevas tecnologías: posibilidades para el aprendizaje y la investigación. *Revista de Teoría y Didáctica de Ciencias Sociales*, 15.
- DE MORAES, D. (2007). *Sociedad mediatizada*. España: Gedisa.
- CHAVOYA, M. (2001). Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de discusión de la Universidad de Guadalajara. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001106&iCveNum=170>
- Fuentes, E., & Aparicio, C. (2014). Condiciones institucionales de la gestión y la producción del conocimiento, en Martha Vergara y Aurora Ojeda. *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*. México: Red de Posgrados en Educación/CONACYT.
- Ibarra, A. (2007). Los retos de la educación superior en México. En *Cultura, Tecnología y Patrimonio*. México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Valles, enero-junio.
- Ibarra, A., & Díaz, M. (2011). El modelo curricular integrado en la UNIVA: de la concepción a la gestión. En A. Ibarra (Coord.) *Innovando la universidad realidades y desafíos*. México: UNIVA.
- Ibarra, A. (Coord.) (2011A). *Innovando la universidad, realidades y desafíos*. México: Imprejal.

- Ibarra, A. (2014). La gestión de la producción del conocimiento en las instituciones educativas del estado de Jalisco. En M. Vergara & A. Ojeda, *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*. México: Red de Posgrados en Educación/CONACYT.
- Kruger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, XI, 683. Olivé, L. (2005). *Sociedad del conocimiento y diversidad cultural*. Programa *Sociedad y Cultura*. México: Siglo XXI/UNAM.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2005). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Documentos finales*. Ginebra: UIT, Disponible en: <http://www.itu.int/wsis/outcome/booklet-es.pdf>.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO.
- Vergara, M. (2005). La formación de profesores: un reto en el Siglo XXI. Conferencia presentada en el en el II Congreso Sociopedagógico, Santiago de Chile
- Vergara, M. (2014). Las instituciones como espacio privilegiado en la producción de conocimiento. En M. Vergara & A. Ojeda, *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*, Red de posgrados en educación/CONACYT, México.

## LOS VALORES ESTÉTICOS Y LÍTERARIOS EN LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA: ESTUDIO PARA SU REVISIÓN

LÓPEZ-GARCÍA-TORRES, Rocío(1)  
SANELEUTERIO, Elia(2)

(1)Universidad CEU-Cardenal Herrera y (2)Universitat de València  
(1)Valencia. España y (2)Valencia. España

(1)[rocio.lopez@uch.ceu.es](mailto:rocio.lopez@uch.ceu.es); (2)[elia.saneleuterio@uv.es](mailto:elia.saneleuterio@uv.es)

### Resumen

Los valores, tema de permanente actualidad especialmente en el ámbito educativo, impregnan y orientan la educación, de modo que su estudio permite describir y evaluar la calidad de sus procesos, los cuales vienen enmarcados necesariamente en un contexto legal. Como investigadoras nos hemos concentrado en una realidad concreta: la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)*, cuyo contenido axiológico constituye nuestro objeto de análisis y discusión. Este marco general al que se acomoda la enseñanza andaluza conlleva un conjunto de valores que las escuelas asumen en los diferentes niveles de concreción curricular.

El presente estudio destaca una muestra determinada de valores; su principal objetivo es mostrar en qué medida la LEA atiende a los *valores estéticos, y en particular a los literarios*. Partiendo de un planteamiento educativo integral, donde la estética es esencial, resulta evidente que la educación de la misma supone un aspecto fundamental de toda formación humana. El valor estético puede y debe ser atendido como elemento sustantivo del desarrollo de las personas, recibiendo un tratamiento específico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y

siendo la educación literaria un medio ineludible para su consecución, por lo que debe ser convenientemente considerada en la legislación vigente.

## Abstract

Values are a permanently current theme, especially in the education field, and they permeate and direct education in such a way that its study allows one to describe and assess the quality of its processes which are necessarily defined within a legal context. As investigators, we focus on a concrete fact: *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* (LEA), whose axiological content is the object of our analysis and discussion. This general framework includes a set of values that the Andalusian schools adjust and take on at different levels of curriculum application.

The present study centers itself on the basic typology of values, and its principal objective being the extent to which the LEA deals with aesthetic values, particularly those of which are literary. If we look at a comprehensive educational proposal where the aesthetic is essential, it becomes evident that education of the latter supposes a fundamental aspect for human instruction. The aesthetic value can and must be treated as a substantial element in human development, must receive a specific treatment within the teaching and learning process, and must have literary education as the essential means for its achievement, always taking into account the current legislation.

## Palabras clave

Ley de educación, análisis de contenido, educación integral, valores estéticos, literatura.

## Keywords

School Law, Content Analysis, Global Education, Aesthetic Education Values, Literature.

## Introducción

El tema de los valores es de permanente actualidad, sobre todo en lo relativo a cuestiones relacionadas con la educación. Sabemos que los valores impregnan el hecho educativo, lo orientan y están presentes en el propio proceso educativo, de modo que su estudio nos permite describir y evaluar la calidad del sistema educativo, contribuyendo a planificar mejor o con más amplitud el fenómeno educativo.

Asimismo, sabemos que la educación reglada no se da en el vacío, sino que tiene lugar siempre enmarcada en un contexto legal. Así, pues, para nuestra investigación, hemos llevado a cabo un análisis de contenido axiológico de la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* (LEA), que es el marco general al que se ha de acomodar la enseñanza andaluza y que, inevitablemente, conlleva un conjunto de valores que las instituciones escolares asumen y expresan en las diferentes dimensiones de su planificación y, sobre todo, en su acción. En concreto el objetivo de este trabajo es mostrar en qué medida la LEA atiende a los valores estéticos, que hemos definido como *“aquellas creaciones del ser humano y las manifestaciones de la na-*

*tural* que son deseadas o deseables por su belleza. Por ejemplo: arte, música, literatura, flamenco, educación plástica, danza, etc.”. Es decir, se trata de concretar los valores estéticos que, según la LEA, alcanzarán los ciudadanos andaluces a su paso por las diversas enseñanzas del sistema educativo. Comprobaremos en qué medida la ley de educación andaluza atiende a estos valores, reflexionando en particular sobre los *valores literarios*, esenciales para una formación integral del individuo y clave del desarrollo de la creatividad, según demuestran propuestas e investigaciones recientes.

### **Educación integral y valores estéticos**

Partimos de un planteamiento de educación integral extraído de un estudio analítico más amplio que se propone averiguar el modelo de persona que subyace en la LEA (López-García-Torres, 2012). Dado que el concepto de educación integral se encuentra esencialmente vinculado al de persona, sujeto de la educación, nos guiamos por la definición del profesor Gervilla (2008: 64), para quien “la persona es un *animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo*”. Pues bien, cada una de estas dimensiones de la persona, así como los valores que de ellas emanan y que se muestran en la tabla 1, han servido de referencia para confeccionar el sistema de categorías que nos ha permitido detectar en la Ley la presencia o ausencia de los valores estéticos y su relación frecuencial con los demás.

Tabla 1. *Modelo axiológico de educación integral*. Adaptado de Gervilla (2000).

Persona	Valores
1)Animal de inteligencia emocional	Corporales Intelectuales Afectivos Individuales
2)Singular y libre en sus decisiones	Liberadores Morales Sociales Ecológicos
3)De naturaleza abierta o relacional	Estéticos Religiosos Instrumentales
4)En el espacio y en el tiempo	Espaciales Temporales

Dado que la educación siempre posee un fundamento axiológico, y puesto que no hay educación sin valores, la calidad de la educación dependerá de los valores de la misma, así como de su importancia o jerarquía. Así, si la atención a los valores estéticos no puede ser eludible, resulta esencial comprobar en qué medida se encuentran estos representados. Para nosotras resulta evidente que la educación de la sensibilidad estética es un aspecto fundamental en la formación humana. Es decir, consideramos que el valor estético puede y debe ser atendido

como un elemento sustantivo, si bien no único, del desarrollo de las personas. Es más, los valores estéticos deben recibir un tratamiento específico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y una buena manera es a través de la literatura.

### **Los valores literarios y sus implicaciones educativas**

Como venimos explicando, para lograr el desarrollo armónico e integral de los ciudadanos, debe incorporarse al proceso educativo la educación estética como parte indispensable en sus programas. Y entendemos por educación estética aquella que aspira a capacitar a los alumnos para comprender, vivir y concebir lo bello que está presente en la vida, en las obras de arte y en la literatura, además de crear en ellos el interés y el deseo de participar de esta belleza.

La educación estética tiene como objetivo lograr desarrollar sentimientos estéticos apreciando lo bello: la música, la pintura, la arquitectura, la escultura, la danza... y la literatura. En concreto, educar en la literatura se convierte en una herramienta poderosa para que florezca en los alumnos andaluces la “emoción” por la belleza.

Asimismo, este valor estético implica también educar para la creación de la belleza. La literatura es una de las esferas donde, en la escuela, puede potenciarse la creatividad que, unida al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, resulta ser una de las principales artes en las que el individuo es un ser creador y que, por tanto, merecen una atención educativa considerable, como vienen sosteniendo las corrientes pedagógicas del siglo xxi (Robinson, 2011; Gerver, 2012).

Los investigadores se preguntan hasta qué punto resulta legítimo orientar el didactismo de lo literario hacia interpretaciones críticas determinadas (Saneleuterio & López-García-Torres, 2015; Rodríguez & Gutiérrez, 2013). Sin embargo no es nuestro caso: queremos hacer hincapié en que nuestro estudio se orienta hacia la búsqueda de valores estéticos y literarios (del tipo que sean) en un texto legislativo como es la LEA, en el que comprobaremos si se reconoce el fundamento de lo artístico.

El valor estético de lo literario emerge cuando no nos preocupamos por la función representativa o referencial del lenguaje, sino que atendemos a las percepciones irracionales que nos proporcionan componentes como el color, el sonido, el orden, la recurrencia, el ritmo, etc., que pueden apreciarse, con naturaleza diferente pero intrínseca, en todo objeto artístico y, de manera no específica, en cualquier realidad.

Aprender a captar y valorar estas dimensiones debe ser uno de los objetivos de la educación, y la Ley de Educación de Andalucía así lo recoge, si bien veremos en qué medida y con qué matices.

Los valores literarios para Lozano Marco (2000) pueden hacer referencia a realidades complementarias: desde la belleza que desprenden hasta los valores sociales que como elemento cohesionador de grupos ejerce la propia literatura: las personas, como seres sociales, se agrupan en torno a unos mismos gustos estéticos y son capaces de compartir ciertas sensibilidades; el valor de lo literario también residiría ahí, en concomitancia con otras categorías de valores, realidad que se recoge el texto legal objeto de nuestra investigación, pero que no corresponde desarrollar ahora.

Por otro lado, varias son las posibilidades de clasificaciones de los valores literarios que la crítica viene realizando. Pedro Aullón de Haro (1994), por ejemplo, pone en lugar preemi-

nente los géneros literarios como criterio para sistematizar la producción literaria. Pero no es el objeto de nuestro trabajo categorizar los valores literarios, sino descubrir y reclamar su presencia como parte de los estéticos.

## **Método**

El estudio que hemos realizado es una investigación documental, con una metodología de corte fundamentalmente cualitativo. La técnica utilizada ha sido el análisis de contenido, que se presenta como la más adecuada para nuestro propósito; en concreto, el análisis de contenido axiológico (Gervilla, 2008).

El proceso seguido en nuestro trabajo ha sido el siguiente (Bardin, 2002):

Hemos seleccionado varios fragmentos de la LEA para nuestro análisis: en primer lugar, por orientar la Ley y estar presentes a lo largo de todo el proceso educativo, los “Principios del sistema educativo andaluz” y los “Objetivos de la Ley”, correspondientes al “Título Preliminar (Disposiciones generales)”. En segundo lugar, por centrarse en el sujeto de la educación, “El alumnado”, capítulo primero del “Título I (La comunidad educativa)”. En tercer lugar, y ya centrándonos en contenido, “El currículo” y “Enseñanzas de régimen general” (“Título II”, capítulos I a V), de manera que podamos concretar los valores que alcanzarán mayoritariamente los estudiantes de Andalucía, considerando que representan los fines y contenidos del sistema educativo andaluz, y que encierran los valores que más directamente inciden sobre el alumnado.

Con el análisis axiológico de dichos capítulos pretendemos concretar los *valores estéticos* que, según la LEA, alcanzarán los ciudadanos andaluces a su paso por las diversas enseñanzas de régimen general del sistema educativo, comprobando, desde la perspectiva de la educación integral sostenida, la importancia que la Ley les concede en relación al resto de valores.

Los indicadores en que se fundamenta la interpretación se dividen en dos tipologías: la *presencia* (o la *ausencia*) de valores estéticos, por un lado, y la *frecuencia* de aparición de los mismos, por otro.

Respecto a la determinación de las unidades de registro y de contexto, hemos optado por considerar que la unidad de análisis o de significación susceptible de codificar en las diversas categorías puede ser de naturaleza y extensión variable: una palabra, una frase, un tema... En definitiva, la unidad de registro considerada en nuestro estudio responde a cualquier *expresión* que, en el contexto del contenido, de modo expreso o implícito aluda a un valor.

Como unidad de contexto, hemos considerado el documento en su totalidad, así como el *Título, Capítulo, Sección y Artículo* en el que aparecen inmersos los valores.

Como hemos comentado anteriormente, los valores han sido extraídos en base a un sistema de categorías confeccionado a la luz del modelo axiológico de educación integral mostrado en la tabla 1. Así pues, un primer paso ha consistido en la categorización basada en Gervilla (2000), si bien ha habido que añadir una categoría para aquellos valores con gran amplitud semántica: el caso de los valores que hemos llamado “globalizadores”. Como segundo paso se ha procedido a la codificación de las unidades, mediante un diseño de etiquetado que permitiera su posterior recuento.

Respecto a la *validez* (validez del instrumento categorial) y la *fiabilidad* (estabilidad y consistencia de los resultados obtenidos), estas han sido controladas mediante *juicio de expertos*. Presentada una muestra representativa del texto codificado —con el fin de que diversos especialistas en la materia manifestaran su acuerdo o desacuerdo tanto con el sistema de categorías establecido como con la codificación realizada—, se determinó que el instrumento categorial era válido para realizar el análisis de contenido axiológico de nuestra investigación. En cuanto a la fiabilidad o concordancia entre los *jueces*, nuevamente el alto grado de consenso entre los expertos nos permitió concluir que los resultados de nuestro estudio eran estables, eran consistentes.

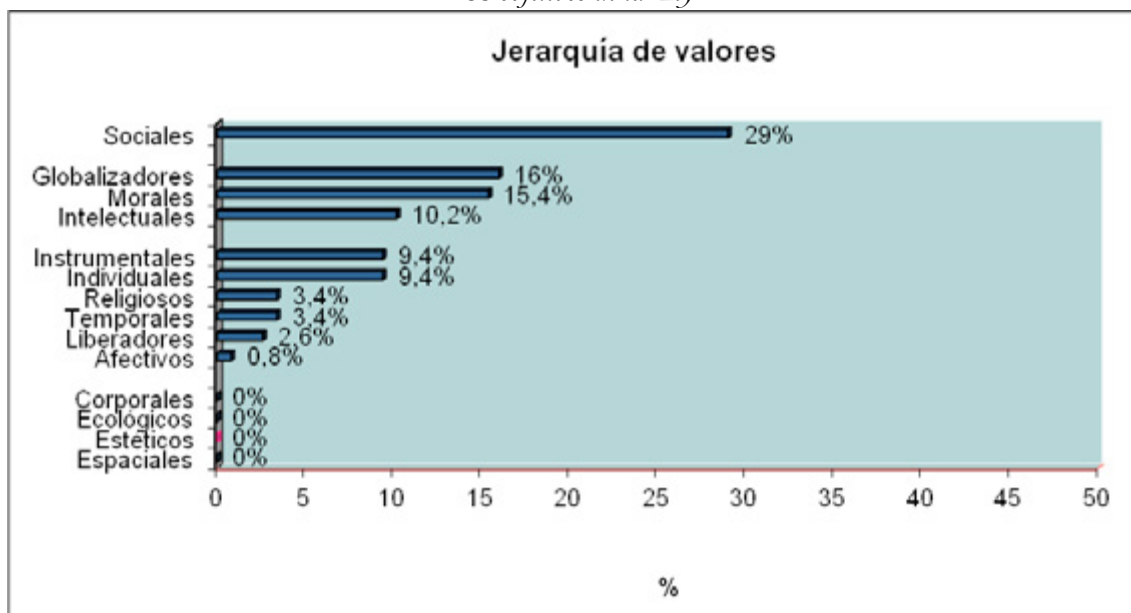
## Resultados

A continuación presentamos los resultados del análisis descriptivo, consecuencia de la aplicación de estadísticos elementales como son las frecuencias, porcentajes y ordenaciones.

Descubrimos a continuación los valores que encierra la LEA, así como su importancia o jerarquía, poniendo el acento en los *valores estéticos*. Lo hacemos de manera clara y sintética, mediante diagramas:

- De entre las 14 categorías de valores que integran nuestro planteamiento de educación integral, solo 10 configuran los principios y objetivos del sistema educativo andaluz, y entre ellos no se encuentran los estéticos. Su importancia o jerarquía puede comprobarse en el gráfico 1:

Gráfico 1. Jerarquía axiológica de los *principios del sistema educativo andaluz* y los *objetivos de la Ley*

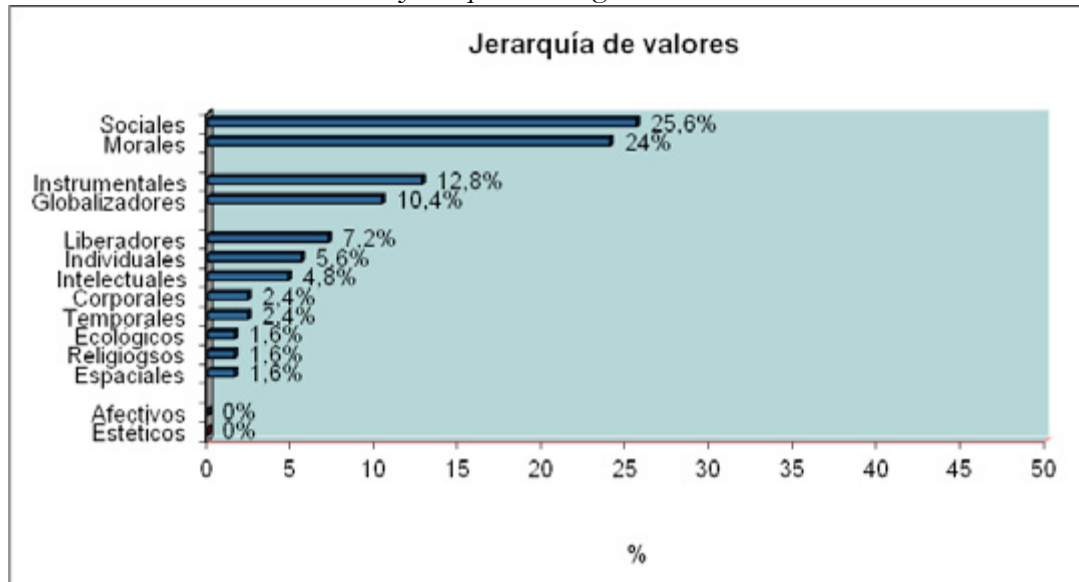


- El capítulo I del “Título I (La comunidad educativa)” que la Ley dedica a “El alumnado”, sujeto de la educación, silencia igualmente los valores estéticos (gráfico 2), si bien



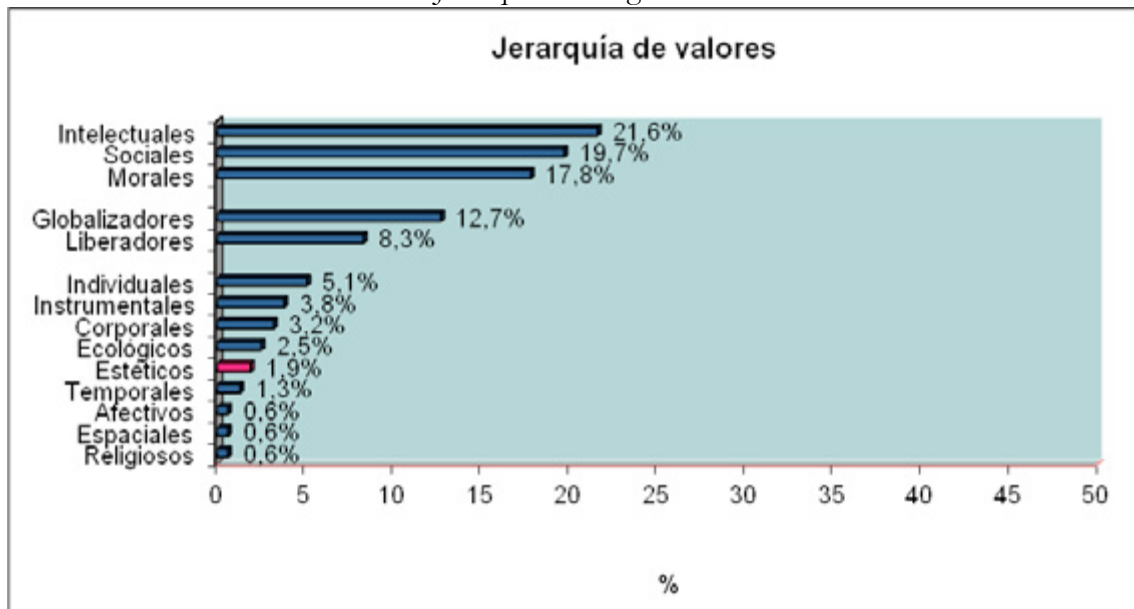
ahora solo comparten desatención con los afectivos, siendo los estéticos los únicos no representados en ninguna de estas dos jerarquías axiológicas (gráficos 1 y 2).

Gráfico 2. Jerarquía axiológica de *El alumnado*



- El currículo, por su parte, resulta de particular repercusión por cuanto los valores que contiene se hacen extensibles a todas y cada una de las enseñanzas. El gráfico 3 muestra la distribución axiológica en que se fundamenta “El currículo”:

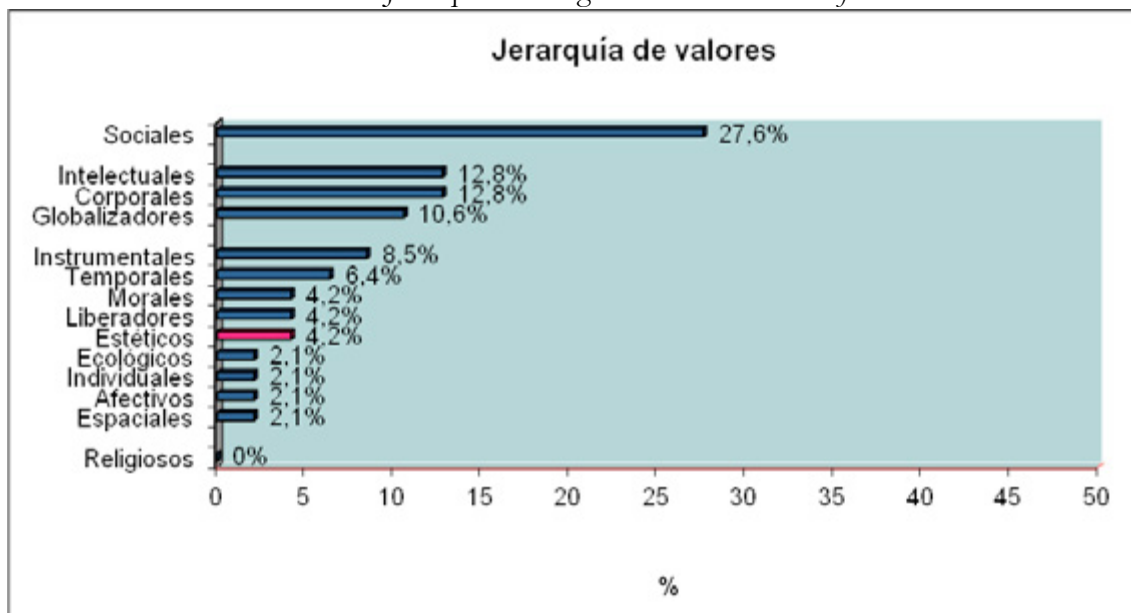
Gráfico 3. Jerarquía axiológica de *El currículo*



- En relación a la Educación Infantil, sabemos que “la atención prestada a los valores en la etapa de Educación Infantil adquiere una singular importancia por su influencia en

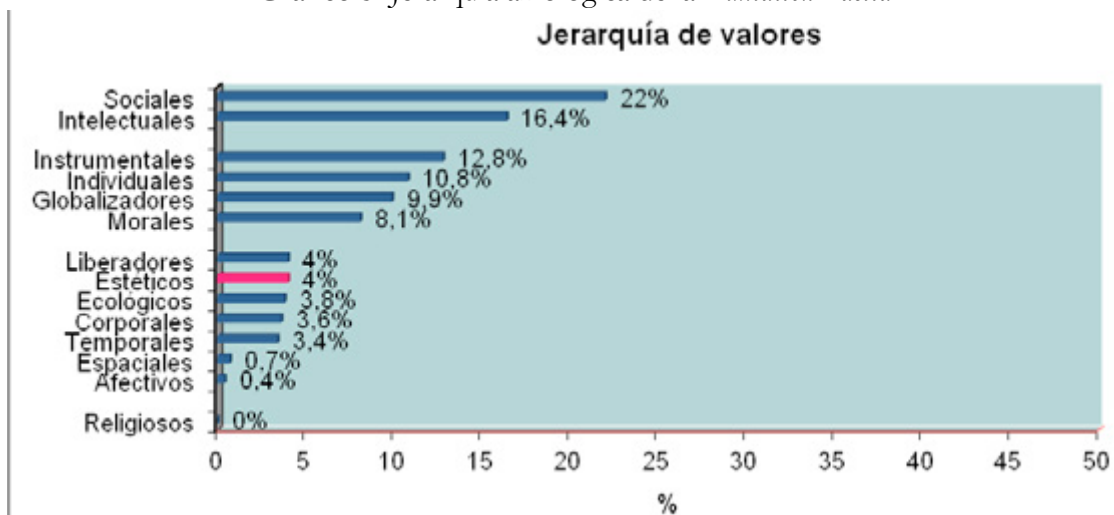
el desarrollo posterior de los niños” (López-García-Torres, 2011, p. 83). En el gráfico 4 podemos comprobar la distribución axiológica de la Educación Infantil, donde el peso de los valores estéticos se iguala a los morales o liberadores:

Gráfico 4. Jerarquía axiológica de la *Educación Infantil*



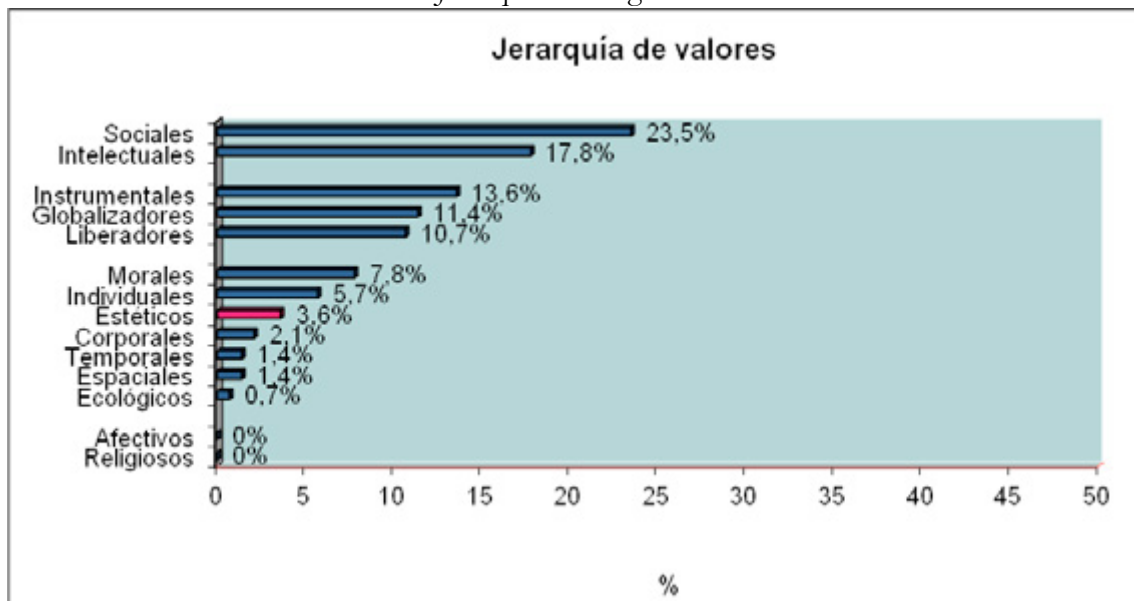
- El fundamento axiológico que encierra la LEA para la Educación Básica (gráfico 5) es similar (gráfico 4):

Gráfico 5. Jerarquía axiológica de la *Educación Básica*



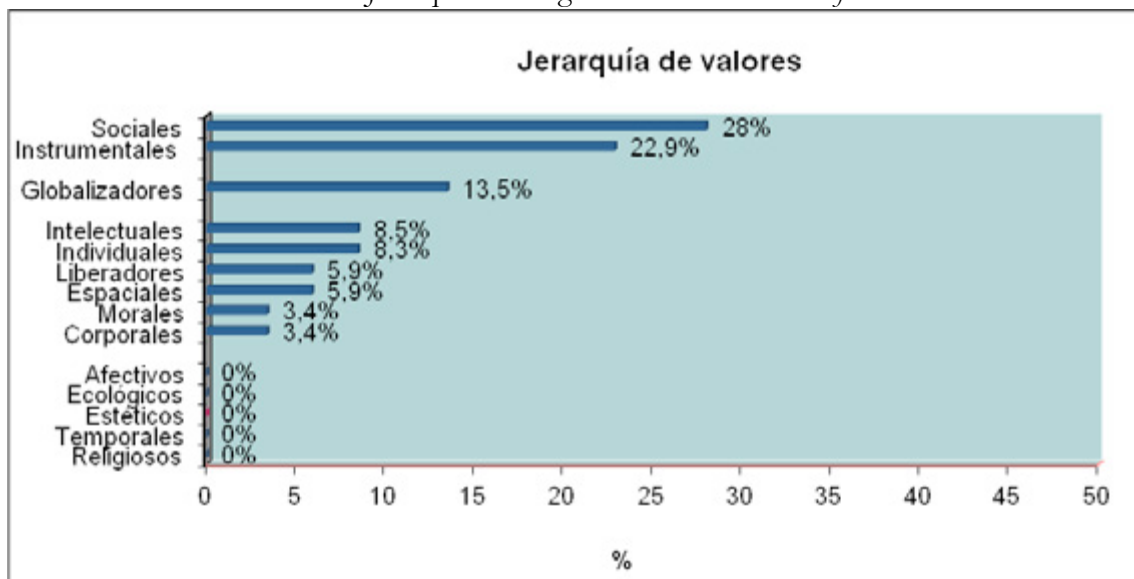
- La jerarquía axiológica que encierra la LEA para Bachillerato es la que sigue (gráfico 6):

Gráfico 6. Jerarquía axiológica de *Bachillerato*



- Por último, y en gran contraste, la Ley silencia los valores estéticos en la Formación Profesional, como se muestra en el gráfico 7:

Gráfico 7. Jerarquía axiológica de la *Formación Profesional*



Como hemos podido comprobar en la exposición de los resultados, nos encontramos con que la atención a los valores estéticos, si bien está presente de algún modo en las enseñanzas de régimen general y en el capítulo que la LEA dedica al currículo, no lo está entre los valores que componen los principios y objetivos del sistema educativo andaluz, así como tampoco están estos valores presentes en la regulación que la Ley hace del alumnado como componente de la comunidad educativa.

## Consideraciones finales

Si bien la presencia de valores estéticos en las diversas enseñanzas y en el currículo muestra el reconocimiento que la LEA otorga a los valores estéticos, la ausencia de los mismos en los “Principios del sistema educativo andaluz” y los “Objetivos de la Ley”, así como en el capítulo dedicado al alumnado, la interpretamos como insuficiente consideración hacia estos valores.

El fundamento axiológico mostrado corresponde a los valores estéticos —y los literarios como parte no desligable de ellos— que encierra la LEA, que constituyen el punto de partida de la educación andaluza. Por lo tanto, conseguirá disposiciones y comportamientos en los niños y jóvenes comprometidos con estos valores, de ahí que destaquemos la urgencia de abrir caminos en la educación andaluza que consideramos descuidados en la Ley.

Sirva por tanto este trabajo como elemento de reflexión —y mejora— para la normativa educativa emergente en Andalucía que apremia tras la reciente implantación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.

En efecto, la problemática que encontramos en el ámbito educativo, en este caso andaluz, es que la escuela sigue centrando su atención y esfuerzo en los aspectos relacionados con el éxito académico y social, olvidando o relegando el resto valores relacionados con el desarrollo integral del educando.

Sin embargo, aceptando la necesidad de un planteamiento de educación integral en el que la estética es esencial, para nosotras resulta evidente que la educación de la misma tiene que ser un aspecto fundamental de toda formación humana como premisa, como comentábamos, para el despliegue de la sensibilidad estética y de la creatividad, indispensables para una concepción educativa coherente con los modelos pedagógicos del siglo xxi.

La educación estética puede y deber ser atendida como un elemento sustantivo —y enriquecedor—, más para el desarrollo armónico de las personas y su formación para el futuro. En aras de su consecución, las leyes deben recoger el máximo de valores estéticos, entre estos los literarios. De modo que, cuanto más completa, clara, explícita y divulgativa sea una ley a este respecto, mayor será su incidencia los niveles de concreción curricular de cada etapa educativa. Solo así puede quedar garantizada una experiencia más intensa por parte de los educandos con los valores estéticos y literarios, que debe ser facilitada desde las primeras edades y cuidada en todas y cada una de las diferentes etapas.

Además si nos damos cuenta, y aunque no es el objetivo principal de lo literario, cualquier obra de la literatura infantil o juvenil no solo está vinculada a la lengua y la literatura, sino que además está relacionada con otras áreas como Conocimiento del Medio, Educación Artística, Formación Religiosa, Educación Física... Son obras que confluyen con el concepto de educación integral: tienen una finalidad educativa evidente o, al menos, intentan incluir otros valores además de los literarios. No en pocas ocasiones se ha hablado de la literatura y sus valores como fuente importante de la educación. Desarrollará en los individuos, durante su infancia y juventud actitudes ante la vida, al tiempo que los educa en la sensibilidad estética.

## Referencias bibliográficas

- Aullón de Haro, P. (1994). Teoría para un Sistema Retórico de Historia de la Literatura y de los Valores Literarios. En *Teoría de la historia de la literatura y el arte* (pp. 347-358). Madrid: Verbum.
- Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido* (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Akal.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.
- Gervilla, E. (2000). *Un modelo axiológico de educación integral*. *Revista Española de Pedagogía*, 215 (1), 39-58.
- Gervilla, E. (2008). *Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral*. En J. M. Touriñán (dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico* (pp. 56-73). La Coruña: Netbiblio.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA núm. 5 (2007).
- López-García-Torres, R. (2011). Los valores de la Educación Infantil en la Ley de Educación Andaluza y sus implicaciones educativas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (4), 83-94.
- López-García-Torres, R. (2012). *Valores de la Ley de Educación de Andalucía y sus implicaciones educativas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Lozano Marco, M. Á. (2000). Los valores literarios de clásicos y de modernos. En *Imágenes del pesimismo. Literatura y Arte en España. 1898-1930* (pp. 173-195). Alicante: Universidad de Alicante.
- Robinson, K. (2011). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Urano.
- Rodríguez, B., & Gutiérrez, R. (2013). *Literatura y educación en valores: el problema de la utilización de la obra literaria como instrumento*. *Didácticas Específicas*, 8, 30-44.
- Saneleuterio, E., & López-García-Torres, R. (2015). *Contribución de la literatura a la educación integral*. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En: CIMIE15. Valencia: AMIE.



## RETOS EN LA CONCRECIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

**MADRIGAL LUNA, Josefina(1)**

**VERGARA FREGOSO, Martha(2)**

**CARPIO DOMÍNGUEZ, Rosa Evelia(4)**

**CARRERA HERNÁNDEZ, Celia(5)**

**LARA GARCÍA, Yolanda Isaura(1).**

(1)Universidad Pedagógica Nacional UPNECH, Campus Parral, México.

(2)Universidad de Guadalajara, México.

(4)Universidad Pedagógica Nacional en Guanajuato, México.

(5)Universidad Pedagógica Nacional UPNECH, Campus Chihuahua, México.

[shefmadupn3@yahoo.com.mx](mailto:shefmadupn3@yahoo.com.mx); [mavederu@yahoo.com.mx](mailto:mavederu@yahoo.com.mx); [reve-cad@hotmail.com](mailto:reve-cad@hotmail.com); [carrera.celia@gmail.com](mailto:carrera.celia@gmail.com); [yolislara\\_1@hotmail.com](mailto:yolislara_1@hotmail.com)

### Resumen

En esta ponencia se analizan los modelos o propuestas de educación indígena identificados en la normatividad educativa a lo largo del siglo XX en México, algunos de sus alcances y tropiezos, los lineamientos manifiestos en las políticas educativas, que los definen y marcan los ideales subyacentes abrigados en torno a la educación de los pueblos indígenas. Para luego centrarse en el paradigma de la *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)* vigente en esta nación en la época actual, sobre el cual se discute y reflexiona teniendo de base la visión de los propios actores -maestros y autoridades educativas-, en zonas étnicas de los estados de Chiapas,

Chihuahua, Guanajuato y Jalisco, que lo viven o tratan de vivirlo en su realidad cotidiana de acuerdo a los significados construidos sobre la *Educación Intercultural Bilingüe*.

### **Palabras claves**

políticas educativas, educación intercultural y formación docente.

### **Keywords**

educational politics, intercultural education, teacher training

### **Introducción**

Este trabajo pretende realizar algunas reflexiones sobre los modelos de educación indígena vigentes en México a lo largo del siglo XX, para posteriormente enfatizar el análisis en el Modelo de Educación Intercultural Indígena que actualmente norma la educación en contextos étnicos.

El estudio tiene como marco de referencia el proyecto nacional *“La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”*, con el propósito de elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los diferentes agentes educativos en el ámbito indígena: docentes, directivos y padres de familia a partir de los significados y saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales, con la finalidad de diseñar una propuesta de formación dirigida al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato. Cabe mencionar que la investigación se encuentra financiada por la Convocatoria de Fondos Sectoriales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología 2012.

### **La educación indígena en México durante el siglo XX**

En México, los avatares en las reformas a la educación indígena son aspectos que hasta la fecha existen más como lineamientos políticos; discursos que no corren paralelamente a la puesta en práctica. Entre el discurso y su concreción existe un abismo; las discrepancias e incoherencias generan una gran distancia entre los ideales y las realidades educativas en materia indígena.

La acción deliberada del estado en la educación indígena inicia en los albores del siglo XX. En el decreto de creación de las Escuelas Rudimentarias de 1911, promovido por Gregorio Torres Quintero se expresa textualmente en el artículo 2º que: “Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.” Estas escuelas independientes de las primarias existentes en ese entonces, expresan la preocupación inicial por la educación de la población aborígen de México. Sin embargo, a pesar de la asignación gubernamental de un presupuesto de trescientos mil pesos a ello, el lastre que deja la revolución mexicana de 1910 no permite concretar el proyecto.



En lo referente a los años 20, la política educativa en el marco de la escuela rural mexicana, intenta integrar a mestizos de las regiones rurales e indígenas a la vida nacional mediante la castellanización y transformación social. El nacionalismo de base tiende a una idea asimilacionista; la incorporación del indio a la sociedad mexicana, en detrimento de su cultura y su lengua.

El indígena, para ser catalogado como mexicano, tenía que romper con su herencia cultural ancestral y manejar esquemas de la cultura occidental, sobre todo hablar el español. El modelo educativo de inicios del siglo XX en lo que va de la primera década a inicios de la tercera, se reconoce como *Educación Indígena*, modelo netamente asimilacionista; en él subyace una devaluación de los saberes aborígenes, que había que extirpar para incorporar a las etnias en el mundo ‘civilizado’.

Durante todo este periodo predomina la visión de finales del siglo XIX, de consolidar a México como un país mestizo; los indígenas eran un problema que desaparecería al pasar a formar parte del mundo occidentalizado, desprendiéndose de su identidad étnica como condición necesaria para integrarse a la sociedad nacional. En este modelo, se muestra un rechazo a las lenguas originarias, se consideraban un signo de retraso y un impedimento para el progreso de los pueblos.

Avanzados los años treinta, a diferencia de la postura gubernamental que prevalece a inicios de la década de brindar educación en español a los indígenas, empieza a surgir una postura alternativa. El nuevo modelo de educación, sigue aspirando a incorporar al indígena a la cultura nacional, pero respetando su cultura y su lengua; es decir se entra al terreno de la *Educación Bilingüe*. Surge como expectativa alfabetizar y brindar a los niños indígenas educación formal en lengua propia, antes de pasar a la enseñanza del español; puede afirmarse que alrededor del año 1936, empieza a hablarse del bilingüismo. Al asumir Lázaro Cárdenas del Río la Presidencia de la República, se proclama la primera política educativa indigenista que trasciende lo normativo y se concreta, en este lapso, se emprende a nivel nacional una campaña alfabetizadora, cuya importancia radica, en que se realiza en lenguas indígenas y en español.

Este modelo domina abiertamente desde mediados de los treinta, hasta principios de los ochenta. Con el Instituto Nacional Indigenista (INI), a través de las instancias denominadas Coordinaciones Estatales, ubicadas en diferentes estados de la república, a mediados de la década de los cincuenta, se conforma dentro del sistema educativo mexicano, un grupo numeroso de promotores y maestros bilingües, que enseñan en lengua materna a niños de las escuelas indígenas.

La *Educación Bilingüe*, muestra una visión avanzada en contraste a la posición indigenista de inicios del siglo XX, pero en la consistencia de la propuesta, organización y formación de los docentes continúan presentes fuertes debilidades.

En el caso del modelo de *Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB)*, este inicia desde los años setentas, y se sigue consolidando durante el mandato de Miguel de la Madrid (1982-1988). El marco político dentro del cual se gesta este modelo, son las demandas realizadas por las organizaciones indígenas, que plantean la necesidad de reconocer las lenguas indígenas, no sólo como un medio para castellanizar a la población indígena, sino como un fin en sí mismas. Se convierte en una exigencia considerar las lenguas indígenas autóctonas un objeto de estudio. La propuesta de base, consiste en ofrecer al estudiantado de las escuelas étnicas, el estudio de la lengua materna durante toda la educación primaria paralelamente al estudio del español.

En la difusión del modelo de *EIBB*, juega un papel clave la Dirección General de Educación Indígena creada en 1978, la cual continúa con la tarea de castellanización, al mismo tiempo promueve la *Educación Bilingüe Bicultural* en diversas zonas étnicas de México. Es una propuesta que en contraste al modelo asimilacionista, se muestra respetuoso del indígena y su cultura. No obstante a los grandes esfuerzos y trabajos realizados, tampoco llega a concretarse de acuerdo a las expectativas iniciales.

En otros países de Latinoamérica durante la época de los ochenta, hace su aparición en el campo de la educación indígena una nueva propuesta, el modelo de la *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*, o la educación bilingüe intercultural (*EBI*). En cuanto a México, la década de los noventa es el escenario de su aparición en los discursos educativos y políticos. A partir de 1995, la interculturalidad surge en torno a planeamientos y exigencias de los derechos de los pueblos indígenas, uno de los sucesos que posiblemente contribuyó a impulsarla, es la entrada del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en los espacios políticos.

Sin embargo, queda normativamente instituida en la gubernatura de Vicente Fox, en el Plan de Desarrollo 2001-2006. Específicamente en el 2001, se crea la Coordinación General de la Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), encargada de formular, implantar y además de evaluar programas innovadores de la Educación Intercultural Bilingüe, mediante: la creación de propuestas curriculares que atiendan a la diversidad; formación del personal docente y directivo desde este paradigma, difusión de materiales en lengua indígena, rescate de las lenguas autóctonas y el apoyo a la investigaciones educativas en este ámbito.

Esta misma propuesta se reitera en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), dentro del artículo 11 se puntualiza que, “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua.”

## **Método**

“*La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*”, es una investigación que se desarrolla en el trayecto que va del 2013 al 2014, a nivel nacional a cargo de la Dra. Martha Vergara Fregoso.

El presente aporte emanado de lo anterior, se ubica dentro del paradigma interpretativo, por asumirse como un estudio naturalista e interesarse en profundizar en los significados que han construido los propios agentes educativos que desarrollan su labor en contextos étnicos, sobre la educación intercultural y sobre las expectativas del ideal educativo para los pueblos indígenas.

Los sujetos participantes son maestros o directores que se desempeñan en escuelas de educación primaria del subsistema de educación indígena de los cuatro estados de la República Mexicana consideradas en el proyecto: 264 de Chiapas, 294 de Chihuahua, 32 de Guanajuato y 231 de Jalisco. A quienes se les aplicó un cuestionario conformado por 73 preguntas. Igualmente, a 10 maestros o directores de cada uno de los estados se les aplicó una entrevista en profundidad, con los dos instrumentos aplicados, se ahonda sobre diversos aspectos acerca de la educación indígena.

## **Resultados y discusión**

### **La Educación Intercultural en las entidades federativas**

Actualmente se reconoce que en Latinoamérica -incluyendo México-, las poblaciones indígenas viven en condiciones de alta vulnerabilidad social, por lo que en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Asamblea General señala que se muestra *“Preocupada* por el hecho de que los pueblos indígenas han sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y de haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses” (ONU, 2007: 5). Ante lo cual los gobiernos no son indiferentes a esta situación y también se muestran preocupados al respecto.

La educación es y ha sido por más de un siglo la estrategia que plantean para redimir, o reivindicar a los pueblos autóctonos que han sido relegados y despojados de su hábitat, son pueblos ancestrales que por siglos han vivido en armonía con la madre naturaleza, a la cual reverencian por ser su medio de sobrevivencia. Sin embargo, basta echar una mirada para comprobar cómo se han desposeído a los indígenas de sus tierras a lo largo de Latinoamérica, y en su lugar se encuentran actualmente paraestatales petroleras, mineras, madereras, consorcios hoteleros o turísticos, por mencionar algunos. Infinidad de sujetos de diferentes etnias se encuentran en tierras inhóspitas o desplazados a las ciudades donde tienen que reaprender a vivir, romper con sus formas de vida y adaptarse a otras nuevas, y no por ello mejores condiciones.

Según Muñoz (2004), el Sistema Educativo Mexicano es la mayor oferta educativa indígena en América Latina, no obstante se reconoce, los problemas educativos en tema indígena, son los mismos del siglo XIX. En los albores del siglo XXI, el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe que cobra presencia en los discursos políticos, y llega a los estados participantes en la presente investigación. Ejemplo de ello, es la Ley de Educación del Estado de Jalisco (1997), que plantea en el artículo 46: “La educación en las comunidades indígenas

estará inspirada en los intereses y características afectivas, psicológicas, culturales del niño y en las necesidades del grupo social, buscando incorporarlos a los valores culturales de la identidad nacional”.

En ese mismo sentido, en el estado de Chihuahua, entre las legislaciones que expresan la preocupación por la educación indígena, se encuentra la Ley Estatal de Educación (1997), la cual reconoce en el artículo 28, que la educación indígena forma parte del Sistema Educativo Estatal (SEE), así mismo en el Artículo 43 expresa con claridad, el ideal perseguido en la educación para las diversas etnias de Chihuahua; “La educación indígena será intercultural bilingüe, basada en el respeto a la diversidad cultural, afectiva y de desarrollo intelectual, así como a las necesidades y condiciones históricas, sociales, culturales y económicas de los grupos étnicos.”

En el caso de Guanajuato, en la Ley de Educación para el Estado, reformada en el 2014, en el Artículo 97 se señala que la educación indígena es la que se ofrece a los pueblos y comunidades indígenas, así como a migrantes que transiten por la entidad. El compromiso gubernamental que se asume es que “Las autoridades educativas garantizarán que esta educación sea bilingüe e intercultural, impartida por personal docente hablante de la lengua o dialecto indígena.

Respecto a Chiapas, en la Ley de Educación para el Estado reformada en el 2014, en el Artículo 65, fracción I, se puntualiza que una de las características de la Educación indígena es: “Atender a la diversidad cultural y lingüística” y en la fracción II, se hace referencia a: “Promover la convivencia intercultural en el respeto y derecho a la diversidad”.

Para poner en marcha sus políticas, los estados cuentan con un grupo magisterial que trabaja en el medio indígena con diferentes dominios de las lenguas nativas; en Jalisco más de un 90% del personal encuestado, pondera que hablan y entienden la lengua en más de un 80%; en Chihuahua, sólo el 40% hablan la lengua nativa en más de un 60%; en Guanajuato el 72% tiene un dominio del habla de la lengua en más del 60 %; mientras en Chiapas se encuentra que 85% de los docentes habla menos del 25% la lengua del grupo étnico con quienes trabajan.

En cuanto al perfil de formación inicial, en los estados de Chihuahua y Jalisco se identifican altos porcentajes de docentes con nivel de estudios de bachillerato cubriendo los espacios educativos; el 37% y 26% respectivamente, y en la mayoría de los casos se encuentran estudiando alguna licenciatura. En el caso de Guanajuato y Chiapas, predomina el perfil de formación de docentes con nivel de licenciatura. Los posgrados son escasos, a excepción de Chiapas que cuenta con 49 participantes con grado de maestros y dos con grado de doctor.

Como puede verse, las políticas educativas en México abrigan grandes expectativas en la educación indígena, pero falta mucho terreno por avanzar, sobre todo en la conformación de cuadros magisteriales que cubran el perfil docente acorde a las necesidades de la educación.

Es necesario que sean profesionales de la educación en la dirección en que camina el estado de Chiapas, pero al mismo tiempo que conozcan la lengua, cultura de los pueblos y la visión que subyace a la cultura con la que trabajan, como puede darse en Jalisco y Guanajuato por maestros que conocen las lenguas naturales; pero sobre todo, el maestro tiene el compromiso de asumir de la tarea, conjuntamente con un estado que se comprometa y cumpla con la asignación de recursos.

### **La Educación Intercultural Bilingüe desde los actores educativos**

En esta parte del trabajo se puntualizan los significados que los docentes y directivos como actores educativos participantes del proyecto; *“La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”*, han construido en su trayectoria educativa sobre la educación intercultural indígena y que manifiestan en las opiniones vertidas en la entrevista en profundidad que se les realiza.

Una de las primeras opiniones que expresa un docente, afirma que la educación intercultural, es aquella que *“...considera la diversidad en grupos: diferentes formas de pensar, de actuar y sentir, no sólo en la educación indígena”*. Este concepto brinca el ámbito étnico y subsume en su conceptualización, a los múltiples grupos humanos; desde género, tribus urbanas, entre otros.

En otras opiniones, la interculturalidad adquiere un matiz folklórico, al indicar que la educación intercultural es: *“...interacción de varias culturas y pueden interactuar entre ellas, representando sus costumbres y tradiciones de cada una”*, o bien *“...entender a todas las culturas y lenguas, atender a la diversidad, la convivencia en sus celebraciones”*.

Por otro lado, están las posturas encasilladas en seguir viendo la educación indígena desde el problema del bilingüismo; un maestro puntualiza que en la educación intercultural indígena es necesario *“...rescatar la lengua”*, otro docente se centra desde su posición y señala que para poder concretizarla, es necesario *“...hablar la lengua del niño”*.

Visiones que señalan el cómo; *“...que responda a sus necesidades, a lo que a ellos les interese”* -del pueblo autóctono-, o el cuándo, *“...iniciar su implementación desde los primeros años escolares”*, o bien un hacer específico *“...conviviendo y practicando sus conocimientos”* -entre los niños de diversas culturas-, *“...buscando el equilibrio entre ambas culturas”* y sobre todo, tomar en cuenta y respetar que *“no todos aprenden al mismo ritmo”*.

Al mismo tiempo, se descubren posturas que buscan el desarrollo integral de los pueblos originarios, por lo cual su esencia en este aporte, se ve como la más cercana a los fines de la interculturalidad; *“...una educación pensada desde ellos, con oportunidades iguales, sin discriminación a la educación indígena”*, *“...debe ser una educación de calidad, que cubra sus necesidades y no exista la corrupción y sea para unas minorías”*. La educación intercultural desde esta visión, es una herramienta de enriquecimiento de las culturas entre sí; de florecimiento mutuo *“...toma en cuenta toda la diversidad de ideas, creencias, formas de pensar, formas de vida para enseñar a los niños, sin desvalorizar las*

*propias.” “...conociendo otras culturas y considerando lo mejor de cada una” “...el intercambio de conocimientos entre culturas”.*

Actualmente, se observa que el grupo magisterial tal como se alude en los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños (SEP-DGEI, 1999), coincide en varios casos, que la educación intercultural no se reduce al folklorismo; caracterización de un grupo étnico, o trabajar en las escuelas simples temáticas de las culturas autóctonas. La educación intercultural exige metodologías que lleven a las escuelas a revalorar la cultura propia de las comunidades étnicas, la de otros, pero que al mismo tiempo promueva el crecimiento, el desarrollo, el engrandecimiento equitativo de las culturas que conviven en el espacio educativo, brindando oportunidades justas.

### **Logros y tropiezos en la implementación de la educación intercultural bilingüe**

En este tercer apartado se enumeran logros que desde la visión de los docentes entrevistados, responsables de la Educación Intercultural Bilingüe, ésta ha traído a los grupos indígenas. Paralelamente se exponen dificultades que enfrentan los directivos, maestros y maestras en contextos étnicos en la puesta en marcha de las políticas educativas de educación indígena.

Las reflexiones expresan que los resultados actuales, trastocan la esencia de la educación intercultural bilingüe; un docente argumenta que los beneficios para el grupo étnico “...no son tantos, está todo descontextualizado, siempre es como ha sido, para que trabajen para otros”, en ese mismo sentido surgen otras especificaciones, “...muchos han sido segregados, se les toma sólo en cuenta en las campañas políticas”, “...no se han beneficiado la mayoría de ellos, tal vez porque ellos ven la vida de otra manera, viven de otra manera, tal vez para ellos es sólo aprender a escribir”, “...hasta cierto punto, pero existe mucha gente olvidada con pocos beneficios”. De acuerdo a estos planteamientos, hasta ahora, la educación no ha proporcionado el cabal desarrollo de los pueblos indígenas.

No obstante, lo que hasta ahora se ha conseguido, es que la educación se convierta en una herramienta para defenderse de los ‘otros’, se argumenta que lleva a “...una nueva forma de pensar y ver la vida. Mejorar su forma de trabajar y defender sus derechos”, “...es muy bonito aprender y saberse defender”.

Logros que permiten el rescate de las lenguas y de la cultura “...sí, porque a veces sí les enseñan a los niños de su propia cultura”, “...hablar en su lengua”. En contraste, algunas reflexiones llevan a considerar que la educación contribuye a aniquilar la cultura, por ejemplo “...casi no, como fiestas tradicionales ya las están perdiendo, la misma comunidad no se organiza”.

Al igual, se encuentran visiones que consideran que los beneficios o logros han sido poco significativos, por otras condicionantes: los indígenas han obtenido “...poco, muchos se quedan en el camino por la lengua, por lo económico”, logros aislados “...yo creo que si ha habido muchos beneficios, si hay muchos que si han terminado sus carreras”, o lo básico “...aprenden a leer y escribir”.

Respecto a los tropiezos que afronta la educación intercultural bilingüe es que no se ofrece con equidad, un maestro comenta: “...las universidades son caras y están lejos de las zonas indígenas”. La falta de fuentes de trabajo, es otra de las dificultades a que se enfrentan en el ámbito edu-

cativo en los contextos indígenas de México, grupos de indígenas salen a buscar sustento o mejores oportunidades de vida.

## **Conclusiones**

Finalmente los gobiernos de los estados mexicanos participantes en este estudio, establecen en las políticas educativas el modelo de *Educación Intercultural Bilingüe* para los grupos indígenas, sin embargo, ofrecen pocas oportunidades de formación de profesionales, lo que lleva a contratar docentes sin un perfil óptimo para cubrir los requerimientos, y que además no hablan la lengua originaria del grupo con el que trabajan.

Sin embargo, no se niegan algunos logros a la educación indígena, ésta se convierte en una herramienta que ayuda a la etnia a interactuar de una manera más justa con el mestizo. No obstante, no ha sido un medio que actualmente haya mejorado las formas de vida de las comunidades aborígenes en México, porque siguen viviendo en condiciones de alta vulnerabilidad social.

En el contexto actual, existen dos aspectos desfavorables que dificultan el avance de las políticas de desarrollo y educación indígena: el rezago adverso en educación y la inequidad social. El Programa Nacional de Educación (2001-2006), afirma que en el ciclo escolar 1999-2000, la eficiencia terminal en las primarias bilingües indígenas fue sólo del 68.4%, a lo que se agrega que las universidades generalmente se ubican lejos de las comunidades étnicas, además de resultarles económicamente inaccesibles. Los pueblos indígenas, actualmente enfrentan falta de oportunidades laborales, además de altos índices de rezago social. El acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior se constituye en una promesa incumplida, que recrea los círculos de la pobreza.

Respecto a la Educación Intercultural, Muñoz (2004) señala que este paradigma aparece en el último cuarto del siglo XX, no obstante después de 20 años, no se aplica en educación indígena ningún modelo de Educación Intercultural, más bien, como se observa en esta investigación, se acentúa el interés por consolidar el bilingüismo. Hasta la fecha sigue cuestionándose como operará la propuesta de la interculturalidad, cuáles son los mecanismos para llevarla a la práctica y lograr los cambios propuestos, cuáles son las metodologías que ha de trabajar el maestro y el perfil de formación requerido.

Los recursos para concretar las reformas -al menos en México- son insuficientes, además de que no es posible separar la propuesta intercultural de la lucha por el desarrollo social, la que en última instancia se considera la esencia de la interculturalidad.

## **Referencias bibliográficas**

- Muñoz, Héctor. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29.
- Decreto de creación de las Escuelas Rudimentarias. México. 1911.

Plan de Desarrollo 2001-2006. México.

Programa Nacional de Educación 2001-2006.

2003. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. 2007.

Ley de Educación del Estado de Jalisco. México. 1997.

Ley Estatal de Educación del Estado de Chihuahua. México. 1997.

Ley de Educación para el Estado de Guanajuato. México. 2014.

Ley de Educación para el Estado de Chiapas. México. 2014.

SEP-DGEI, 1999. *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños*. México.



## HACIA UN MODELO ALTERNATIVO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO SOBRE LA DIRECCIÓN DE DEPARTAMENTO

**MARTÍNEZ-GARCÍA, Inmaculada**

Universidad de Sevilla

Sevilla

[inmamartinez@us.es](mailto:inmamartinez@us.es)

### Resumen

Este estudio pretende acercarse a la realidad de los procesos de gestión que se llevan a cabo en el contexto universitario español, para ello, se estudia el rol de las personas que ejecuta el cargo de dirección de departamento partiendo de sus propias percepciones. Se trata de un estudio empírico en el que participan 30 directores/as de departamento de la Universidad de Sevilla que fueron seleccionados atendiendo criterios como: años en el cargo, experiencia previa, centro de procedencia o sexo. Para este estudio de carácter mixto se han diseñado tres instrumentos: el cuestionario, la entrevista semi-estructurada y una versión adaptada de la Rejilla de Constructos Personales (Kelly, 1955) que le da al estudio un carácter innovador y novedoso en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Los resultados muestran la relevancia de un cargo que permanece a la sombra del organigrama de la Universidad pero que en la práctica tiene mucho que ver con la calidad del sistema universitario, como refleja su actividad diaria. Las conclusiones del estudio derivan en propuestas de mejora y de buenas prácticas basadas en los testimonios y experiencias de los/as mismos/as directores/as.

## **Abstract**

This study aims to approach the reality of managerial processes at the Spanish Universities by studying the role of the Heads of Departments (HoD) and their perceptions of the post. This is an empirical study with 30 participants (HoD at University of Seville) who were selected depending some criteria such as: years at the post, prior experience, faculty or sex. For this study we have used mixed-methods methodology and three instruments have been designed: a questionnaire, semi-structured interview and the Personal Construct Grid (Kelly, 1955) that gives the study and innovative carácter in Social Sciences field.

The results show that the relevance of the post remains is not visible but that the Head of Department position has much to do with the quality of the university system, as it is reflected in their daily activities. The findings derive into suggestions for improvement and good practices based on the testimonies and experiences of HoD.

## **Palabras clave**

Educación Superior, gestión, gobernanza universitaria, liderazgo académico.

## **Keywords**

Higher Education management, governance, academic leadership.

## **Introducción**

En los últimos años han sido numerosos los cambios económicos, políticos, tecnológicos y sociales que han repercutido sobre el contexto de la Educación Superior. Estos afectan al funcionamiento de la Universidad como organización educativa, en un momento de adaptación a las nuevas directrices que marca el Espacio Europeo de Educación Superior. El contexto universitario de las últimas décadas ha modificado las titulaciones y metodologías de enseñanzas, sin embargo, existen procesos relacionados con la dirección, organización y gestión que están siendo cuestionados hoy día (Linàs-Audet, Giroto y Solé, 2011), sobre todo en este momento donde predomina la preocupación por la mejora de la calidad de los servicios universitarios. Las nuevas políticas educativas buscan adaptar las enseñanzas universitarias a las exigencias y necesidades sociales, por ello es importante analizar los desafíos a los que se enfrentan.

El proceso de transformación del contexto trae nuevos retos para la Universidad: la globalización y la internacionalización de las enseñanzas; el impacto de la revolución de las TICs; el nuevo modelo económico de la Sociedad del Conocimiento, acercando la Enseñanza Universitaria al mundo empresarial; la universalización de la Educación Superior y su masificación; y la llegada del EEES con la renovación de las enseñanzas y el surgimiento de nuevas formas de entender la institución. Ante estos retos, el papel de la Universidad debe ajustarse a su contexto, en el que las funciones tradicionales de investigación y docencia, se ven complementadas por otras, haciendo de la Universidad una institución multifacética (León, 2011) con las siguientes ocupaciones: el desarrollo de la innovación (docencia/investigación) (León, 2011; Sevilla, 2010), el desarrollo de competencias entre el alumnado (Martínez y Viader, 2008),

la generación de conocimiento, la preparación de los egresados para retos futuros (Bayen, 1978), la mejora de la empleabilidad (Castro, 2011) y la contribución a la regeneración económica y el progreso de las sociedades (Barnett, 2002; Bayen, 1978; Gaete, 2011; Osuna, 2009).

La Universidad se debe modernizar, para ello debe acercarse más a la sociedad y a las necesidades que esta presenta. Autores afirman que, en las últimas décadas, la Educación Superior está más expuesta al funcionamiento de mercado (Bermejo, 2009; Nayyar, 2008), debido a la influencia del funcionamiento económico y sus demandas sobre la institución. Como consecuencia de esto, la Universidad pasa a adquirir formas de modelos empresariales privados (Turnbull y Edwards, 2005), haciendo del conocimiento el producto con el que se comercia, la *Universidad Empresa* (Clark, 1998). Como alternativa encontramos referencias a la necesidad de crear Universidades Inteligentes (Barro, 2013) o Universidades como Organizaciones que Aprenden (Barnett, 2002), caracterizadas por su capacidad de cambio y de adaptación al contexto en el que se encuentran. De esta forma, nos remitimos al concepto de las *organizaciones que aprenden* desarrollado por Bolívar (2000), con estructuras organizativas flexibles, capacidad de resolver problemas, reflexivas, basadas en la colaboración de sus miembros y con capacidad de autogestión. Estas ideas nos marcan algunas pautas para la Universidad del futuro, o los aspectos sobre los que trabajar para conseguir un modelo alternativo de Universidad.

En los últimos años surge el debate sobre la necesidad de replantear el funcionamiento organizativo de las estructuras internas de la institución (Castro, 2011; Llinàs-Audet, Giroto y Solé, 2011; Sánchez & Elena, 2007). Sin embargo, para una mejor comprensión de la estructura universitaria a nivel interno, debemos tomar como referencia los fundamentos explicativos de los procesos de gestión y gobernanza universitarios como los modelos de gestión universitarios propuestos por Clark (1983), y las concepciones más actuales como los regímenes de gobernanza y gestión universitaria de Brunner (2011), el incipiente paradigma del Nuevo Gerencialismo (New Manageralism) (Deem, Hillyard & Reed, 2007; Giroto, Mundet & Llinàs, 2013) y la idea de profesionalización llevada al gobierno y gestión universitario a través de la creación de roles en los que convergen distintas funciones (Whithchurch, 2008). Estos aspectos que definen y ofrecen una visión sobre el gobierno y la gestión en la Universidad se hacen realidad en el contexto español donde los académicos desempeñan roles de gestión.

Sin embargo, para el estudio de la gestión universitaria, hay que considerar sus características únicas como organización educativa, atendiendo a las teorías organizativas (Weick, 1976; Ball, 1989; Mintzberg, 2005), la Universidad se entiende de tres formas: como un sistema débilmente articulado (Weick, 1976), como una burocracia profesional (Mintzberg, 2005) y como arena política, es decir, se basa en las relaciones de poder y en la micropolítica (López & Rando, 2002). Estos serán aspectos a tener en cuenta en el proceso de investigación.

Esta investigación surge de estas ideas que han sido desarrolladas con el objeto de realizar un análisis en profundidad de una realidad para comprender su funcionamiento y poder plantear en el futuro formas de mejora en función de las dificultades detectadas. Para ello, nos referimos a la Universidad de Sevilla como ejemplo de estructura universitaria del contexto español y de la realidad diaria de los cargos de gestión de nivel intermedio, los/as directores/as de departamento como gestores en contacto con la docencia, la investigación y la gestión universitaria, con docentes, y alumnos.

Los objetivos que se han perseguido en esta investigación son (i) analizar los aspectos que caracterizan el cargo de la dirección de departamento profundizando en las trayectorias pro-

fesionales previas en gestión y las motivaciones de acceso al cargo (ii) examinar la percepción que existe sobre la figura de dirección de departamento (iii) indagar en las opiniones sobre la profesionalización de la gestión universitaria y las necesidades formativas para el ejercicio de los cargos.

## Método

En esta investigación se hace uso del Estudio de Caso como estrategia de investigación (Scholz & Tietje, 2002; Yin, 1994), ya que se pretende comprender la realidad de los/as directores/as de departamento en la Universidad de Sevilla como modelo de Universidad española. Se trata de un estudio mixto en el que se hace uso tanto de técnicas de carácter cualitativo como de carácter cuantitativo.

Los participantes fueron 30 directores/as de departamento (de un total de 129) en ejercicio, seleccionados teniendo en cuenta una serie de variables (Tabla 1).

Tabla 1. Número de participantes según variables de estudio

Variables	Cifras
Años en el cargo como director de departamento	Principiantes o noveles: 11 participantes Conocedores: 10 participantes Experimentados o veteranos: 9 participantes
Existencia o no de experiencia previa en cargos de gestión	Sin experiencia: 6 Con experiencia previa: 24
Centro de procedencia	18 centros diferentes
Sexo	Mujeres: 19 Hombres: 20

Para el proceso de recogida de datos se han diseñado tres instrumentos:

1. El cuestionario ha servido de acercamiento a la población de la que posteriormente han sido seleccionados los participantes. La información recogida ha sido la siguiente: demográficos, experiencia en gestión, motivaciones de acceso y necesidades formativas encontradas.
2. A los participantes seleccionados se les entregaba una versión adaptada de la Rejilla de Constructos Personales (Kelly, 1955), con el objeto de obtener información de las percepciones de los participantes a través del uso de sus propios conceptos. Kelly (1955) diseña la R.C.P. como parte de la Teoría de los Constructos Personales pero posteriormente este tipo de instrumento ha sido utilizado en diferentes disciplinas.

La rejilla cuenta con tres partes. Por un lado la elicitación de conceptos (constructos) que describen las tareas que desempeñan en sus funciones, en segundo lugar de las a las habilidades utilizadas (con su concepto opuesto a cada habilidad) y por último, en el cuadro de intersección entre tarea y habilidad debían otorgar una puntuación atendiendo al grado de uso de cada habilidad con cada tarea (según una escala facilitada).

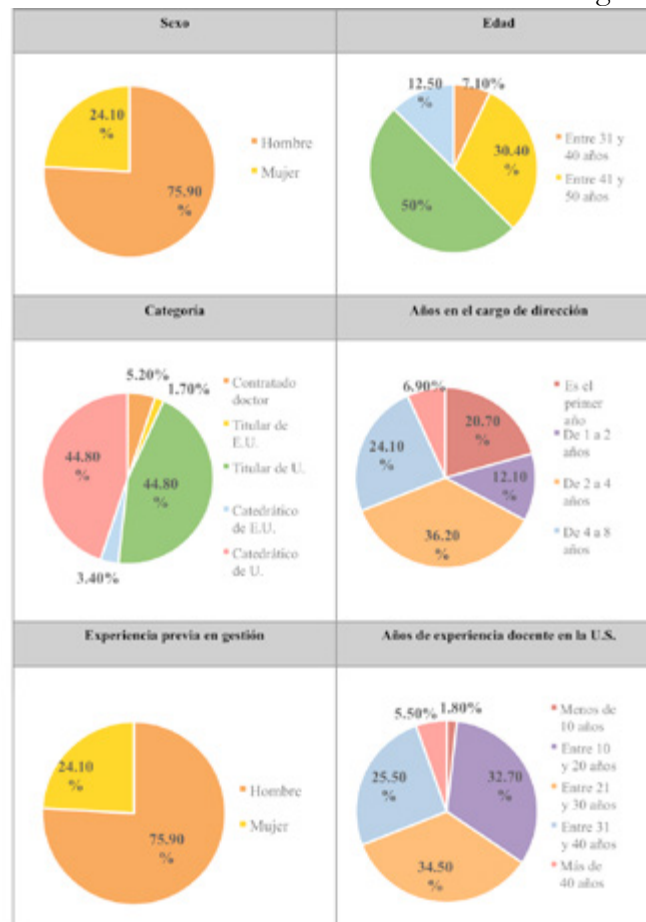
3. Finalmente, los participantes fueron citados para la realización de una entrevista semi-estructurada de tres bloques: trayectorias profesionales, motivaciones de acceso y expectativas; opiniones acerca de la funcionalidad del puesto de dirección de departamento y dificultades; la profesionalización de la gestión y la formación.

Debido al carácter mixto del estudio se han realizado dos tipos de análisis de datos: análisis cualitativo (análisis de contenido) y análisis cuantitativo (análisis estadístico). El primero de ellos, se ha realizado a través de la elaboración de un sistema de categorías partiendo de los constructos elicitados en las R.C.P. (tareas y habilidades) y de la información extraída de las entrevistas semi-estructuradas. El análisis de los conceptos fue completado con el análisis de las citas obtenidas. El análisis estadístico se realiza para las intersecciones de las rejillas y el cuestionario inicial (estudio de frecuencias, probabilidades y porcentajes).

## Resultados

En primer lugar los resultados muestran que el perfil de las personas que acceden al cargo es muy variado, sin embargo, encontramos tendencias que suelen repetirse y que marcan perfiles de acceso (ver Ilustración 1) como son: mayor representatividad de hombres, larga trayectoria experiencial como docentes, experiencia previa en gestión y edad comprendida entre 41 y 60 años.

Ilustración 1. Características de acceso al cargo

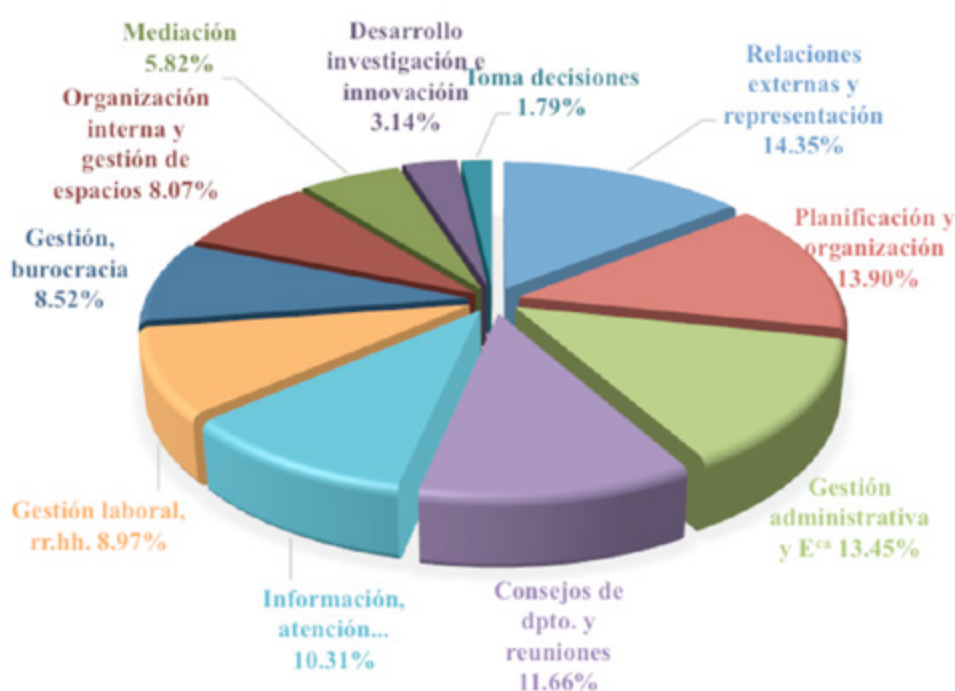


Haciendo referencia a la **trayectoria**, los resultados muestran que la experiencia previa se convierte en un factor diferenciador y resulta fundamental en el proceso de elección del candidato para el puesto ya que esta es concebida como un aspecto positivo para el desempeño del puesto, tanto por las personas que ejercen la dirección, como por los compañeros cuyas votaciones son vinculantes para el acceso del candidato. Estas personas conocen las dinámicas dentro de la institución, saben desenvolverse en distintas situaciones, conocen a los compañeros, toman perspectiva y se posicionan ante situaciones y afrontar problemas.

Haciendo referencia a las motivaciones de acceso al cargo se encuentran la mejora de la situación del departamento, el apoyo y ánimo ofrecido por los compañeros y un sentimiento de satisfacción personal, unido a un sentido de responsabilidad, aspectos que ponen en evidencia el compromiso con el grupo y con la institución universitaria de la que forman parte. De las entrevistas también se extrae que existen diferentes líneas de actuación basadas en los objetivos y aspiraciones que orientan los perfiles motivacionales: la dirección orientada a la gestión; orientada a la docencia y a la investigación; orientada a las personas; orientada a conseguir el bienestar del departamento.

La dirección de departamento es percibida como un cargo de responsabilidad, con muchas tareas que van mucho más allá de lo que establece la legislación. Sin embargo, las tareas que orientan su práctica se relacionan con los procesos de gestión básica y burocracia.

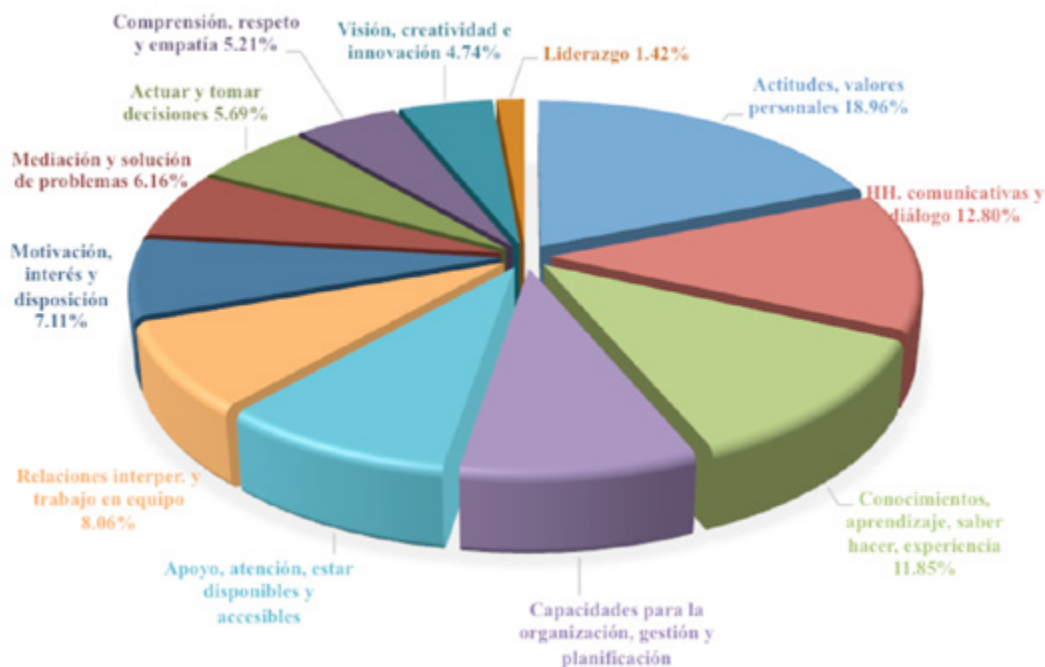
Ilustración 2. Tareas (porcentaje de constructos elicitados)



Son once las tareas que definen la práctica de la dirección de departamento en el contexto de la U.S. (Ilustración 2), entre la que se encuentran aquellas desempeñadas en el día a día de la dirección pero que no están reguladas por ninguna normativa como son: *información, atención, comprensión y comunicación; mediación y toma de decisiones.*

Los resultados muestran que son 12 las habilidades que entran dentro del marco competencial de los/as directores/as de departamento (Ilustración 3). De manera general en la práctica de la dirección de departamento predominan aquellas habilidades o competencias relacionadas con los *valores personales, la comunicación, la experiencia y el saber hacer, las capacidades de organización y de gestión* así como *el estar disponible y accesible*. Sin embargo, también encontramos referencias a competencias relacionadas con la mediación y la resolución de conflictos. Han sido pocas las ocasiones en la que los sujetos han mencionado el liderazgo como competencia a llevar a cabo por la dirección para el desempeño de las tareas, sin embargo en las entrevistas este es mencionado y se pone en relación con las características personales, credibilidad, mediación, solución de problemas, toma de decisiones, visión de futuro, comunicación, empatía, preocupación por el otro y servir de ejemplo, aspectos que se relacionan directamente con los resultados de los constructos elicitados en las rejillas.

Ilustración 3. Habilidades (porcentaje de constructos elicitados)



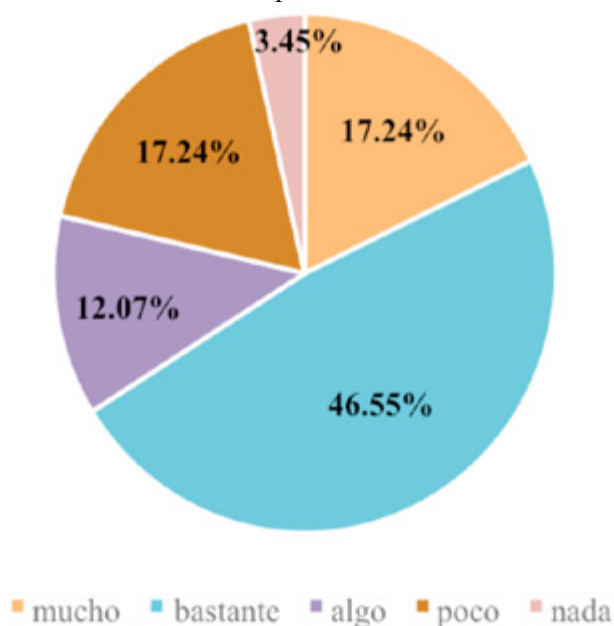
De las entrevistas obtenemos información sobre las dificultades que encuentra la dirección en su práctica diaria, entre las que más se destacan se encuentra el exceso de burocracia, lo que provoca lentitud en los procesos e implica gran inversión de tiempo y esfuerzo, obligándoles a dejar desatendidas sus tareas como investigadores y docentes. Otras dificultades son: la falta de recursos económicos y de personal y la falta de poder y de autonomía, hecho no les permite autogestionarse y resolver su problemática interna.

Los departamentos son percibidos como pieza clave dentro el engranaje universitario por la posición que ocupan a medio camino entre figuras superiores (decanato/rectorado) y el PDI y alumnado, así también por las tareas de responsabilidad que gestionan en relación a la docencia y la investigación. A pesar de la importancia percibida del cargo, los participantes ponen en evidencia la poca visibilidad del mismo dentro de la comunidad universitaria por

no contar con poder de actuación de decisión, aspectos considerados como problemáticos, ya que no existe reconocimiento del puesto desempeñado a pesar de su papel clave en el entramado universitario.

La formación para el ejercicio de la dirección departamental es considerada relevante, sin embargo se hace necesaria según la situación del/la directora/a y las temáticas abordadas. Las necesidades formativas mayoritarias son dirigidas a los aspectos relacionados con la gestión, tanto de personal como económica, ya que son los aspectos que ocupan mayor parte de la práctica diaria en la dirección.

Ilustración 4. Medida en que la formación se considera relevante para la dirección departamental



Los resultados muestran que los participantes se oponen a la profesionalización del cargo de manera general. Estas opiniones se basan en que son mayores los inconvenientes percibidos que las ventajas que esta aporta. Los aspectos negativos de la profesionalización comentados son los siguientes: la permanencia en los cargos de gestión por un tiempo prolongado; el alejar a los académicos de los cargos de gestión, siendo estos los que conocen en profundidad el funcionamiento del departamento, su personal y problemática así como también cuentan con los conocimientos sobre la docencia y la investigación, aspectos clave para llevar a cabo una dirección de departamento efectiva y eficaz. La profesionalización queda vinculada a la idea de la privatización de la universidad, aspecto por el que los participantes se muestran rotundamente en contra.

## Conclusiones

En esta investigación se ha reflexionado sobre los principios heredados en los que descansa el Sistema Universitario Español, sin embargo, surgen nuevas ideas y formas de hacer en los



cargos de responsabilidad que abren paso a prácticas alternativas. La dirección departamental colisiona con las características tradicionales de la institución universitaria (Lucha de poder, modelo individualista, ausencia de mecanismos de control, falta de unión entre las partes, etc.), y ante este panorama surge una idea de hacer gestión más centrada en los conceptos dirección y liderazgo. Uno de los principales hallazgos de este estudio es la relevancia que tiene la figura de dirección departamental dentro de la institución universitaria, su singularidad y las características del cargo, por lo que los protagonistas demandan visibilidad y ser tratados en función de las peculiaridades e intereses del departamento que gestionan.

Sin embargo y ante esta situación no se pueden obviar las dificultades que las personas al frente del dicho cargo de responsabilidad encuentran en su desempeño diario. La legislación correspondiente establece qué debe ser la dirección departamental y las funciones de obligado cumplimiento, pero la realidad es muy distinta según comentan los protagonistas, quienes llegan al cargo con una actitud que les hacen desempeñar tareas más allá de lo que queda establecido en el Estatuto y afrontando serias dificultades. En la dirección de departamento, por tanto, quedan implicadas en el desempeño real del cargo dos tareas, la gestión y el liderazgo, sin embargo el exceso de gestión, materializado en tareas burocráticas es el que prevalece en la tarea de dirección, no dejando espacio a otras tareas consideradas más relevantes.

Este estudio pone en evidencia que las personas al frente de la dirección luchan contra esta realidad, exponiendo ideas de mejora. Tomando en consideración estas aportaciones, algunas de las propuestas para llevar a la práctica serían las siguientes:

- Mentorizar nuevos/as directores/as.
- La secretaría de departamento como antesala a la dirección.
- Toma de decisiones conjunta a través de una dirección colegiada.
- Autonomía para la toma de decisiones en gestión de recursos humanos, materiales y económicos.
- Reducir las tareas burocráticas a través del uso de Nuevas Tecnologías.
- Servicios consultivos a los que la dirección pueda acceder en el caso de dificultad.
- Red que conecte departamentos y centros.
- Relaciones más fluidas con el Rectorado.

De esta nueva forma incipiente de concebir la gestión a nivel intermedio en el contexto universitario, surge la necesidad de superar el modelo individualista a favor de un modelo en el que predomine la creación de objetivos comunes, el trabajo colaborativo y donde el departamento y su dirección puedan ejercer influencia en el contexto.

Partiendo de las demandas de los protagonistas y tomando algunas de las ideas recogidas de la literatura, se propone estudiar en profundidad las implicaciones que tendría la creación de estructuras duales en las que los gestores y los académicos convivan en espacios colaborativos y de trabajo conjunto, acercándonos a la idea de la *third zone* de Whitchurch (2007). Una de las principales ideas en la que se basa esta propuesta consiste en la división de tareas en función de la especialización y conocimiento de las personas al cargo de las mismas, lo que serviría como forma de descargar a la dirección de las tareas administrativas y burocráticas que serían adoptadas por el personal administrativo correspondiente. Esta forma de trabajo que partiría de la redefinición de los puestos y nueva división de tareas, se realizaría de for-

ma colaborativa, donde se crearían espacios de diálogo entre los responsables de las tareas como estrategias para la toma de decisiones. Para ello sería necesario trabajar para acabar con la distancia que de forma tradicional separa al Personal de Administración y Servicios y los académicos al frente de la dirección. En estos espacios colaborativos, se podría apostar por una dirección colegiada, en la que distintos integrantes del departamento se encargaran de la ejecución de distintas responsabilidades (experiencia que encontramos en algunos departamentos estudiados), quedando al frente como coordinadora principal la persona encargada de la dirección. De esta forma, pasaríamos a un modelo que apuesta por una dirección más vinculada a la coordinación, creación de metas comunes, solución de conflictos, motivadora, etc. Es decir, una dirección más centrada en el concepto de liderazgo transformacional creando cultura colaborativa basada en la cultura de la colegialidad y empoderando a los miembros del departamento. A pesar de que estas ideas son compartidas por muchos de los participantes, estos cuentan con un alto nivel de presión en el ejercicio de su tareas, creando gran nivel de estrés en estas personas que se ven desbordadas por la burocracia, que afectan a la ejecución de su práctica como profesionales, sus tareas como docentes y académicos y su vida personal. Para ello se necesita fomentar la participación real de los miembros de la comunidad universitaria, no solamente en términos de apostar por la elección democrática de cargos, sino que las personas en lugares estratégicos del entramado universitario apuesten por el cambio, hecho que ya ha empezado a fraguarse en los niveles inferiores, la dirección departamental.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bayen, M. (1978). *Historia de las universidades*. Barcelona: Oikos-tau.
- Bermejo, J.C. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del "como si"*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Castro, D. (2011). *La gestión universitaria. Una aproximación a la dirección de centros y departamentos*. Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. Los Angeles: University of California Press.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: IAU Press-Pergamon.
- Deem, R., Hillyard, S. & Reed, M. (2007) *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press
- Gaete, R. (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.
- Giroto, M., Mundet, J. & Llinàs-Audet, X. (2013). Estrategia en la universidad: ¿Cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras? *Revista de Educación*, 361, 95-116.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton & Company

- León, G. (2011). Nuevos enfoques para la gestión estratégica de la I+D e innovación de las universidades. *Revista de Educación*, 355, 83-108.
- López, J. & Rando, R. (2002). Condiciones organizativas de la enseñanza en la universidad. *Bordón*, 54 (4), 577-585.
- Llinàs-Audet, X., Giroto M. & Solé, F. (2011). La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 355, 33-54.
- Mintzberg, H. (2005). *La estructuración de las organizaciones* (8ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Martínez, M. & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre el aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 213-234.
- Nayyar, D. (2008). Globalization: What does it mean for Higher Education? En L. E. Weber & J. J. Duderstadt. *The globalization of Higher Education* (pp. 3-14). London: Economica Ltd.
- Osuna, E. (2009). Calidad y financiación de la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 133-141.
- Sánchez, M.P. & Elena, S. (2007). New Management in Higher Education Institutions: introducing Intellectual Capital Approaches. *Conradi Research Review*, 41 (2), 71-85.
- Sevilla, C. (2010). *La fábrica del conocimiento. La Universidad-Empresa en la producción flexible*. Barcelona: El viejo topo.
- Scholz, R.W. & Tietje, O. (2002). *Embedded case study methods: integrating quantitative and qualitative knowledge*. London: SAGE Publications.
- Turnbull, S. & Edwards G. (2005). Leadership development for organizational change in a New U.K. University. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (3), 396-413.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377-396.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and Methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, CA: SAGE Publications.



## ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DE LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE JUSTICIA SOCIAL<sup>12</sup>

**MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia**  
**PERINES VÉLIZ, Haylen**

Universidad Autónoma de Madrid  
Madrid. España

[cynthia.martinez@uam.es](mailto:cynthia.martinez@uam.es); [profesorahaylen@gmail.com](mailto:profesorahaylen@gmail.com)

### Resumen

La Educación es, quizá, uno de los mecanismos más valiosos que tenemos a nuestra disposición para lograr que la sociedad sea cada vez más justa. La escala de Justicia Social propuesta por Torres-Harding, Siers y Olson (2012) nos permite evaluar las intenciones de compromiso hacia la Justicia Social. Esta escala es la primera que incorpora el modelo Ajzen para medir las variables que predicen acciones que persiguen una sociedad más justa. El objetivo de este trabajo es presentar un estudio de naturaleza descriptivo-correlacional con 326 estudiantes de grado de magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid (España) correspondientes a 10 grupos de clase (5 grupos de cada grado). Fruto de este trabajo ofrecemos un estudio de cuáles son las actitudes que los futuros docentes tienen acerca de la Justicia Social y ponemos a disposición de la comunidad educativa la más reciente escala para medir las actitudes hacia Justicia Social en castellano.

---

<sup>12</sup> Esta investigación ha sido financiada con fondos del Ministerio de Ciencia e Innovación de España en la convocatoria de “Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, I+D+i” (proyecto: EDU2011-29114).

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## **Abstract**

Education is perhaps one of the most valuable mechanisms we have at our disposal to ensure that society will be more just. The Social Justice Scale proposed by Torres-Harding, Siers and Olson (2012) allows us to evaluate the intentions of commitment to social justice. This scale is the first that incorporates the Ajzen model to measure the variables that predict actions that pursue a more just society. The aim of this paper is to present a descriptive-correlational study with 326 undergraduate teacher training students from the Autonomous University of Madrid (Spain) of 10 class groups (5 groups in each grade). The result of this study provide to the educational community the latest scale to measure attitudes toward Social Justice in Spanish and also offers a study of what are the attitudes of future teachers about social justice. The Spanish translation scale propose in this paper is a valuable tool for Spanish speaking researchers looking for behaviors and attitudes related to Social Justice.

## **Palabras clave**

Justicia Social, Docentes, Educación Primaria, Educación Infantil.

## **Keywords**

Social Justice, Teachers, Primary Education, Preeschool.

## **Introducción**

La Educación es, quizá, uno de los mecanismos más valiosos que tenemos a disposición para lograr que la sociedad sea cada vez más justa. Efectivamente, aunque es cierto que la educación por sí sola difícilmente puede cambiar la sociedad, sin ella es imposible hacerlo. Coincidimos con Adams, Bell y Griffin (2007) en considerar la Educación para la Justicia Social como una educación que tiene como finalidad conseguir una sociedad más justa.

Gran parte de las escalas que miden la Justicia Social lo hacen o bien en términos generales, como Corning y Myers (2002) o bien haciendo referencia a aspectos específicos como la participación política (Caprara et al., 2009), la equidad (Colquitt, 2001; Rasinski, 1987) o la salud mental (Dean, 2009; Ritchhart, 2002). Por su parte, Torres-Harding, Siers y Olson (2012) han desarrollado una escala para evaluar las actitudes y valores relacionados a la Justicia Social, así como las intenciones de participar en actividades relacionadas con ella; ésta escala lleva por título: “Escala de Justicia Social”.

El concepto de Justicia Social puede entenderse desde diferentes perspectivas, ya que es un concepto dinámico que depende de la sociedad en la que se inserta (Griffiths, 2003). De los múltiples conceptos que existen de Justicia Social, Torres-Harding, Siers y Olson (2012) construyen los ítems de su Escala de Justicia Social basándose principalmente en las propuestas por Constantine y otros (2007), Fouad, Gerstein y Toporek (2006) y Prilleltensky (2001).

Constantine y otros (2007) definen la Justicia Social como:

La participación de justicia y equidad en los recursos, derechos y el trato de las personas marginadas y grupos de personas que no comparten el mismo poder en la sociedad debido a su raza, etnia, edad, nivel socioeconómico, patrimonio religioso, la capacidad física, la orientación sexual o su posición o estatus. (p. 24)

Por otro lado, Fouad, Gerstein y Toporek (2006) describen la Justicia Social como el “principio que vela por que las oportunidades y los recursos se distribuyan equitativamente dentro de la sociedad, y que los individuos y grupos de trabajo garanticen la equidad, cuando estos recursos no son correctamente distribuidos” (p.13).

Por último, en el trabajo desarrollado Prilleltensky (2001) se describe la Justicia Social como:

“la promoción de la justicia y la asignación equitativa de los poderes de negociación, recursos, y las obligaciones de la sociedad considerando en el poder diferencial, las necesidades y las habilidades para expresar su deseos de los ciudadanos” (p.754)

Para Torres-Harding, Siers y Olson (2012) hablar de Justicia Social es considerar que (i) las desigualdades estructurales y sociales deberían ser reducidas al mínimo y (ii) que la sociedad debe trabajar para promover el empoderamiento de aquellos quienes sufren las desventajas sociales. Siguiendo este planteamiento los autores desarrollan la Escala de Justicia Social. Una de las principales características de la escala de Torres-Harding, Siers y Olson (2012) es que incorpora el modelo Ajzen para medir las variables que predicen acciones que persiguen una sociedad más justa. El principio central de la teoría de Ajzen (1991) se basa en que la mejor manera de predecir la acción conductual de un individuo es conociendo cuál es la intención explícita que éste tiene para actuar (ilustración 1).

Ilustración 1. Modelo del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991, p. 182)



El objetivo de este estudio es determinar cuáles son las actitudes que los futuros docentes tienen acerca de la Justicia Social a través de la validación de la traducción de la Escala de Justicia Social de Torres-Harding, Siers y Olson (2012).

## **Método**

Para alcanzar nuestro objetivo en primer lugar llevamos a cabo la traducción y posterior validación de la traducción de la Escala de Justicia Social de Torres-Harding, Siers y Olson (2012). Un total de 10 expertos trabajaron y guiaron el proceso de traducción, todos ellos con alto dominio del inglés y expertos reconocidos en el estudio de la Justicia Social.

Para validar la escala, realizamos un estudio de naturaleza descriptivo-correlacional con estudiantes de magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid (España).

La muestra total a la que se le suministró el cuestionario traducido al castellano fue seleccionada a través de un muestreo intencional. La muestra final la conforman 326 sujetos de diferentes cursos del grado de Magisterio en Educación Infantil y de grado de Magisterio en Educación Primaria que estudian en la Universidad Autónoma de Madrid correspondientes a 10 grupos de clase (5 grupos de cada grado) (ilustración 2 e ilustración 3).

Ilustración 2. Distribución de los estudiantes en función de su carrera

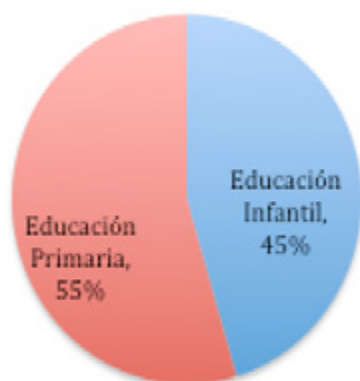
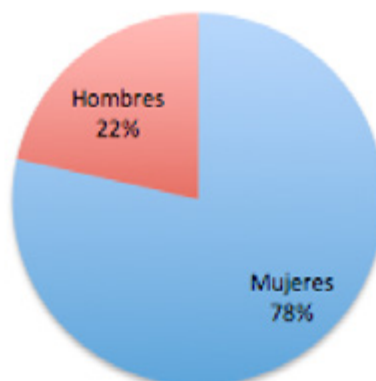


Ilustración 3. Distribución de los estudiantes en función del género



La fiabilidad de la prueba adaptada al castellano (24 ítems) es alta ( $\alpha=0,904$ ). Este resultado es tan sólo ligeramente inferior al obtenido en la escala sin revisar ( $\alpha=0,93$ ) que incluía los 44 ítems originales propuestos por los autores. El Alpha de Cronbach obtenido garantiza que la adaptación de la escala al castellano continúa midiendo de manera fiable el concepto de Justicia Social seguido por Torres-Harding, Siers y Olson (2012).

Para estudiar la validez de constructo hemos llevado a cabo un análisis factorial. En coherencia con los resultados obtenidos con la escala original, el análisis factorial detalla la existencia de cuatro subescalas: Actitudes hacia la justicia social; Control de comportamiento percibido; Intenciones de comportamiento, y Normas subjetivas.

La fiabilidad de cada subescala para toda la muestra nos permite comparar la consistencia interna de las consiguientes subescalas de la versión original y traducida. Los valores del Alfa de Cronbach obtenidos son similares a las de la escala original (tabla 1, incluye ejemplos de ítems que más cargan en cada subescala según los resultados obtenidos del análisis factorial). La fiabilidad obtenida para cada subescala es: *las actitudes*  $\alpha=0,90$ ; *las normas subjetivas*  $\alpha=0,88$ , *el control percibido del comportamiento*  $\alpha=0,83$ , y *las intenciones*  $\alpha=0,76$ . Estos valores indican una fuerte consistencia interna de las cuatro subescalas de la misma manera que sucede en la escala original revisada.



Tabla 1. Subescalas de la Escala Justicia Social, ejemplos de ítems y coeficientes de consistencia interna

Subescalas (con número de ítems)	Ejemplo de ítems	Consistencia Interna (Alfa de Cronbach)	
		Escala traducida	Escala original revisada
1. Actitudes hacia la Justicia Social (11)	T6. Creo que es importante promover el bienestar físico y emocional de los individuos y grupos	0,908	0,95
2. Control de comportamiento percibido (5)	T14. Si me decido a hacerlo, soy capaz de influir en otros/as para promover la justicia y la igualdad	0,830	0,84
3. Intenciones de comportamiento (4)	T24. En el futuro, tengo la intención de trabajar colaborativamente con otros/as para que puedan definir sus problemas y desarrollar la capacidad para resolverlos	0,885	0,88
4. Normas subjetivas (4)	T19. Las personas que me rodean apoyan los esfuerzos que promueven la justicia social	0,766	0,82

## Resultados

Una vez traducida y validada la Escala de Justicia Social al castellano, presentamos los resultados del estudio sobre cuáles son las actitudes que los futuros docentes tienen acerca de la Justicia Social.

Para dar respuesta a nuestro objetivo llevamos a cabo nuestros análisis a través de estadísticos descriptivos e inferenciales de la Escala de Justicia Social traducida al castellano que nos permiten conocer más en profundidad cómo se comporta la muestra seleccionada y confirmar a un 95% de seguridad si las diferencias encontradas son aplicables a toda la población.

Los resultados de los análisis descriptivos de la escala traducida en función de la titulación de grado de magisterio de la muestra y en función de su género aparecen en la tabla 2. Los datos apuntan que:

- Los futuros maestros de Educación Infantil cuentan con mayores *actitudes hacia la Justicia Social* que los maestros de Primaria (una diferencia de 0,39 puntos más). Por otro lado son las mujeres las que más actitudes hacia la justicia social tienen, 0,14 puntos las mujeres frente al -0,52 puntos los hombres.
- El *control de comportamiento percibido* es mayor en los futuros maestros de Educación Primaria (0,15 puntos) frente a la puntuación negativa de los futuros maestros de Educación Infantil (-0,18 puntos). Son los hombres los que más puntúan en esta subescala de Jus-

ticia Social (0,39 puntos) frente al bajo nivel de control del comportamiento percibido por las mujeres (-0,11 puntos).

- Los futuros maestros de Educación Primaria cuentan con una ligera mayor *intención de comportamiento* hacia la Justicia que quienes cursan Educación Infantil (0,05 puntos más). Esta diferencia aumenta en función del género, las mujeres tienen 0,21 puntos más de intención por comportarse hacia la Justicia Social que los hombres.
- Los futuros maestros de Educación Infantil creen que hay mayor cantidad de normas subjetivas en relación a la Justicia Social que sus compañeros de Educación Primaria (0,94 y -0,07, respectivamente). Esta diferencia prácticamente se anula en función del género donde los hombres y las mujeres prácticamente no sienten la existencia de normas.

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviación típica en los factores en función de la titulación y el género

	Educación Primaria		Educación Infantil		Hombre		Mujer	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
1. Actitudes hacia la Justicia Social	-0,17	1,08	0,21	0,83	-0,5	1,36	0,14	0,82
2. Control de comportamiento percibido	0,15	0,92	-0,18	1,05	0,38	0,91	-0,10	0,99
3. Intenciones de comportamiento	0,02	1,00	-0,02	1,00	-0,16	1,03	0,04	0,98
4. Normas subjetivas	-0,07	1,04	0,09	0,94	0,00	0,91	-0,00	1,02

Más allá de las diferencias encontradas para nuestra muestra en la Escala de Justicia Social traducida en torno a la titulación y el género, la prueba T-Student nos permite estudiar si dichas diferencias son significativas para toda la población asumiendo un error del 5%. Las tablas 3 y 4 detallan los resultados de la prueba de Levene para saber si las varianzas de ambos grupos (Educación Primaria-Educación Infantil y Hombre-Mujer) son homogéneos. Por su parte, los resultados de la prueba T-Student evidencian si, efectivamente, podemos elaborar teorías diferenciales para toda la población en función de cada variable de agrupación.

Tabla 3. Prueba T-Student de las subescalas de Justicia Social en función de la titulación

	Prueba de Levene		Prueba T-Student		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat)
1. Actitudes hacia la Justicia Social	8,46	0,00	-3,68	318,84	0,00
2. Control de comportamiento percibido	3,35	0,07	3,00	321,00	0,00
3. Intenciones de comportamiento	0,21	0,65	0,44	321,00	0,66
4. Normas subjetivas	0,72	0,40	-1,53	321,00	0,13

Nota: Los valores de estadístico F de la prueba de Levene nos señalan que las varianzas de los grupos Educación Primaria e Educación Infantil son homogéneas para las subescalas Intenciones de comportamiento ( $F=0,21$ ) y Normas subjetivas ( $F=0,72$ ). Por su parte, los resultados ofrecidos por la prueba T-Student muestran que, efectivamente, existen diferencias significativas en función de la titulación que cursan los futuros maestros en relación a las Actitudes hacia la Justicia Social y el Control del comportamiento percibido.

Tabla 4. Prueba T-Student de las subescalas de Justicia Social en función del género

	Prueba de Levene		Prueba T-Student		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat)
1. Actitudes hacia la Justicia Social	30,57	0,00	-3,86	83,32	0,00
2. Control de comportamiento percibido	4,11	0,04	3,92	119,09	0,00
3. Intenciones de comportamiento	0,88	0,34	-1,58	321	0,11
4. Normas subjetivas	1,61	0,20	0,06	321	0,94

De igual manera, son las dos primeras subescalas de Justicia Social, Actitudes hacia la Justicia Social y Control del comportamiento percibido las que cuentan con una puntuación diferente en función del género del futuro maestro ( $t=-3,86$   $\alpha=0,00$  y  $t=3,92$   $\alpha=0,00$ , respectivamente). No parece haber diferencias significativas en la opinión de hombres y mujeres en torno a las subescalas Intenciones de comportamiento y Normas subjetivas parecen ser igualmente considera ser diferentes. El estadístico F apunta a que las varianzas de los grupos correspondientes a hombres y mujeres son homogéneas para estas dos últimas subescalas (Intenciones de comportamiento:  $F=0,88$ ; Normas subjetivas:  $F=1,61$ ).

## Discusión

El objetivo de este estudio es determinar cuáles son las actitudes que los futuros docentes tienen acerca de la Justicia Social a través de la validación de la traducción de la Escala de Justicia Social de Torres-Harding, Siers y Olson (2012).

Los resultados encontrados muestran que, efectivamente, existen diferencias significativas en función de la titulación que cursan los futuros maestros en relación a las Actitudes hacia la Justicia Social y el Control del comportamiento percibido. A la vez que determinan que no parece haber diferencias significativas en la opinión de hombres y mujeres en torno a las subescalas: Intenciones de comportamiento y Normas subjetivas, pero sí son diferentes las opiniones que hombres y mujeres cuentan en relación a las subescalas Actitudes hacia la Justicia Social y Control del comportamiento percibido ( $t=-3,86$   $\alpha=0,00$  y  $t=3,92$   $\alpha=0,00$ , respectivamente).

Aunque el concepto de Justicia Social implícito en esta escala supone un concepto de Justicia Social como redistribución, que es sin duda una muy buena aproximación a la construcción de una herramienta que ayude a identificar acciones hacia la Justicia Social. Futuros trabajos deberían estudiar la posibilidad de integrar en la escala mediciones de la Justicia Social entendida como participación y reconocimiento como ejes claves que también delimitan las acciones hacia la Justicia Social.

La validación de la escala a través de una modesta muestra puede ser considerada como una limitación. Sin embargo, la coherencia total encontrada en los resultados con respecto a la escala original señala que los análisis han sido suficientes para confirmar la correcta traducción de los ítems al castellano. El hecho de que la muestra estuviera compuesta por futuros maestros es sin duda un elemento a remarcar. Nuestro estudio aporta evidencias claras que relacionan las actitudes de los maestros hacia la Justicia Social y la implicación con su futura práctica docente.

La Escala de Justicia Social no mide estrictamente la calidad de los comportamientos, sino que ayuda a evaluar las intenciones de compromiso hacia la Justicia Social. La traducción al castellano que hemos propuesto en este trabajo constituye una valiosa herramienta para los investigadores castellanoparlantes que busquen identificar comportamientos y actitudes relacionados con la Justicia Social.

### Referencias bibliográficas

- Adams, M., Bell, L. A. & Griffin, P. (Eds.). (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Nueva York: Routledge.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Caprara, G.V., Vecchione, M., Capanna, C. & Mebane, M. (2009). Perceived political self-efficacy: Theory, assessment, and applications. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 1002–1020.
- Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400.
- Constantine, M.G., Hage, S.M., Kindaichi, M. & Bryant, R. (2007). Social justice and multicultural issues: Implications for the practice and training of counselors and counseling psychologists. *Journal of Counseling and Development*, 85(1), 24–29.
- Corning, A.F. & Myers, D.J. (2002). Individual orientation towards engagement in social action. *Political Psychology*, 23(4), 703–729.
- Dean, J.K. (2009). Quantifying social justice advocacy competency: Development of the social justice advocacy scale. Tesis doctoral inedita. Georgia State University. Recuperada de [http://digitalarchive.gsu.edu/cps\\_diss/40](http://digitalarchive.gsu.edu/cps_diss/40)
- Fouad, N., Gerstein, L.H. & Toporek, R.L. (2006). Social justice and counseling psychology in context. En R.L. Toporek, L.H. Gerstein, N.A. Fouad, G. Roysircar & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 1–15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving towards social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29(5), 747–778.
- Rasinski, K.A. (1987). What's fair is fair—or is it? Value differences underlying public views about social justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 201–211.

- Ritchhart, M. (2002). Development of the social activism beliefs rating scale (SABR): An instrument to measure psychologists' attitudes toward social activism. *Dissertation abstracts international: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(6-B), 30-70.
- Torres-Harding, S., Siers, B. & Olson, B.D. (2012). Development and Psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal Community Psychology*, 50(1-2), 77-88.



---

Mena-Rodríguez, E. (2015). El comportamiento interpersonal de los mejores docentes en las aulas de la universidad. Estudio cuantitativo por ramas de conocimiento. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 359-368). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## **EL COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL DE LOS MEJORES DOCENTES EN LAS AULAS DE LA UNIVERSIDAD. ESTUDIO CUANTITATIVO POR RAMAS DE CONOCIMIENTO**

**MENA-RODRÍGUEZ, Esther**

Institución: Universidad de Málaga

Ciudad, País: Málaga, España

[emena@uma.es](mailto:emena@uma.es)

### **Resumen**

Este trabajo muestra un estudio cuantitativo sobre el comportamiento interpersonal de los mejores docentes en las aulas universitarias. Las relaciones interpersonales docente-estudiante son fundamentales para la creación de un buen ambiente de aprendizaje. Para ello se parte de un modelo que describe las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento interpersonal de sus docentes. Concretamente el modelo original MITB (*Model for Interpersonal Teacher Behaviour*) de Wubbles y colaboradores (Wubbels y Brekelmans, 2005). El “Cuestionario sobre interacción docente” (QTI) basado en dicho modelo se traduce, valida y aplica a una muestra española ( $n=509$ ) en la Universidad de Málaga. Para la validación, además de las técnicas usuales, se emplea un análisis factorial para datos categoriales (CATPCA) que tiene en cuenta las características no métricas de los datos. Los resultados, a partir de un análisis multivariante de la varianza (MANOVA), muestran los rasgos más destacados en el comportamiento interpersonal del docente universitario así como algunas diferencias interesantes por ramas de conocimiento.

---

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## Abstract

This paper shows a quantitative study on the interpersonal behavior of the best professors. Professor-student interpersonal relations are fundamental to create a good learning environment. For this, a model describing the students' perceptions about the interpersonal behavior of their professors is used. Specifically, the Model for Interpersonal Teacher Behaviour by Wubbels and collaborators (Wubbels y Brekelmans, 2005). The "Questionnaire on Teacher Interaction" (QTI), based on the mentioned model, is translated, validated, and applied to a Spanish sample ( $n=509$ ) in the Universidad de Malaga. For validation, besides the usual techniques, a factor analysis is used for categorical data (CATPCA), which take an account the no metric characteristics of data. The outcomes, using a multivariate analysis of variance (MANOVA), show the most remarkable traits on the interpersonal behavior of the professors, and also some interesting differences between the branches of knowledge.

## Palabras clave

Relaciones interpersonales, Educación superior, Análisis multivariante, Construcción de test, Análisis de componentes principales.

## Keywords

Interpersonal relationship, Higher Education, Multivariate analysis, test construction, Principal Component Analysis

## Introducción

En este trabajo se analizan las relaciones interpersonales, en el contexto del aula en la Educación Superior, entre alumnado y profesorado considerado como "mejor docente". Se destacan asimismo, aquellos comportamientos y características más sobresalientes de los mejores docentes por ramas de conocimiento, que pueden favorecer, o no, un buen ambiente de aprendizaje. El estudio que se presenta aquí es parte de un trabajo más amplio en el que además de explorar las opiniones de los estudiantes acerca de sus mejores docentes, se analizaron diversas fuentes de datos cualitativas (cartas de estudiantes a sus mejores docentes y entrevistas a docentes universitarios de todas las ramas de conocimiento).

Los docentes son el factor determinante en cuanto a las relaciones que se pueden llegar a establecer en el aula; ya que, de ellos depende en gran medida la configuración de un elevado número de factores que determinan el ambiente del aula. Este hecho se refiere no solo a su práctica docente sino también a su actitud hacia la educación (Texeidó & Capell, 2002).

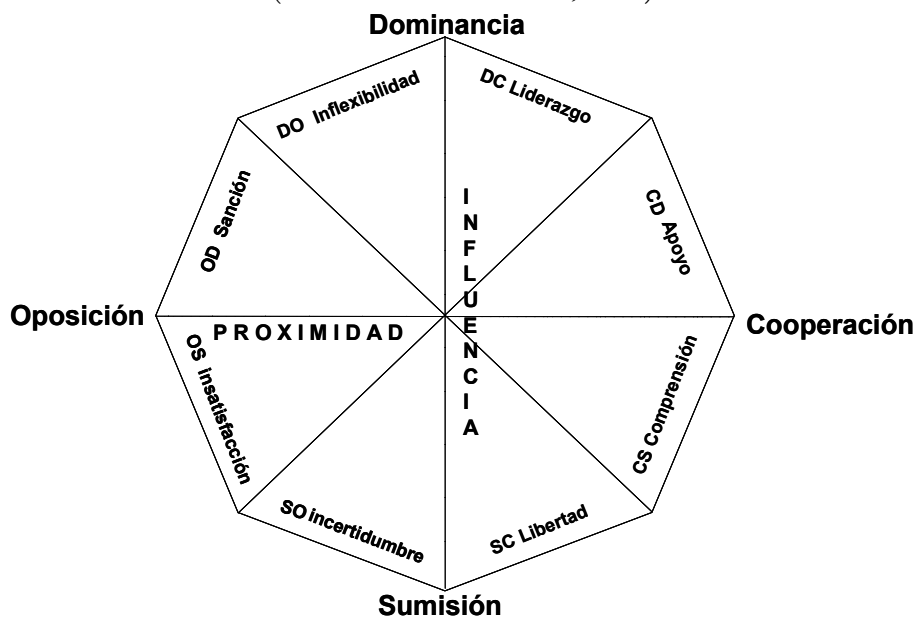
Esta investigación emplea un modelo que describe las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento interpersonal de sus docentes. Concretamente el modelo original MITB (*Model for Interpersonal Teacher Behaviour*) de Wubbels y colaboradores que se formuló por primera vez en 1985 (Wubbels & Brekelmans, 2005), y que en la actualidad se está utilizando para evaluar las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos en el contexto del aula en



gran variedad de países de cuatro continentes y en diversos niveles educativos (p. ej. Poulou, 2014, en Europa; Sirvan & Chan, 2013, en Asia; Fisher, Den Brok, Waldrip & Dorman, 2011, en América y Oceanía).

Según este modelo (ver ilustración 1), se pueden considerar dos ejes relevantes de análisis: *influencia* en el eje vertical (estructurado entre los polos de *dominancia-sumisión*) y *proximidad* en el eje horizontal (estructurado entre los polos de *oposición-cooperación*). La *influencia* es definida como el grado de control del docente en las comunicaciones con sus estudiantes y la *proximidad* como el grado de comunicación que se establece entre ambos.

Ilustración 1. Modelo de comportamiento interpersonal del docente (Wubbels & Brekelmans, 2005)



Este modelo fue materializado en un instrumento, el *Questionnaire on Teacher Interaction* o Cuestionario sobre interacción docente (a partir de ahora QTI). Dicho instrumento es coherente con el modelo del que emana, y continúa siendo un referente en la investigación sobre las relaciones interpersonales en el aula (p. ej. Telli, Brok y Cakiroglu, 2010). El QTI, en coherencia con el modelo, posee ocho escalas (*liderazgo, apoyo, comprensión, libertad, incertidumbre, insatisfacción, sanción e inflexibilidad*).

Para este trabajo se tradujo al español y se adaptó el QTI a la Educación Superior, validando el instrumento (expertos, análisis factorial, etc.), aplicándose a una muestra de estudiantes en la Universidad de Málaga de diferentes ramas de conocimiento y titulaciones ( $n_1 = 509$ ), elegidos por muestreo incidental.

Para, analizar la actuación del docente en el aula y, más en concreto, las formas particulares de actuación que utiliza él mismo en el trato con sus estudiantes, se plantearon los siguientes objetivos:

- Traducir, adaptar y validar el QTI.
- Conocer las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones interpersonales con sus mejores docentes.
- Analizar las formas de entender las relaciones interpersonales según la rama de conocimiento.

## Método

La muestra utilizada fue de 509 egresados de la Universidad de Málaga, (338 mujeres y 170 hombres; 1 NS/NC), seleccionada a través de muestreo incidental. Un 12,41% de la población de estudiantes egresados.

Las variables principales de esta investigación se definieron a través del Modelo de Comportamiento Interpersonal del docente (MITB) materializado en el cuestionario de interacción del profesor (QTI). Como variables dependientes se emplearon las ocho dimensiones del QTI y como variables independientes las diferentes ramas de conocimiento. (Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud e Ingenierías y Arquitectura).

El procedimiento de validación del cuestionario siguió un esquema similar al utilizado por Telli, Den Brok y Cakiroglu (2010). Así, el proceso de validación incluyó varias etapas entre las que se distinguen: a) una primera traducción literal; b) una segunda adaptación con ayuda de profesorado expertos en metodología de investigación; c) una aplicación piloto para mejorar a la definición de algunos ítems; y e) la administración definitiva de la adaptación del QTI.

Para el análisis de los resultados del cuestionario se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo de todas las variables consideradas en el cuestionario (medias, desviaciones típicas y medianas de todos los ítems del cuestionario y de las escalas del QTI). Así como representaciones de distribuciones de frecuencias y gráficas de perfiles. En segundo lugar, para intentar comprobar la existencia de diferencias en la percepción de los estudiantes sobre los mejores docentes dependiendo de la rama de conocimiento de pertenencia, se planteó un diseño multivariante. Como variable independiente se tomaron las ramas de conocimiento y como dependientes cada una de las escalas del QTI, esto es, *liderazgo, incertidumbre, apoyo, insatisfacción, comprensión, sanción, libertad e inflexibilidad*. El diseño se resolvió a través de un análisis multivariante de la varianza (MANOVA), al igual que se ha realizado en otras investigaciones a nivel internacional (p. ej. Dorman, 2009; Telli, Den Brok & Cakiroglu, 2010; Yu & Chen, 2012). Para comprobar la igualdad de las matrices de covarianzas se utilizó la prueba de Box que contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianza observadas son iguales en todos los grupos. Se utilizó también el contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error, para contrastar la hipótesis de que la varianza de error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos. Tras la realización de los contrastes multivariados y univariados se procedió a la realización de comparaciones múltiples (pruebas *post hoc*) mediante la DHS

de Tukey para determinar en qué escalas concretas se producían diferencias en diversas las ramas de conocimiento. Todos los análisis fueron realizado con el paquete estadístico SPSS v.20 para Windows.

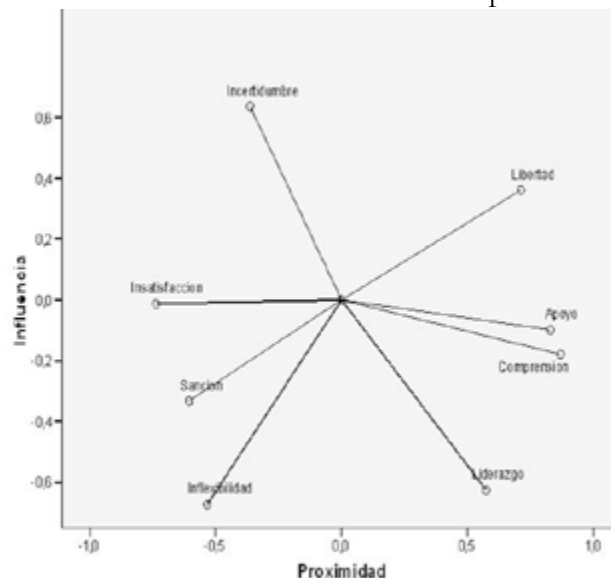
## Resultados

### Fiabilidad y validez del instrumento

Para estudiar las características del cuestionario se empleó el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach y un análisis factorial tal y como recomendaban investigaciones anteriores realizadas con el mismo instrumento en sus diferentes adaptaciones internacionales (Sirvan & Chan, 2013; Telli, Den Brok & Cakiroglu, 2010; Yu & Chen, 2012).

Los análisis realizados mostraron resultados similares a los obtenidos en las investigaciones citadas anteriormente. La consistencia interna, medida con el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, obtuvo un valor de 0,92. Además de los análisis factoriales tradicionales para datos métricos, debido a la naturaleza ordinal de los datos, se optó por realizar un análisis factorial para datos categoriales (CATPCA). Dicho análisis mostró una solución satisfactoria con una estructura de dos factores que representaba adecuadamente los ocho conjuntos de ítems correspondientes a las escalas que componen el QTI. Ambos factores, que pueden perfectamente ser interpretados como las dimensiones de proximidad e influencia del modelo teórico, explican el 60,54% de la varianza de las escalas del QTI. La representación gráfica de la saturación de los componentes (ver ilustración 2), muestra una estructura muy similar (en espejo) del modelo circunplejo de Comportamiento Interpersonal del Docente de Wubbles y Brekelmans (2005).

Ilustración 2. Gráfico de saturación de componentes CATPCA



Además del CATPCA se realizó un análisis factorial métrico clásico tal y como incluyen los principales estudios de validación a nivel internacional del QTI obteniendo similares resultados.

### Resultados descriptivos e multivariantes

De los resultados descriptivos del QTI por ramas de conocimiento se concluyó que el *liderazgo*, el *apoyo* y la *comprensión*, son las dimensiones más valoradas por los estudiantes egresados de sus mejores docentes en todas las ramas de conocimiento. Las dimensiones que menos reflejan el comportamiento interpersonal de los mejores docentes son la *incertidumbre*, la *insatisfacción* y la *sanción*, quedando las demás dimensiones en valores intermedios (ver tabla 1).

Tabla 1. Resultados descriptivos de la muestra completa (n=509)

Escalas QTI	$\bar{x}$	S <sub>x</sub>	Me
Liderazgo	25,44	3,06	26
Incertidumbre	8,33	2,81	7
Apoyo	24,68	4,01	26
Insatisfacción	9,69	3,62	9
Comprensión	25,30	3,56	26
Sanción	10,50	3,53	10
Libertad	17,59	3,71	18
Inflexibilidad	19,66	5,05	20

Algunos resultados descriptivos añadidos mostraron que los estudiantes de todas las ramas de conocimiento, tiene la percepción de que sus mejores docentes: a) son accesibles fuera de clase; b) son sensibles a sus problemas; c) a sus clases acuden más estudiantes que al resto de clases; d) más cercanos en tutorías (solo en Humanidades y de Ciencias Experimentales).

Tras los resultados descriptivos las diferencias en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes de los mejores docentes, por ramas de conocimiento, eran ligeras. Sólo a través del MANOVA se pudo comprobar que dichas percepciones no eran exactamente las mismas en todas las ramas de conocimiento. En la tabla 2 se observa cómo se cumplen las condiciones de aplicación de esta prueba multivariante. Como se observa en la dicha tabla, todos los contrastes son significativos ( $p < 0.0005$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula de independencia entre las escalas o factores del QTI y las ramas de conocimiento. En la tabla se incluye además el cálculo del tamaño del efecto a partir del coeficiente  $\eta^2$  parcial.

Tabla 2. Pruebas de contraste de MANOVA para Ramas de Conocimiento

Efecto		Valor	F	G. l. de la hipótesis	G. l. del error	P	Tamaño del efecto
Ramas De Conocimiento	Traza de Pillai	1.21	12.51	48	2382	0.000	0.201
	Lambda de Wilks	0.004	83.59	48	1932	0.000	0.602
	Traza de Hotelling	200.59	1631.21	48	2342	0.000	0.971
	Raíz mayor de Roy	200.36	9942.76	8	397	0.000	0.995

La tabla 3 muestra las pruebas de los efectos inter-sujetos. Los contrastes en todos los casos son significativos ( $p < 0.0005$ ) lo que implica rechazar la hipótesis de independencia entre los factores del QTI y las ramas de conocimiento. Esto es, en las distintas ramas de conocimiento las percepciones sobre los diversos factores del QTI no son las mismas en ningún caso.

Tabla 3. Pruebas de contraste de MANOVA para escalas del QTI

Fuente	V. Dependiente	Suma de cuadrados	Gl	Media Cuadrática	F	p	Tamaño del efecto
Ramas De Conocimiento	Liderazgo	263475.741	6	43912.623	5434.159	0.000	0.988
	Incertidumbre	27214.048	6	4535.675	749.698	0.000	0.919
	Apoyo	249096.340	6	41516.057	2884.536	0.000	0.977
	Insatisfacción	37325.102	6	6220.850	516.796	0.000	0.886
	Comprensión	265015.551	6	44169.259	4250.272	0.000	0.985
	Sanción	44001.117	6	7333.530	601.230	0.000	0.900
	Libertad	125734.866	6	20955.811	1635.913	0.000	0.961
	Inflexibilidad	156567.854	6	26094.642	1021.848	0.000	0.939

Para tratar de determinar en qué escalas concretas se producían diferencias en las ramas de conocimiento, se procedió a la realización de comparaciones múltiples (pruebas *post hoc*) mediante la DHS de Tukey. En la tabla 4 se han recogido sólo las relaciones significativas entre las ramas de conocimiento y las escalas del QTI.

Como se observa en la tabla 4, en cuanto al *liderazgo*, la percepción de los estudiantes de Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y de la Salud sobre sus mejores docentes es mayor que los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura. En general, en la mayoría de las ramas de conocimiento consideran que sus mejores docentes son más líderes que los de Ingenierías y Arquitectura.

En relación a la dimensión *incertidumbre* los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura piensan que es mayor que la de los alumnos de Humanidades y Ciencias Experimentales, es decir los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura piensan que sus profesores dudan más.

En relación a la dimensión *apoyo*, la percepción de los estudiantes de Humanidades es mayor que la percepción de los estudiantes de Ciencias Experimentales e Ingeniería y Arquitectura, es decir, los estudiantes de Humanidades consideran que sus profesores les prestan más apoyo que los estudiantes de las otras dos ramas.

En relación a la dimensión *insatisfacción* los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura entienden que es mayor que la de los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas. Los estudiantes de estas carreras técnicas tienen, por tanto, la percepción de que sus mejores docentes están más frustrados en relación a la idea que tienen los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas sobre sus mejores docentes.

Tabla 4. Pruebas *post hoc* DHS de Tukey. MANOVA entre escalas del QTI y ramas de conocimiento

VD	VI	VI	Diferencia de Medias	Error típico	P
Liderazgo	Humanidades	Ingenierías y Arquitectura	2,67	0,57	0,000
Liderazgo	Ciencias Ex.	Ingenierías y Arquitectura	2,41	0,66	0,004
Liderazgo	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	2,07	0,60	0,008
Incertidumbre	Humanidades	Ingenierías y Arquitectura	-2,02	0,49	0,001
Incertidumbre	Ciencias Ex.	Ingenierías y Arquitectura	-1,81	0,57	0,019
Apoyo	Humanidades	Ciencias	1,97	0,59	0,012
Apoyo	Humanidades	Ingeniería y Arquitectura	3,10	0,76	0,001
Insatisfacción	Humanidades	Ingeniería y Arquitectura	-2,62	0,69	0,002
Insatisfacción	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	-2,89	0,73	0,001
Comprensión	Humanidades	Ingeniería y Arquitectura	3,25	0,64	0,000
Comprensión	Ciencias Ex.	Ingenierías y Arquitectura	2,33	0,74	0,023
Comprensión	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	3,04	0,68	0,000
Libertad	Humanidades	Ciencias Ex.	2,26	0,56	0,001
Libertad	Humanidades	Ingenierías y Arquitectura	2,68	0,71	0,003

Con referencia a la dimensión *comprensión*, los estudiantes de Humanidades y Ciencias Experimentales consideran que sus profesores son más comprensivos que los de Ingenierías y Arquitectura.

En la dimensión *libertad*, los estudiantes de Humanidades perciben que sus mejores docentes les dan más margen de libertad que los docentes de Ciencias Experimentales y que los de Ingenierías y Arquitectura.

## Discusión/Conclusiones

En primer lugar se comentan algunas conclusiones metodológicas. Así pues, se mostró la posibilidad de traducir y adaptar un instrumento utilizado ampliamente en varios países, de

casi todos los continentes del mundo, para estudiar el comportamiento interpersonal del docente: el QTI. Seguramente será preciso aumentar y mejorar la calidad de la muestra utilizada, pero lo realizado en esta investigación evidencia claramente la posible adaptación del QTI a muestras españolas.

Además de haber empleado las técnicas usuales para la validación del instrumento (expertos, consistencia interna, análisis factorial de componentes principales), se mostró la adecuación del uso del análisis categorial de componentes principales (CATPCA) como alternativa al análisis factorial tradicional. Teniendo en cuenta el carácter no métrico, o al menos serias dudas sobre el mismo, de los datos generados a partir de QTI, el CATPCA se convierte en una alternativa muy relevante para ser usada en este tipo de investigaciones que usan cuestionarios con escalas tipo Likert.

El haber utilizado el instrumento en cinco muestras de datos diferentes, cada una correspondiente a una rama de conocimiento, y que los resultados hayan sido muy similares, consistentes, fue también la confirmación de la adecuación del uso de este tipo de instrumentos para conocer el perfil de los comportamientos interpersonales de los docentes a partir de las opiniones de sus estudiantes. Aunque en diferente orden, las escalas más valoradas entre los mejores docentes de todas las ramas siempre han sido el *liderazgo*, la *comprensión* y el *apoyo*. De la misma forma que las escalas menos valoradas (también según la opinión de las diferentes muestras de estudiantes sobre sus mejores docentes) han sido las de *incertidumbre*, *sanción o reprobación* e *insatisfacción*.

## **Referencias bibliográficas**

- Dorman, J. P. (2009). Partitioning the Variance in Scores on Classroom Environment Instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9, 18-31.
- Fisher, D., Den Brok, P., Waldrup, B. & Dorman, J. (2011). Interpersonal behaviour styles of primary education teachers during science lessons. *Learning Environment Research*, 14, 187-204.
- Poulou, M. (2014). The effects on student' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40, 986-1004.
- Sivan, A. & Chan, D. W. K. (2013). Teacher interpersonal behaviour and secondary student' cognitive, affective and moral outcomes in Hong Kong. *Learning Environment Research*, 16, 23-36.
- Telli, S., Den Brok, P. & Cakiroglu, J. (2010). The Importance of Teacher-Student Interpersonal Relationships for Turkish Students' Attitudes towards Science. *Research in Science & Technological Education*, 28 (3), 261-276.
- Texeido, J. & Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).

- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class, Chapter 1. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6-24.
- Yu, T. & Chen, C. (2012). Thinking styles and preferred teacher interpersonal behavior among Hong Kong students. *Learning Environment Research*, 22, 554-559.



## DIFERENCIAS DE GÉNERO EN INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN DOCENTES DE INFANTIL Y PRIMARIA

**MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, David**  
**PANTOJA VALLEJO, Antonio**  
Universidad de Jaén  
Jaén; España  
[dmolero@ujaen.es](mailto:dmolero@ujaen.es), [apantoja@ujaen.es](mailto:apantoja@ujaen.es)

### Resumen

La importancia de la Inteligencia Emocional (IE) en el ámbito educativo ha sido objeto de numerosas investigaciones. Hemos centrado esta investigación en valorar la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) de los docentes en prácticas de Educación Infantil y Educación Primaria y de los docentes en ejercicio considerados, para observar si las variable sociodemográfica género de los mismos influyen en la IEP en el contexto de nuestro trabajo. Este estudio se ha llevado a cabo con una muestra ( $n=70$ ) de 43 docentes en ejercicio de dos centros educativos de la ciudad de Jaén y 27 docentes en prácticas de la Universidad de Jaén (España). Se ha utilizado la versión española del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) una medida de IEP compuesta por las subescalas de percepción, comprensión y regulación. Los resultados informan de diferencias significativas ( $p<.05$ ) en relación al género en las tres subescalas siendo favorables a las mujeres.

## Abstract

The importance of Emotional Intelligence (EI) in the field of education has been the subject of numerous investigations. We have focused this research in rating the Intelligence Emotional Perceived (EIP) of teachers in pre-school and primary education and teachers in-office practices considered, to see if the socio-demographic variable gender of the same influence in the EIP in the context of our work. This research was carried out by a sample of 43 teachers in exercise of two schools in the city of Jaén and 27 teachers in practice from the University of Jaén (Spain). We have used the spanish-adapted version of the TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004), a measure of IEP composed of the subscales of Perception, Understanding and Regulation. The results reported from significant differences ( $p < .05$ ) in reference the gender in the three subscales favourably for women.

## Palabras clave

Inteligencia emocional, emociones, Inteligencia emocional percibida, educación emocional.

## Keywords

Emotional intelligence, emotions, perceived emotional intelligence, emotional education.

## Introducción

La importancia de la Inteligencia Emocional (IE) en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha sido objeto de numerosas investigaciones (Bar-On, 2007; Bisquerra, 2003; Bless, 2000; Brackett, 2004; Crawspeth, 2005; Extremera & Fernández-Berrocal, 2009; Fernández-Abascal et al., 2003; Goleman, 1999; Iglesias, 2004; Jiménez & López, 2013; Molero, Ortega-Álvarez & Moreno, 2010; Ruvalcaba & Gallegos, 2013). Salovey y Mayer (1990, p. 187) consideran que la IE es “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno mismo”.

En el siglo XXI, la visión tradicional de la inteligencia ha entrado en crisis por dos razones: (1) La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional y (2) La inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana. A raíz de esta crisis, toma importancia la IE; se comienza a pensar que la gestión emocional debe incluirse en la formación inicial de los docentes (Aris, 2009). Dos de las principales razones que justifican la adquisición de competencias emocionales por el profesorado son, la necesidad de afrontar con inteligencia emocional las tareas propias del ejercicio diario de la profesión de maestro y, la necesidad de educar las competencias emocionales del alumnado. Entre los componentes de la Inteligencia Emocional, siguiendo a Mayer y Salovey (1997) y la aplicación del modelo *Four Branches Model* (Ruvalcaba & Gallegos, 2013), podemos diferenciar cuatro habilidades: (1) Habilidades para percibir, evaluar y expresar emociones con exactitud (percepción emocional). (2) Habilidades para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento (facilitación emocional). (3) Habilidades para comprender emociones, tener conocimiento emocional y razonar emocionalmente (comprensión emocional). (4) Habilidades para regular las emociones propias y las ajenas promoviendo un crecimiento emocional o intelectual (regulación emocional).

Bar-On y Parker (2000), Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) y Saarni (2000), entre otros, han destacado la incidencia de la gestión emocional en la prevención del estrés y en la mejora de la convivencia entre todos los grupos que componen el sistema educativo. Otros trabajos han destacado la importancia de la formación docente en competencia social y emocional, como medio para conseguir un efecto sobre los alumnos y su aprendizaje (Cabello, Ruíz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a; Sureda & Colom, 2002). Estas habilidades tienen una progresión creciente (Mayer, Salovey & Caruso, 2004) y pueden ser emprendidas y enseñadas permitiendo su aplicación en el ámbito educativo, para la mejora del bienestar y la calidad de vida (Ruvalcaba & Gallegos, 2013). Así, la IEP es relevante en profesores, ya que se enfrentan a diario a demandas laborales que suponen una alta implicación emocional en el trabajo (Martínez, Grau & Salanova, 2002). Según Fernández-Berrocal & Ruíz-Aranda (2008), los profesores que mantienen sus estados emocionales positivos manifiestan mayor bienestar docente y mejor ajuste de sus alumnos.

En lo referente a la IE y el género, se ha evidenciado que las mujeres son consideradas más emocionales y expresan sus estados anímicos más intensamente (Brody & Hall, 1993), además de una mayor disposición empática que los varones (Mestre, Samper, Frías, & Tur, 2009). En el terreno afectivo las mujeres suelen puntuar más alto que los hombres en diferentes ámbitos, por lo que sería lógico pensar que en las habilidades emocionales del concepto IE también se produce esto (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, & Extremera, 2012). En relación al género, hay evidencias de que las mujeres universitarias son las que poseen mayor desarrollo de estas competencias (Gartzia, Ariteta, Balluerka & Barberá, 2012; Joseph & Newman, 2010; Salovey, 2006).

Investigaciones previas han evidenciado que las mujeres muestran niveles altos de implicación personal y emocional hacia sus estudiantes lo que las hace más proclives al cansancio emocional (Maslach & Jackson, 1985). Además, las profesoras reciben mejores evaluaciones por sus estudiantes (Feldman, 1993), así como mayor compromiso emocional y un sentimiento de vocación (Oplatka, 2004). Por esto, se piensa que una mayor implicación conlleva mayores niveles de compromiso, así que los docentes con mayores niveles de IE tendrán mayor satisfacción vital y menor estrés. Queda demostrado por tanto que en la relación entre IE y género, se han encontrado diferencias a favor de las mujeres (Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Valadez, Pérez & Beltrán, 2010; Thompson, Waltz, Croyle & Pepper, 2007).

### **Problema y objetivos de la investigación**

Una vez realizada la revisión del estado de la cuestión de la temática objeto de estudio en nuestro trabajo, consideramos oportuno formular nuestro problema de investigación. ¿Es posible valorar la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) de los docentes en prácticas de Educación Infantil y Educación Primaria y de los docentes en ejercicio a través de pruebas de autoinforme y considerar si el género de los mismos influyen en la IEP en el contexto de nuestro trabajo?

Con carácter general, los objetivos que se pretenden conseguir en nuestra investigación son los siguientes:

- Conocer las puntuaciones de IEP de los estudiantes del grado de magisterio de la Universidad de Jaén (UJA) durante la realización de las prácticas en los centros de enseñanza.
- Valorar la IEP de los docentes de Infantil y Primaria en ejercicio de nuestro contexto.
- Establecer la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones de IEP en función del género (hombre vs mujer).

## Método

### Participantes

Nuestra muestra está compuesta ( $n=70$ ) por 43 docentes y 27 docentes en prácticas, estudiantes de magisterio del Grado de Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén (España) los cuales realizaban sus prácticas en dos centros educativos de la ciudad de Jaén durante el curso académico 2013-2014. Los docentes en ejercicio que forman parte de la muestra son maestros y maestras de los dos centros indicados anteriormente. El muestreo empleado es de tipo no probabilístico accidental o causal, “*siendo aquel al que el investigador tiene fácil acceso*” (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p.82). La edad media de los docentes de nuestra muestra es de  $45.65 \pm 7.74$  años. De los cuales 8 son hombres (18.6%) y 35 son mujeres (81.4%). Los docentes en prácticas tienen una edad media de  $22.25 \pm 3.34$  años, de los cuales 5 son hombres (18.5 %) y 22 son mujeres (81.5%).

### Instrumento

Se ha utilizado la versión española del Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Es una medida de autoinforme de la inteligencia emocional, conocida como “Inteligencia Emocional Percibida” (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), compuesta por 24 ítems con una valoración del 1 al 5 y 3 subescalas que son: percepción o atención a los sentimientos, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones. Cada una de estas escalas está formada por 8 ítems. En nuestra muestra, la fiabilidad obtenida (consistencia interna) para cada una de las dimensiones ha sido: Percepción  $\alpha=.879$ , Comprensión  $\alpha=.792$  y Regulación  $\alpha=.866$ .

### Procedimiento

Antes de que los participantes comenzasen a contestar el instrumento se les comunicó que los resultados serían confidenciales y anónimos. Una vez que los participantes dieron su consentimiento para participar en el estudio, se les explicaron todas las reglas de contestación del mismo y se resolvieron las posibles dudas. Se aplicó el instrumento de forma colectiva a la muestra, los participantes no conocían el propósito de este estudio, ciego único, para conseguir así una total sinceridad en las respuestas. Durante la recogida de los cuestionarios se verificó la correcta contestación de los mismos.

## Análisis de los datos

Para analizar los datos se ha empleado el programa IBM SPSS Statistics versión 19 para Mac. Para analizar si existen diferencias significativas se ha utilizado la prueba *t* de Student para muestras independientes, con el objetivo de realizar una comparación entre las medias. Todos los análisis estadísticos se han realizado con un nivel de confianza del 95% y se ha comprobado el supuesto homogeneidad de las varianzas a través de la prueba de Levene.

## Resultados

### Estudio descriptivo

Para responder al primer y segundo objetivo de investigación, se presentan los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para cada una de las dimensiones de nuestro instrumento (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas)

Dimensiones TMMS-24	Docentes prácticas (n=27)	Docentes ejercicio (n=43)
	Media (DT.)	Media (DT.)
Percepción-Atención	27.48(±6.13)	24.58(±5.32)
Comprensión-Claridad	27.29(±4.49)	28.65(±4.91)
Regulación-Reparación	28.70(±5.01)	28.88(±6.35)

Los resultados obtenidos en los docentes en prácticas informan que las dimensiones menos consideradas han sido *Percepción* y *Comprensión* con puntuaciones medias similares, siendo la subescala más considerada *Regulación* de las emociones. En referencia a la muestra de docentes en ejercicio, dimensiones más consideradas han sido *Comprensión* y *Regulación*, siendo *Percepción* de las emociones la subescala menos valorada.

### Diferencias en función del género

Con el objetivo de establecer si estas diferencias son significativas a nivel estadístico, hemos realizado una prueba de diferencias de medias para muestras independientes (*t* Student) entre las variables *género* (tanto de estudiantes en prácticas como de docentes en ejercicio) y las valoraciones de cada una de las *subescalas*, obteniendo significación en todos los casos: *Percepción* [ $t(68)=-2.485$ ;  $p=.015$ ]; *Comprensión* [ $t(68)=-2.230$ ;  $p=.029$ ] y *Regulación* [ $t(68)=-2.197$ ;  $p=.031$ ]. Por tanto, en los tres casos hay significación ( $p<.05$ ), siendo favorable para las mujeres en todos los casos (véase Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en función del género (medias y desviaciones típicas)

Dimensiones TMMS-24	Sexo	N	Media	Desv. típica
Percepción-Atención	Hombre	13	22.23	±5.76
	Mujer	57	26.49	±5.53
Comprensión-Claridad	Hombre	13	25.53	±3.66
	Mujer	57	28.71	±4.82
Regulación-Reparación	Hombre	13	25.69	±5.66
	Mujer	57	29.52	±5.68

A continuación, hemos realizado el mismo análisis (prueba *t*) pero diferenciando entre cada uno de los tipos de docentes (véase Tabla 3 y Tabla 4). Para los estudiantes en prácticas, en los tres casos no hay diferencias significativas a nivel estadístico ( $p > .05$ ): *Percepción* [ $t(25) = -1.802$ ;  $p = .084$ ;  $p > .05$ ]; *Comprensión* [ $t(25) = -.932$ ;  $p = .360$ ;  $p > .05$ ] y *Regulación* [ $t(25) = -1.802$ ;  $p = .084$ ;  $p > .05$ ].

Tabla 3. Estadísticos descriptivos para los docentes en prácticas (medias y desviaciones típicas)

Dimensiones TMMS-24	Sexo	N	Media	Desv. típica
Percepción-Atención	Hombre	5	23.20	±7.32
	Mujer	22	28.45	±5.56
Comprensión-Claridad	Hombre	5	25.60	±3.91
	Mujer	22	27.68	±4.61
Regulación-Reparación	Hombre	5	27.20	±6.87
	Mujer	22	29.04	±4.63

En el caso de los docentes en ejercicio, en la dimensión *Percepción* [ $t(41) = -1.786$ ;  $p = .082$ ] no hay diferencias significativas ( $p > .05$ ). En la dimensión *Comprensión* [ $t(41) = -2.088$ ;  $p = .043$ ] sí hay diferencias significativas ( $p < .05$ ). Y en la dimensión *Regulación* [ $t(41) = -2.124$ ;  $p = .040$ ] también se han encontrado diferencias significativas ( $p < .05$ ). Tanto en *Comprensión* como en *Regulación*, las mujeres muestran valores significativamente más altos que los hombres.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los docentes en ejercicio (medias y desviaciones típicas)

Dimensiones TMMS-24	Sexo	N	Media	Desv. típica
Percepción-Atención	Hombre	8	21.62	±5.01
	Mujer	35	25.25	±5.22
Comprensión-Claridad	Hombre	8	25.50	±3.77
	Mujer	35	29.37	±4.90
Regulación-Reparación	Hombre	8	24.75	±5.03
	Mujer	35	29.82	±6.29

## **Discusión/Conclusiones**

Hemos encontrado que en relación al *género* existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las tres subescalas de *Percepción*, *Comprensión* y *Regulación*, con una puntuación favorable para las mujeres en nuestra muestra global de estudiantes en prácticas y docentes en ejercicio.

En esta línea Molero, Ortega-Álvarez y Moreno (2010) ponen de manifiesto la existencia de diferencias entre el *género* de los encuestados aplicando el mismo instrumento, obteniendo una mayor puntuación las valoraciones en la subescala *Percepción* a favor de las mujeres y en la subescala *Regulación* a favor de los hombres, no encontrándose significatividad en las diferencias para la subescala *Comprensión*. Otros trabajos (Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Thompson, Waltz, Croyle & Pepper, 2007; Valadez, Pérez, & Beltrán, 2010; Valadez, Borges del Rosal, Ruvalcaba Romero, Villegas & Lorenzo, 2013), nos permiten corroborar la existencia de diferencias debidas al *género* en Inteligencia Emocional, siendo las puntuaciones obtenidas favorables a las mujeres.

Para Pena, Rey y Extremera (2012), las mujeres presentaban mayor percepción emocional interpersonal que los varones. Estos hallazgos corroboran los estudios previos que ponen de relieve la mayor sensibilidad interpersonal y disposición empática en las mujeres (Mestre, Samper, Frías, & Tur, 2009; Montagne, Kessels, Frigerio, de Haan, & Perrett, (2005) y, especialmente, su mayor habilidad perceptiva para las emociones ajenas (McClure, 2002). Otros autores como Brody y Hall (1993) han observado que las mujeres son consideradas más emocionales y expresan sus estados anímicos más intensamente, además de una mayor disposición empática que los varones (Mestre, Samper, Frías, & Tur, 2009).

No queremos finalizar nuestro trabajo sin reflexionar sobre la necesidad de que los docentes tengan una formación en educación emocional y que la misma se desarrolle a lo largo de la vida. Les será beneficioso tanto a nivel laboral con sus estudiantes y compañeros como a nivel personal.

## **Referencias bibliográficas**

- Arís, N. (2009). La gestión emocional en la formación inicial de los maestros. En P. Fernández-Berrocal et al., *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 515-518). Santander: Fundación Botín.
- Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? En Bar-On, R., Maree, J. G & Elias, M.J. (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 1-14). Westport, CT: Praeger.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bless, H. (2000). The interplay of affect and cognition: the mediating role of general knowledge structures. En J. P. Forgas (Ed.): *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition*. (pp. 201-222). Cambridge. Cambridge University Press.

- Brakett, M., et al. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1387-1402.
- Brody, L. R., & Hall, J. (1993). Gender and emotion. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-461). New York: Guilford Press.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32 (13, 1), 41-49.
- Crawspeth, E. (2005). Making and mistaking reality: What is the emotional education? *Interchange*, 36 (2), 49-72.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2009). *Adaptación Española del Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Extremera, M., Fernández-Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Feldman, A. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II - Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34, 151-211.
- Fernández Abascal, E. G., et al. (2003). *Emoción y motivación humana. La adaptación humana*. Barcelona: Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20, 77- 89.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. & Ramos, N. (2004), Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruíz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Gartzia, L., Ariteta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28 (2), 567-575.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Iglesias, M<sup>a</sup>. J. (Coord.) (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. La Coruña: Universidad da Coruña.
- Jiménez, M. I. & López, E. (2013) Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 75-98.
- Joseph, D.L. & Newman, D.A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 54-78.
- Latorre, A. del Rincón, D. & Arnal, J. (2013). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.



- Martínez, I. M., Grau, R., & Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de la educación. En M. Marín, R. Grau y Yubero, S. (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 187-196). Madrid: Pirámide.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, *12*, 837-851.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, *15* (3), 197-215.
- McClure, E. B. (2002). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, *126*, 424-453.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*. (1), 76-83.
- Molero, D., Ortega, F. & Moreno, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, *3*, 165-172.
- Montagne, B. Kessels, R. P. C. Frigerio, E. de Haan, E. H. F. & Perrett, D. I. (2005). Sex differences in the perception of affective facial expressions: Do men really lack emotional sensitivity? *Cognitive Processing*, *6*, 136-141.
- Oplatka, I. (2004). Women teachers' emotional commitment and involvement: A universal professional feature and educational policy. *Education and Society*, *22*, 23-43.
- Palomera, R.; Gil-Olarte, P. & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, *341*, 687-703.
- Pena, M., Rey, L. & Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, *17* (2), 341-360.
- Ruvalcaba, N. A., & Gallegos, J. (2013) Inteligencia emocional percibida y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. En M. García & R. Samaniego (Coord.) *La psicología de la salud y sus campos de aplicación*. México: Consorcio de Universidades Mexicanas.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.) *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, *17* (5), 611-627.

- Sureda, I. & Colom, J. M. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-4.
- Thompson, B., Waltz, J. Croyle, K, & Pepper, A. (2007). Trait Meta Mood and affect as predictors of somatic symptoms and Life Satisfaction. *Personality and individual Differences*, 43 (7), 1786-1795.
- Valadez, M. D., Borges del Rosal, M. A., Ruvalcaba Romero, N., Villegas, K. & Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (30), 395-412.
- Valadez, M. D., Pérez, L. & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos, *Faisca*, 15 (17), 2-17.

## LA MEDICIÓN DEL DESARROLLO EMOCIONAL

**MORGADO GIRALDO, Ricardo**

Universidad de Sevilla. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico  
en Educación  
Sevilla. España.  
[rmorgado@us.es](mailto:rmorgado@us.es)

### Resumen

En esta comunicación se analizan los datos obtenidos de la muestra obtenida para el test TDE (Test de Desarrollo Emocional) desarrollado por nosotros, atendiendo en esta ocasión a los parámetros: a) tipo de respuesta y b) número de respuestas, cruzándolos con otras dos variables como son edad y género de los adolescentes participantes en el muestreo. Los datos obtenidos van en la dirección de: a) no hallarse una secuenciación paulatina en el tipo de afectos (se dan todos a todas las edades en proporción parecida), b) de encontrarse periodos de la adolescencia especialmente críticos para los/as jóvenes y c) una distribución normal en el número de respuestas, lo que nos da una idea de la bondad del muestreo. Además de ello hemos localizado 6 pares básicos de afectos, con desigual reparto en la muestra utilizada, mediante el procedimiento de rastreo en la muestra, no a partir del juicio de expertos exclusivamente.

### Abstract

In this paper are analyzed the data obtained in the sample taken for the TDE (Test of Emotional Development) test developed by us, taking this time to the parameters: a) type of response b) number of responses, crossing them with two other variables such as age and

gender of adolescent participants in the sample. The data obtained are in the direction of: a) not be a gradual sequencing in the type of affect (all occur at all ages in similar proportion), b) to be particularly critical periods of adolescence to young men / women and c) in a normal distribution the number of responses, which gives us an idea of the accuracy of sampling. Moreover we have located 6 base pairs of affections, with uneven distribution in the sample used, through to the screening procedure in the sample, not from expert opinion only.

### **Palabras clave**

Tipos de afectos, “afectos positivos”, afectos “negativos”, desarrollo emocional o afectivo, educación emocional.

### **Keywords**

Types of affect, “negative” affect, “positive” affect, emotional or affective, emotional education.

### **Introducción**

Este trabajo es continuación de otro presentado en el xvi Congreso de AIDIPE, celebrado el pasado mes de septiembre en Alicante, con el título “*El vocabulario emocional como punto de partida para la educación emocional*”, basado en la misma muestra y base de datos de entonces (476 escolares de E.S.O., principalmente de la provincia de Sevilla, pero también de Huelva y Cádiz), obtenida con la ayuda de alumnos que cursaban las asignaturas “Diagnóstico en Educación” y “Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico en Educación”, de las titulaciones de Psicopedagogía, y Grado de Pedagogía, durante el curso 2011-2012<sup>13</sup>. Este trabajo queremos considerarlo en la línea de los de Plutchik (realizados con la lengua inglesa) o los de Galati y Sini (con la lengua francesa), con vistas a la realización de listas de afectos y su categorización, si bien, en nuestro caso, hemos modificado la metodología, a partir de un análisis semántico con la lengua española, en lugar del método del diferencial semántico que siguen los autores anteriores.

### **Método**

La obtención de la muestra se realizó con la administración del test T.D.E. (de elaboración propia) con el objetivo de su baremación. De esta muestra se extrajeron únicamente los resultados obtenidos con el ítem “Vocabulario”, que ocupa el lugar 5 entre todos los ítems.

La razón de utilizar en esta ocasión (en el trabajo mencionado se utilizaron todas las respuestas dadas por todos los sujetos) sólo las primeras respuestas, era intentar evitar el sesgo de que el número de respuestas dependiese más de la formación y la riqueza de vocabulario que tenga cada individuo, además de considerar prevalentes los afectos que se expresan en primer

---

<sup>13</sup> En esta ocasión, participaron en el tratamiento de datos Gema Granadilla García, pedagoga, y Alberto Martínez López como alumno interno.

lugar (si bien, en este caso, quedarían obviados los afectos “reprimidos”). Sin embargo, en algunos puntos de este trabajo, también se consideran las respuestas completas.

El supuesto en que se basa el ítem de “Vocabulario afectivo”, es el de que si alguien tiene una vida emotivo-afectiva más rica o intensa, habrá desarrollado un vocabulario más rico para designar aquellos afectos, siguiendo el principio según el cual quien se maneja más en un entorno determinado, elabora un vocabulario más rico para describirlo (la Antropología, de hecho, aporta numerosos datos etnográficos que corroboran este dato). Según este criterio, hemos tenido en cuenta tanto el número de respuestas que daba cada sujeto (sin límite previo), como la calidad de éstas, todo lo cual ha exigido una tipificación exhaustiva de las mismas.

La tipificación de las respuestas dadas en este ítem, nos ha llevado a descubrir toda una estructura de los afectos entre sí; intuida por los jóvenes encuestados. No obstante, no se ha podido confirmar, con este ítem, tal como hubiéramos deseado, el supuesto de un desarrollo paulatino de menor a mayor complejidad del mundo afectivo de cada individuo: puede que a causa de que en la adquisición de vocabulario intervienen numerosos factores culturales y de formación, que hacen que cada sujeto adquiera un vocabulario más o menos amplio, no debido a cuestiones intrínsecas (como puede ser su desarrollo afectivo) sino debido a factores más extrínsecos como la formación recibida o el entorno cultural; por lo que estaríamos uniendo varias variables en un ítem y, por ello, éste no sería suficientemente discriminativo.

La tipificación, propiamente dicha, ha pasado por las siguientes fases:

- Recogida de todo el cuerpo de respuestas.
- Recuento de las respuestas más frecuentes.
- Análisis de estas respuestas más frecuentes, por ver si eran procedentes.
- Agrupación de las respuestas en familias de ellas, primero por similitud léxica (por ejemplo: feliz → felicidad) y luego semántica. Por un método diferente al de Plutchik (1980) o al de Galati y Sini (2000).
- Nuevo recuento de las respuestas por familias léxicas y semánticas.
- Reducción del número de familias, mediante la semántica primero y el análisis hermenéutico después.

Comparación, entre el cómputo total de familias de afectos que realizan otras teorías de la afectividad y el nuestro propio.

## Resultados

Las sucesivas y cribas de afectos y agrupaciones de los mismos, basándonos en su contenido semántico en el idioma español, nos proporcionaron un cuadro de afectos que exponemos en la ilustración siguiente:

Ilustración 1. Tipos de afectos.

“Negativas”	“Positivas”
[expectativas ante el otro] (25)	[expectativas ante el otro] (31)
[estados de ánimo “invalidantes”] (1425)	[estados de ánimo coadyuvantes] (1135)

“Negativas”	“Positivas”
[afectos segregantes] (917)	[afectos vinculantes] (910)
[posición del yo -] (144)	[posición del yo +] (37)
[solidez del yo-] (966)	[solidez del yo+] (93)
[visceralidad-sensualidad -] (12)	[visceralidad-sensualidad +] (64)

En ella se puede apreciar cómo hemos subdividido los afectos en 6 grupos, cada uno de ellos, a su vez, con una versión “positiva” y otra “negativa”, utilizando esta expresión de “positivas” y “negativas” para mayor comprensibilidad, no obstante consideramos que no hay afectos o emociones positivos o negativos, sino situaciones o estímulos benefactores o perjudiciales para cada sujeto, que reacciona con una emoción u otra en cada momento, según su manera de adaptarse al medio le marque. En negrita se marca el criterio de agrupación de cada tipo de afecto. En rojo marcamos emociones que no aparecen en la muestra, pero que “deberían” estar ahí.

Una vez realizada la categorización realizamos el recuento que nos arrojó los siguientes resultados:

Ilustración 2. Frecuencias de los tipos de afectos.

"Negativas"	"Positivas"
Decepción [expectativas ante el otro][1]	Admiración [expectativas ante el otro][2]
Infelicidad/tristeza/desesperanza/desilusión/aburrimiento/hastío/soledad [estados de ánimo "invalidentes"][3]	Alegría/felicidad/esperanza/ilusión/motivación/tranquilidad/serenidad [estados de ánimo coadyuvantes][4]
Ira/odio/enemistad [afectos segregantes][5]	Amor/familia/empatía/simpatía/amistad/compañerismo [afectos vinculantes][6]
Culpa/vergüenza/arrepentimiento [posición del yo -][7]	Orgullo [posición del yo +][8]
Impotencia/miedo/estrés/ansiedad/celos/inseguridad [solidez del yo -][9]	Seguridad/confianza [solidez del yo+][10]
Displacer/sexualidad forzada [visceralidad-sensualidad -][11]	Placer/sexualidad [visceralidad-sensualidad +][12]

Mostrándose en la Ilustración 2 todas las respuestas recogidas en la muestra y en la Ilustración 3 sólo las primeras respuestas. En el segundo caso se muestran también los porcentajes que parecen ahí más pertinentes. Esta lista de afectos presenta características semejantes a la obtenida por el método del diferencial semántico, si bien no es igual. Dejamos para otro lugar su comparación.

Ilustración 3. Frecuencias de afectos (1ª opción).

“Negativas”	“Positivas”
[expectativas ante el otro] (1) (,2%)	[expectativas ante el otro] (0) (0%)
[estados de ánimo “invalidantes”] (84) (18,5%)	[estados de ánimo coadyuvantes] (123) (27,1%)
[afectos segregantes] (34) (7,5%)	[afectos vinculantes] (152) (33,5%)

“Negativas”	“Positivas”
[posición del yo -] (3) (,7%)	[posición del yo +] (0) (0%)
[solidez del yo-] (31) (6,8%)	[solidez del yo+] (0) (0%)
[visceralidad-sensualidad -] (0) (0%)	[visceralidad-sensualidad +] (0) (0%)

Una vez realizada esta categorización pasamos al análisis de las repuestas, cruzando variables, dejando como variables independientes: a) el intervalo de edad, b) el nivel de estudios y c) el género y como variables dependientes: a) el tipo de respuestas y b) el número de respuestas (con las consiguientes subdivisiones de ambas variables).

### Edad y tipo de respuesta

Las Tablas 1 y 2, que se muestran a continuación hacen referencia a la validez de un coeficiente de contingencia medio, que corrobora que las diferencias en el comportamiento pueden no deberse al azar, por lo que podemos dar por válido que a mayor complejidad de los afectos (los últimos de la lista) mayor probabilidad de que aumenten con la edad.

Tabla 1. Significación de los datos

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,513	,006
N de casos válidos		453	

Tabla 2. Edad y tipo de respuesta (destacados aquellos en que los valores observados superan a los esperados).

		Intervalo de edad																			
		11-11,49	12-12,49	12,50-12,99	13-13,49	13,50-13,99	14-14,49	14,50-14,99	15-15,49	15,50-15,99	16-16,49	16,50-16,99	17-17,49	17,50-17,99	18-18,49	18,50-18,99	19-19,49	19,50-19,99	Total		
Tipo de afecto	Admiración (expectativas ante el otro)	Recuento	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
		Recuento esperado	,0	,0	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,0	,0	,0	,0	,0	1,0
	Infelicidad (estados de ánimo invalidantes)	Recuento	1	1	5	16	12	4	11	7	7	7	4	4	3	1	0	0	0	1	84
		Recuento esperado	,2	,9	4,5	12,1	8,9	5,0	5,9	7,8	10,6	7,0	8,7	4,3	3,9	1,9	,6	,7	,7	,4	84,0
	Alegría (estados de ánimo coadyuvantes)	Recuento	0	0	8	15	9	7	3	9	23	11	12	11	7	4	1	2	1	0	123
		Recuento esperado	,3	1,4	6,5	17,6	13,0	7,3	8,7	11,4	15,5	10,3	12,8	6,2	5,7	2,7	,8	1,1	1,1	,5	123,0
	Ira/odio (afectos segregantes)	Recuento	0	0	5	5	4	4	2	2	3	1	5	1	1	0	0	1	0	0	34
		Recuento esperado	,1	,4	1,8	4,9	3,6	2,0	2,4	3,2	4,3	2,9	3,5	1,7	1,6	,8	,2	,3	,3	,2	34,0
	Amor (afectos vinculantes)	Recuento	0	4	6	22	21	8	11	16	18	13	17	7	6	3	0	0	0	0	152
		Recuento esperado	,3	1,7	8,1	21,8	16,1	9,1	10,7	14,1	19,1	12,8	15,8	7,7	7,0	3,4	1,0	1,3	1,3	,7	152,0
	Culpa (posición del yo-)	Recuento	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
		Recuento esperado	,0	,0	,2	,4	,3	,2	,2	,3	,4	,3	,3	,2	,1	,1	,0	,0	,0	,0	3,0
	Impotencia/miedo (solidez del yo-)	Recuento	0	0	0	4	1	1	2	3	5	4	6	0	1	1	0	0	3	0	31
		Recuento esperado	,1	,3	1,6	4,4	3,3	1,8	2,2	2,9	3,9	2,6	3,2	1,6	1,4	,7	,2	,3	,3	,1	31,0
	Otros	Recuento	0	0	0	2	1	3	2	3	1	2	3	0	3	1	2	1	0	1	25
		Recuento esperado	,1	,3	1,3	3,6	2,6	1,5	1,8	2,3	3,1	2,1	2,6	1,3	1,2	,6	,2	,2	,2	,1	25,0

Total	Recuento	1	5	24	65	48	27	32	42	57	38	47	23	21	10	3	4	4	2	453
Recuento esperado	1,0	5,0	24,0	65,0	48,0	27,0	32,0	42,0	57,0	38,0	47,0	23,0	21,0	10,0	3,0	4,0	4,0	2,0	453,0	

En la tercera tabla, que mostramos a continuación, nos aparece un intervalo de edad, el VII (correspondiente al intervalo que va desde los 14 años y los 14 años y seis meses, en el que predominan los afectos “positivos” sobre los negativos, por lo que podemos suponer una disrupción afectiva en esa edad, ya que es el único momento en que eso ocurre, excepto en los valores extremos en que apenas hay sujetos en la muestra y los resultados no podemos considerarlos significativos.

Tabla 3. Porcentajes de afectos “positivos”/”negativos” por edad.

INTERVALOS DE EDAD (PORCENTAJES). Afectos “positivos”/”negativos”:																		
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	
0	80	75	58,33	58,46	55,55	43,75	59,52	71,93	63,16	61,7	78,26	61,9	70	33,33	50	25	0	+
0	20	25	41,67	38,46	33,33	50,00	33,33	26,32	31,58	31,91	21,74	23,81	20	0	25	75	100	-

### Género y tipo de respuesta

En las tablas que siguen se nos muestra la preponderancia de los afectos “positivos” en la mujer, quedando eso más claro en la número 6, donde los varones manifiestan más intervalos críticos que la media. Esta tabla debe interpretarse del modo siguiente: fila 1: intervalos de edad, fila 2: porcentaje de alumnos que han respondido a la pregunta; fila 3: número total de sujetos que han respondido correctamente; fila 4: número de varones que han contestado; fila 5: quedan a la izquierda las respuestas “positivas” y a la derecha las “negativas” y fila 6: porcentajes derivados de la 4.

Tabla 4. Significación de los datos.

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,265	,000
N de casos válidos		454	



Tabla 5. Tipos de afectos según el género (valores observados y valores esperados).

Tipo de afecto			Género de los alumnos/as		
			Varón	Mujer	Total
Admiración (expectativas ante el otro)	Recuento		0	1	1
	Recuento esperado		,5	,5	1,0
Infelicidad (estados de ánimo invalidantes)	Recuento		31	53	84
	Recuento esperado		38,7	45,3	84,0
Alegría (estados de ánimo coadyuvantes)	Recuento		51	72	123
	Recuento esperado		56,6	66,4	123,0
Ira/odio (afectos segregantes)	Recuento		25	9	34
	Recuento esperado		15,7	18,3	34,0
Amor (afectos vinculantes)	Recuento		59	93	152
	Recuento esperado		70,0	82,0	152,0
Culpa (posición del yo-)	Recuento		2	1	3
	Recuento esperado		1,4	1,6	3,0
Impotencia/miedo (solidez del yo-)	Recuento		22	9	31
	Recuento esperado		14,3	16,7	31,0
Otros	Recuento		19	7	26
	Recuento esperado		12,0	14,0	26,0
Total	Recuento		209	245	454
Recuento esperado		209,0	245,0	454,0	

Tabla 6. Desglose de las respuestas dadas por los varones, según los intervalos de edad (a).

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX									
0%	80%	25%	33,85%	43,75%	29,63%	34,38%	38,10%	31,58%									
1	5	24	65	48	27	32	42	57									
1	2	9	23	19	13	21	16	26									
0	0	2	2	3	6	13	9	13	6	5	5	8	11	7	6	18	7
0,00	0,00	40,00	40,00	33,33	66,67	56,52	39,13	68,42	31,58	38,46	38,46	42,10	52,38	43,75	37,50	69,23	26,92

Tabla 7. Desglose de las respuestas dadas por los varones, según los intervalos de edad (b).

X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII									
34,21%	36,17%	30,43%	28,57%	30%	0%	0%	0%	0%									
38	47	23	21	10	3	4	4	2	453								
14	27	13	11	6	1	4	2	0	208								
9	3	12	14	9	4	6	3	3	2	0	0	2	1	0	2	0	0
64,26	21,43	44,44	51,85	69,23	30,55	54,55	27,27	50,00	33,33	0,00	0,00	50,00	25,00	0,00	100,00	0,00	0,00

### Número de respuestas y edad

La media del número de respuestas “válidas” emitido por los sujetos fue superior en los intervalos que van de los 12 años seis meses a los 13 y de los 17 años seis meses a los 18; pero nos parecen más relevante el bajón que pega la media en el intervalo de los 14 años y seis meses a los 15 años, próximo al intervalo del primer semestre, que ya hemos identificado como crítico a partir del contraste con los tipos de respuesta.

Tabla 8. Media de respuestas “válidas” de vocabulario emocional según la edad.

Intervalo de edad	Media	N	Desviación estándar
11-11,49	8,00	1	.
11,50-11,99	13,00	5	5,788
12-12,49	12,46	24	6,171
12,50-12,99	15,44	66	8,374
13-13,49	13,47	51	10,205
13,50-13,99	14,13	30	13,716
14-14,49	12,31	32	9,819
14,50-14,99	10,24	45	5,597
15-15,49	14,67	58	9,017
15,50-15,99	12,64	39	7,892
16-16,49	13,79	47	8,100
16,50-16,99	12,80	25	7,522
17-17,49	11,96	24	7,527
17,50-17,99	15,50	10	7,322
18,18,49	11,00	3	11,358
18,50-18,99	15,00	4	5,477
19-19,49	14,75	4	4,787
19,50-19,99	7,00	2	1,414
Total	13,36	470	8,682

#### Número de respuestas y género

Los datos de más abajo nos muestran el mejor rendimiento de las chicas en este test y los de la Tabla 10, que aparece a continuación, nos muestran cómo la etapa del 4º de E.S.O. es la más productiva, pero es más significativo el detalle de que el aumento gradual del rendimiento según el nivel educativo se ve interrumpido en 3º de E.S.O., etapa que coincide con los 14 años que ya hemos encontrado disruptivo en el desarrollo anteriormente.

Tabla 9. Número de respuestas “válidas” de vocabulario emocional según el género.

Género de los alumnos/as	Media	N	Desviación estándar
Varón	11,30	222	6,992
Mujer	14,87	254	9,731
Total	13,20	476	8,738

#### Número de respuestas y nivel de estudios

Tabla 10. Número de respuestas “válidas” de vocabulario emocional según el nivel de estudios.

Niveles de estudio	Media	N	Desviación estándar
6º Primaria	11,23	13	4,206
1º ESO	12,75	163	7,660

Niveles de estudio	Media	N	Desviación estándar
2° ESO	14,44	98	11,978
3° ESO	11,60	97	7,934
4° ESO	14,48	105	7,558
Total	13,20	476	8,738

## Discusión/Conclusiones

A pesar de las suposiciones iniciales, no se ha detectado una distribución secuencial de las emociones; es decir que no hemos encontrado un patrón de aparición de unos afectos u otros en las distintas edades, siguiendo un patrón evolutivo y eso con referencia a los dos géneros de los encuestados. Tampoco hemos observado una distribución normal, en los resultados obtenidos con los tipos de respuesta, pero no así con el número de las mismas. No obstante, hemos encontrado algunas anomalías, especialmente en el intervalo de edad que va de los 14 a los 14 años y 6 meses, en el que los adolescentes parecen acusar el impacto de la crisis adolescente. Este impacto se hace más evidente en los varones, en los que este impacto parece más prolongado y con varias crisis, las cuales parece necesario interpretar. En ellos (los adolescentes varones), podemos añadir una crisis a los 12 años y otra en la segunda mitad del decimosexto año.

Por lo que se refiere al número de respuestas dado, nuevamente éste registra un patrón aleatorio, tanto en el análisis que hicimos anteriormente (Morgado, 2013) como ahora con sólo las primeras respuestas dadas en el ítem “Vocabulario” del test; si bien podemos afirmar que su distribución sigue la curva normal (con respecto al número de respuestas, no con respecto a un patrón evolutivo), lo que nos habla de la bondad de la muestra. Queda por determinar si el número de respuestas se debe exclusivamente al factor de aprendizaje académico o si la mayor o menor riqueza de ese vocabulario, acerca de los afectos, podemos achacársela a un mayor o menor desarrollo emocional o afectivo.

Sin embargo, cuando el análisis se hace más fino, gracias a la reagrupación de las respuestas por categorías (siguiendo un método similar, aunque no igual que el Plutchik o el de Galati y Sini; ambos mediante jueces y nosotros mediante el análisis semántico en grupo), hemos encontrado una tendencia a aumentar los afectos referentes a la “solidez del yo” y a la “posición del yo” en edades y etapas más tardías, (en una relación lineal), seguramente como manifestación de la crisis de identidad de la adolescencia plena y tardía (tablas 8 y 9, que se refieren a la interacción entre el tipo de afecto y la edad o el nivel educativo, sucesivamente).

Además de lo expuesto, lo que si podemos afirmar, sin lugar a ningún género de dudas, es que es necesario más que nunca investigar acerca del mundo afectivo, para que, entre otras cosas, podamos diseñar e implementar adecuados programas de educación emocional que no penden en el vacío, sin nada sobre lo que asentarse. Queda, además, por comprobar si en la etapa infantil se cumplen los mismos supuestos que en la etapa adolescente.

## Referencias bibliográficas

- Barrett, Lisa Feldman (editor); Salovey, Peter (editor) y Mayer, John D (foreword) (2002). *Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence*. Edit. Guilford Press. Recurso electrónico.
- Caruso, David R. (2009). *Ability model of emotional intelligence and its application*. Ponencia en el IIº Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Santander, septiembre de 2009.
- Durlak, Joseph A. (2009). *A review of school-based programs to promote students' social and emotional learning: Positive results and their implications for future research, practice and policy*. Ponencia en el IIº Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Santander, septiembre de 2009.
- Galati, Dario & Sini, Barbara (2000). "Les structures sémantiques du lexique français des émotions". En Plantin, Christian, Doury, Marie Anne y Traverso, Véronique. *Les émotions dans les interactions*. Lyon: ARCI Presses universitaires de Lyon. Collection Ethologie et Psychologie des communications (pp. 75-87).
- Goleman, Daniel. (2008). *La inteligencia emocional*. Trad. De David González Raga y Fernando Mora. Edit. Kairós. Barcelona, 1995.
- James, Williams. (1884) What is an emotion? *Mind*, 1884, 9, 188- 205.
- Kaplan, S. (1982) Where cognition and affect meet: A Theoretical analysis of preference. EDRA: *Environmental Design Research Association*, 13, 183-188.
- Mayer, J., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. BarOn y J. Parkes (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: JosseyBass/Pfeiffer.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2009). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso. MSCEIT. Manual*. Edit. TEA Ediciones. Madrid. Basado en el MayerSaloveyCaruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Item Booklet. Toronto, Canada: MHS Publishers (2002).
- Mayer, J. (2009). *Emotional Intelligence and Beyond: Looking Toward the Future*. Ponencia en el IIº Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Santander, septiembre de 2009.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 331) Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 921-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Morgado Giraldo, R. (1986). *Estudio general de la afectividad y de las variables que influyen en su desarrollo*. Tesis de licenciatura (inédita). Sevilla, enero de 1986.
- Morgado Giraldo, R. (2008). *Desarrollo emocional y rendimiento académico*, en las I Jornadas Andaluzas de Innovación e Investigación Educativa. Organizadas por la Dirección general de

- Innovación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; celebradas en Granada (Palacio de Congresos) del 29 al 30 de octubre de 2008.
- Morgado Giraldo, R (coordinador) y Granadilla, G.; Coronilla, M.; Perea, M<sup>a</sup> I.; Martínez, A. & Lozano, F. J. (2013). *El vocabulario emocional como punto de partida para la educación emocional*. XVI Congreso de AIDIPE. Alicante, septiembre de 2013.
- Plantin, C., Doury, M. A. & Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. ARCI Lyoin : Presses universitaires de Lyon. Collection Ethologie et Psychologie des communications.
- Plutchik, R. & Kellerman, H. (1980). *Emotions, Theory, Research and Experience*. New York: Academic Press. A subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Rimé, B. (2009). *Social sharing of emotion and emotional regulation*. Ponencia en el IIº Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Santander, septiembre de 2009.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Vigostky, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal ediciones.



## **LAS MUJERES EN EL ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: UN ESTUDIO SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TESIS DOCTORALES**

**MOSTEIRO GARCIA, M<sup>a</sup>Josefa**

Universidad de Santiago de Compostela  
Santiago de Compostela. España

[pepa.mosteiro@usc.es](mailto:pepa.mosteiro@usc.es)

### **Resumen**

El estudio de la igualdad entre mujeres y hombres es uno de los ámbitos de atención prioritarios para gobiernos y administraciones públicas y su tratamiento es imprescindible en el ámbito universitario.

Son varios los trabajos que se han ocupado del análisis bibliométrico de la producción de tesis doctorales atendiendo a diferentes indicadores y poniendo de manifiesto la relevancia que su estudio tiene en el marco de la producción científica e investigadora (Casanueva et al., 2007; Delgado et al., 2006; Fuentes & Argimbau, 2010; Torres & Torres, 2005, 2007).

El análisis de la productividad de las universidades posibilita, tal y como señalan Repiso et al. (2011), conocer la evolución científica de un área de conocimiento e identificar sus principales protagonistas y las relaciones entre ellos. Además, la introducción de la variable sexo como categoría de análisis permite la visibilización de las desigualdades entre mujeres y hombres.

En el presente estudio se llevó a cabo un análisis de las tesis leídas por mujeres en las universidades gallegas en el período 2004-2013 recogidas en la base de datos TESEO tomando

como referencia los indicadores utilizados por Torres y Torres (2007): fecha de lectura, universidad, departamento, autoría, dirección y composición de los tribunales.

## **Abstract**

The study of equality between women and men is one of the priority areas of focus for governments and public administrations and its treatment is essential in the university. There are several papers that analyses the doctoral theses production according to different indicators and demonstrating the relevance of the study is in the context of scientific production and research (Casanueva et al., 2007; Delgado et al., 2006; Fuentes & Argimbau, 2010, Torres & Torres, 2005, 2007).

The study of doctoral theses allows, as Repiso et al. (2011) indicated, to know the scientific evolution of an area of knowledge and identify the main characters and the relationships between them. Furthermore, the introduction of the gender variable as a category of analysis allows the visualization of inequalities between women and men.

The present study analyses of women doctoral theses production in Galician universities in the last ten years. The data have been recollected on the TESEO database. In the analysis of data have been used the following indicators: reading date, college, department, authoring, direction and composition of the courts.

## **Palabras clave**

Ciencia y Tecnología, Género, Análisis Bibliométrico, Igualdad

## **Keywords**

Science and Technology, Gender, Bibliometric Analysis, Equality

## **Introducción**

Históricamente, la ciencia y la tecnología se han desarrollado en un contexto caracterizado por la división del trabajo enraizada en factores sociales y de género y por la exclusión de las mujeres. Esto ha provocado una marca de género claramente androcéntrica en el conocimiento científico y técnico. El carácter androcéntrico de la ciencia ha dado lugar a que el número de mujeres en la ciencia haya sido relativamente menor que en otras ocupaciones y a la exclusión de la historia de aquellas que han jugado un papel esencial en el conocimiento científico. (Manassero & Vázquez, 2003).

Tal y como señalan Porto et al. (2012), una mirada a la situación actual de la ciencia en nuestra sociedad podría hacernos creer que las relaciones entre las mujeres y la ciencia no contienen aspectos discriminatorios pues hoy en día pueden acceder a la educación científica igual que los varones, tienen una presencia mayoritaria como alumnas en facultades y escuelas universitarias, y también una importante presencia en los equipos de investigación.



No obstante, un análisis más amplio revela que aunque ciertamente se ha producido un incremento en términos numéricos de la presencia de las mujeres en actividades científicas y tecnológicas, queda todavía un largo camino por recorrer. Según se recoge en el Libro Blanco Situación de las mujeres en la Ciencia Española (2009) en la etapa previa al acceso a la formación universitaria los hombres presentan mejores resultados en destrezas matemáticas que las mujeres; existe una elevada sobre-representación de mujeres matriculadas en las áreas de Educación, Ciencias de la Salud y Humanidades y una clara infrarrepresentación en Ingeniería, Ciencias y Matemáticas y las tasas de graduación femeninas superan a las de los varones en casi todas las áreas, al igual que en los programas de doctorado a excepción de Ingeniería, donde el número de doctorandas es bastante inferior al de doctorandos.

Los desequilibrios de género en ciencia y tecnología son mucho mayores si nos centramos en la carrera científica, donde hay muy pocas mujeres en los puestos más elevados, incluso en los campos en que ellas son mayoría entre los titulados; destacable es, asimismo, el escaso número de académicas que reciben un alto nivel de reconocimiento o que ocupan cargos relevantes de investigación e innovación tecnológica.

La escasa presencia de mujeres en la ciencia y la tecnología no tiene que ver con su capacidad, intereses y habilidades técnicas sino que es consecuencia de factores externos tales como las barreras organizativas de las instituciones académicas, los efectos diferenciales de las demandas del trabajo y la familia, la infrarrepresentación de mujeres en posiciones con capacidad de decisión y de liderazgo académico y los estereotipos de género (National Academy of Sciences, National Academy of Engineering Institute of Medicine, 2007).

La última fase de formación previa al inicio de la carrera académica universitaria consiste en la realización de la tesis doctoral. Una tesis doctoral es un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico propio del programa de doctorado, con la finalidad de ofrecer una formación especializada a nuevas/os investigadoras/es en un campo científico determinado e impulsar, de este modo, la formación del profesorado universitario investigador y docente y perfeccionar el desarrollo profesional de las/os tituladas/os superiores (Civera & Tortosa, 2001).

El estudio de las tesis doctorales permite visibilizar la transferencia de resultados de las universidades y es reflejo de las tendencias y potencialidades de la investigación. Posibilita, asimismo, un conocimiento de la evolución científica de un área de conocimiento y la identificación de sus principales protagonistas y las relaciones entre ellos (Repiso et al., 2011).

Son numerosos los trabajos que se han ocupado del análisis bibliométrico de la producción de tesis doctorales atendiendo a diferentes indicadores y poniendo de manifiesto la relevancia que su estudio tiene en el marco de la producción científica e investigadora en general (Civera & Tortosa, 2001; Repiso et al., 2011; Delgado et al., 2006; Fuentes & Argimbau, 2010; Osca-Lluch et al., 2013).

Por el contrario, no abundan los que se han preocupado por analizar las tesis defendidas por las mujeres en diferentes ámbitos de la ciencia, (Torres & Torres (2005, 2007); Franco et al., 2000; Muñoz, 2004; Rosendo do Nascimento & Santo Tomás, 2011, Torres-Salinas et al., 2011), aunque la introducción de la variable sexo como categoría de análisis en los estudios bibliométricos pueda ser considerada como una herramienta necesaria para conocer la situación de las mujeres en la ciencia y para permitir la visibilización de las desigualdades entre uno y otro sexo pues, como afirman Huyer & Welstholm (2002, p.8) “sin datos no hay

visibilidad; sin visibilidad no hay prioridad". De hecho, el conocimiento de la situación de las mujeres en el sistema de investigación científica y de los factores que explican su escasa participación es uno de los objetivos prioritarios de las políticas públicas.

## **Método**

### **Objetivo**

En el presente estudio se llevó a cabo un análisis de las tesis del área de Ciencia y Tecnología leídas en las universidades gallegas en el período 2004-2013, con el fin de comprobar cuántas de ellas son de autoría femenina y en qué medida en la composición de los tribunales evaluadores y en la dirección de las mismas tienen presencia las mujeres.

### **Fuentes**

Para localizar la información objeto de estudio se utilizó la base de datos TESEO que recoge los registros de las tesis doctorales leídas en las universidades españolas desde el año 1976 y que se puede consultar a través de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Esta base de datos contiene los siguientes campos: título, autoría, universidad, fecha de lectura, dirección, tribunal, descriptores y resumen.

### **Análisis de la información**

En el análisis de la información se tomaron como referencia los siguientes indicadores: fecha de lectura, universidad, departamento, dirección por sexo y composición de los tribunales por sexo (Torres & Torres, 2007). Para la explotación de los datos toda la información se volcó en el programa estadístico SPSS donde se codificaron los datos y se realizó un análisis descriptivo de los mismos.

## **Resultados**

De las 1.915 tesis del área de Ciencia y Tecnología defendidas en las universidades gallegas en el periodo 2004-2013, 912 han sido defendidas por mujeres (47,6%). En la ilustración 1 se puede observar como la universidad en la que se han leído un mayor número de tesis es la de Vigo (363), seguida de la de Santiago (356) y La Coruña (193).

La evolución en la producción de las tesis de autoría femenina por año, reflejada en la ilustración 2 muestra una proporción constante en los últimos años, alcanzando su punto culminante en el año 2012, con 129 tesis leídas.

Ilustración 1. Tesis defendidas por mujeres en las universidades gallegas

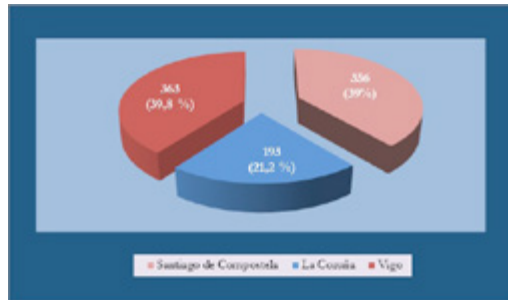
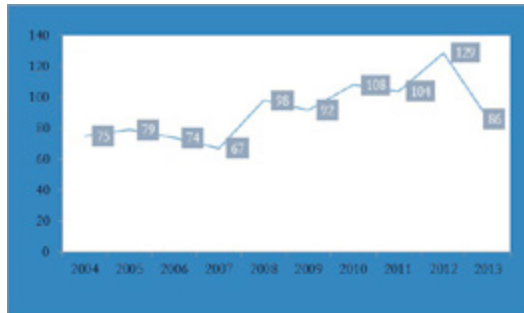


Ilustración 2. Evolución de las tesis defendidas por mujeres en las universidades gallegas



Del número total de tesis (1.915) presentadas en el período temporal analizado, 349 han sido dirigidas sólo por mujeres, lo que supone un 18,2% del total. En 324 de los casos, la dirección ha correspondido a una sola mujer y en el 25 restante comparten la dirección dos mujeres.

La mayoría de las tesis han sido dirigidas en solitario; sólo se han registrado coordinaciones en 261 de los casos, en los que en 240 figura una mujer como única codirectora y dos mujeres en los 21 casos restantes.

Tabla 1. Mujeres directoras y codirectoras de tesis doctorales en las universidades gallegas

	Única	Compartida	Total
Dirección	324	25	349
Codirección	240	21	261

En lo que respecta a la dirección y codirección de las 912 tesis en las que figuran como autoras mujeres, en la tabla 2 podemos comprobar como 198 tesis (23,2%) han tenido como directora a una sola mujer y 14 tesis cuenta con dos directoras. Se han registrado coordinaciones en 152 de los casos (16,7%), en los que figuran 140 mujeres en codirección única y 12 codirecciones compartidas con otra mujer.

Tabla 2. Mujeres directoras y codirectoras de tesis doctorales de autoría femenina en las universidades gallegas

	Única	Compartida	Total
Dirección	198	14	212
Codirección	140	12	152

La representación de las mujeres en la composición de los tribunales del total de tesis leídas en las tres universidades gallegas con indiferencia del sexo del autor/a es mínima; la mayoría cuentan con una (32,4%) o dos mujeres (24,7%) y son muy pocos los que tienen en su composición más de tres mujeres (12,7%); también hay tribunales (30,3%) en los que no hay ninguna mujer en su composición. Lo mismo ocurre en el caso de los tribunales de las tesis cuyas autoras son mujeres.

Ilustración 3. Mujeres miembros de los tribunales de tesis doctorales en las universidades gallegas

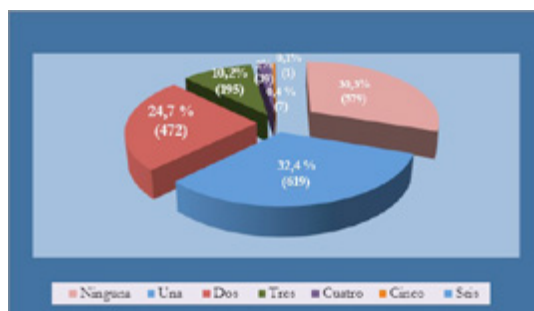
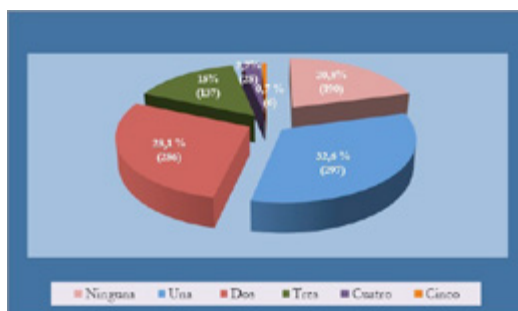


Ilustración 4. Mujeres miembros de los tribunales de tesis doctorales de autoría femenina en las universidades gallegas



En tan solo un 12% de los casos la presidencia de los tribunales la ejerce una mujer (230), al igual que la secretaría que también tiene poca presencia en el cómputo global, aunque mayor que en la presidencia (668 casos, es decir, un 34,9%). Lo mismo ocurre en el caso de la constitución de los tribunales de las tesis de autoría femenina, 143 tribunales (15,7%) en los que el presidente es una mujer y 374 mujeres (41%) tienen la función de secretaria.

## Conclusiones

La presencia de mujeres es relativamente elevada en lo que se refiere a la autoría de tesis doctorales, prueba de la presencia cada vez mayor de mujeres en las titulaciones del área de Ciencia y Tecnología y en los programas de doctorado, si bien es bastante más escasa en las direcciones, codirecciones o tribunales evaluadores de las mismas tanto del total de tesis como de aquellas cuya autoría es femenina.

La escasa presencia femenina en la dirección de las tesis presentadas en las universidades gallegas, se debe, entre otros factores, a que son los varones quienes ocupan la parte superior de la pirámide en la escala académica y también, quienes mayoritariamente dirigen actividades de mayor prestigio, que suponen mayor responsabilidad y poder, entre las que se encuentran la dirección de tesis doctorales. Como indican Martínez & Ballarín (citado por Torres & Torres, 2007, p. 27) los varones son generalmente "...miembros de redes, donde se les reconoce, pueden tener recursos y apoyos suficientes para colocar a sus futuros alumnos, mientras que las profesoras universitarias no estamos en la esfera donde transita el poder y carecemos de autoridad reconocida, por eso no podemos transferir autoridad, ni repartir poder o reconocimiento".

La poca presencia de mujeres en tribunales de tesis del área de Ciencia y Tecnología puede ser explicada, por la menor presencia de alumnas en estas áreas lo que conlleva una progresión más lenta de las mujeres a la carrera docente, a diferencia de otras áreas que cuentan con un mayor número de alumnado femenino como son las Ciencias de la Salud y las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Las propuestas de cambio han de ir dirigidas a la educación, a través de la eliminación de los estereotipos de género hacia la ciencia y la tecnología con el fin de fomentar el interés de las alumnas por este ámbito. Tal y como señalan Colás & Villaciervos (2007) es necesario incorporar la dimensión de género en la orientación escolar y profesional para eliminar los prejuicios que todavía hoy en día asocian un determinado tipo de estudios y profesiones a

uno y otro sexo, así como trabajar desde la perspectiva de género en la formación de la identidad de los estudiantes, tanto a nivel curricular como extracurricular.

Del mismo modo, la presencia de mujeres como referentes en áreas o departamentos donde hasta ahora apenas se visibilizan podría constituir un elemento de atracción a posibles investigadoras y contribuir a aumentar en el número de tesis realizadas y defendidas por mujeres.

En definitiva consideramos que es fundamental hacer visible y reforzar la imagen de la mujer en el ámbito de la ciencia y la tecnología; fomentar una actitud positiva en las alumnas hacia ésta área, y procurar la integración de las mujeres en los ámbitos técnicos tanto educativos como profesionales. Tan sólo a través de la adopción de medidas en este sentido se garantizará la promoción eficaz de la igualdad entre mujeres y hombres y de la dimensión de género en el área de Ciencia y Tecnología.

## **Referencias bibliográficas**

- Civera, C., & Tortosa, F. (2001). Estado de la investigación psicológica en España: el grado de doctor y la investigación académica (1976-1998). *Papeles del Psicólogo*, 79, 42-52.
- Colás, P., & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 35-58.
- Delgado López-Cózar, E., Torres, D., Jiménez-Contreras, E., & Ruíz-Pérez, R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524.
- Fuentes, E., & Argimbau, Ll. (2010). Las tesis doctorales en España (1997-2008): análisis, estadísticas y repositorios cooperativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33 (1), 63-89.
- Franco Rodríguez-Lázaro, A., Gutiérrez Carrizo, F., & Carrizo, G. (2000). Tesis doctorales defendidas por mujeres en la Universidad Complutense de Madrid. En E., Banús (Coord.). *Actas del V Congreso "Cultura Europea*, pp. 1105-1114. Pamplona.
- Huyer, S., & Westholm, G. (2002). *Gender Indicators in, Science, Engineering and Technology. An Information Toolkit*. París: UNESCO/GAB. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001504/150434e.pdf>. Consultado 6/07/2014.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Estadística de la Enseñanza Universitaria en España*. Madrid:INE. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t13/p405&file=inebase>.
- Manassero, M<sup>a</sup>.A, & Vázquez, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación*, 330, 251-279.
- Muñoz Muñoz, A.M. (2004). Tesis doctorales defendidas por las profesoras de la Universidad de Granada (1975-1990): Análisis cuantitativo. *Revista Española de Documentación Científica*, 27 (4), 499-505.
- National Academy of Sciences, National Academy of Engineering Institute of Medicine (2006): *Beyond Bias and Barriers: Fulfilling the Potential of Women in Academic Science and Engineering*. Washington: National Academy Press.

- Osca-Lluch, J., Haba, J., Fonseca, S., Civera, C., & Tortosa, F. (2013). Tesis doctorales españolas sobre análisis bibliométrico en Psicología. *Aula Abierta*, 41 (2), 99-110.
- Porto, A.M., & Mosteiro, M<sup>a</sup> J. (2012). Los estereotipos de género en la sociedad global e informacional: un análisis desde la perspectiva del alumnado. Comunicación presentada en la XIV Conferencia de Sociología de la Educación. *La educación en la sociedad global e informacional*, Oviedo, 12 y 13 de julio de 2012.
- Porto, A. M., Cajide, J., Mosteiro, M<sup>a</sup> J., Castro, D., Sierra, S. & Rodríguez, S. (2012). Estereotipos de género ante la Ciencia y la Tecnología del alumnado de Formación Profesional. *Memorias IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*, 31 de enero a 3 de febrero de 2012.
- Repiso, R., Torres, D., & Delgado, E. (2011). Análisis bibliométrico y de redes sociales en tesis doctorales españolas sobre televisión (1967-2007). *Comunicar*, XIX (37), 151-159.
- Rosendo do Nascimento, E., & Santo Tomás Pérez, M. (2011). Cuestiones de género sobre las tesis doctorales sobre Enfermería en España. *Metas de Enfermería*, 14 (5), 72-76.
- Torres Ramírez, I., & Torres Salinas, D. (2005). Tesis doctorales sobre estudios de las mujeres en España (1976-2002). A propósito de un indicador definitivo en investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 28 (4), 479-499.
- Torres Ramírez, I., & Torres Salinas, D. (2007). Tesis doctorales sobre estudios de las mujeres en las Universidades de España (1976-2005). Análisis bibliométrico y repertorio bibliográfico. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Torres-Salinas, D., Muñoz-Muñoz, A. M<sup>a</sup>., & Jiménez-Contreras, E. (2011). *Análisis bibliométrico de la situación de las mujeres investigadoras de Ciencias Sociales y Jurídicas en España*. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (1), 11-28.
- Unidad de Mujeres y Ciencia (2009). Libro blanco situación de las mujeres en la Ciencia Española, Ministerio de Ciencia e Innovación. Madrid: Unidad de Mujeres y Ciencia.

## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN DESAFÍO EN AULAS DIVERSAS URBANAS<sup>14</sup>

**MUÑOZ BARRIGA, Andrea**  
Universidad de La Salle  
Bogotá, Colombia  
[andreamunozbarriga@gmail.com](mailto:andreamunozbarriga@gmail.com)

### Resumen

El tema de la educación intercultural en el área del lenguaje para la educación básica en contextos urbanos es un reto al cual se enfrentan los maestros con la necesidad de ofrecer alternativas formativas, en tanto este es un ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional para la construcción de identidades. La presente ponencia busca socializar los avances teóricos de una investigación doctoral con el fin de hacer un recorrido por las conceptualizaciones y discursos acerca de la diversidad tanto en las políticas como en el ámbito educativo y analizar su posible impacto en la educación básica urbana en Bogotá, Colombia. Esto con el propósito de ofrecer un panorama teórico que promueva la reflexión sobre la escuela como espacio de consolidación de las interacciones dialógicas entre grupos sociales y sobre el lenguaje como práctica sociocultural que brinda la posibilidad de estudiar los lugares en los que se producen y reproducen las jerarquías sociales y sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura.

---

<sup>14</sup> Andrea Muñoz Barriga, profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Doctoranda en el programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## **Abstract**

The topic of intercultural education in the language area for early education in urban contexts is a challenge that teachers must face with the necessity of offering educational alternatives, since this is an essential cycle for cognitive, social, emotional development, and identity construction. This presentation intends to socialize the theoretical advances of a PHD dissertation with the goal of analyzing the concepts and discourses about diversity in political policies and educational contexts in order to determine their possible impact on early urban education in Bogotá, Colombia. The purpose is showing a theoretical framework that promotes the reflection towards school as a place for strengthening communicative interactions among social groups, and towards language as a sociocultural practice that offers the possibility of studying the places in which social hierarchies and their functions are produced and reproduced in the educational context, society and culture.

## **Palabras clave**

Diversidad, comunicación intercultural, educación básica, educación urbana

## **Keywords**

Diversity, intercultural communication, early childhood education, urban education

## **Introducción**

El fenómeno de la globalización ha generado múltiples transformaciones en las formas de comprender y significar el mundo y las relaciones sociales, promoviendo una especie de crisis generalizada de sentido en la sociedad. Una de las causas de dicha crisis tiene sus raíces en la tendencia a la homogeneización o incluso en la amenaza de la desaparición de las identidades locales, regionales o nacionales desde la imposición de modelos únicos de interpretación del mundo, en contextos donde crece una gran variedad de expresiones y formas de la alteridad.

En este fenómeno homogeneizante surge la diversidad como reflejo de la multiplicidad de identidades o construcciones generadas a partir de las relaciones con otros, en el intercambio subjetivo. “La globalización, como expresión de la modernidad, no logra ofrecer ese sentido único que algunos le reclamaron... al tiempo que la globalización y sus dinámicas homogeneizantes se expanden, florecen por doquier viejas y nuevas construcciones de sentido, muchas de ellas resistentes a su lógica hegemónica” (Rojas, 2000, p. 11).

En consecuencia, crece la necesidad de un nuevo ideal de comunidad y nación como proceso en construcción que refleje los reconocimientos de tipo social, político o jurídico de diferentes formas de diversidad que han sido tradicionalmente discriminadas y excluidas. Rojas (2000: 11-12) ilustra este nuevo ideal siguiendo a Guerrero (1999):



“La diversidad no sólo es la comprobación de la existencia de un gran número de grupos humanos social y culturalmente diversos, la diversidad es también – una respuesta política a los imaginarios contruidos desde el poder que inculcan, especialmente en la actual fase de globalización y planetarización del mercado, perspectivas homogeneizantes, totalizadoras y universalizantes que buscan ser mostradas, como paradigmas incuestionables, como símbolos de un nuevo sentido, y como únicos y posibles valores y caminos a seguir para garantizar nuestro futuro; en realidad de lo que se trata es que entendamos que la verdadera riqueza de nuestras sociedades y la garantía de su futuro, está en la variedad, en la pluralidad, en la multiplicidad y la diferencia -”.

En este marco, uno de los más grandes retos de la escuela actual es ofrecer alternativas formativas a los grupos denominados minoritarios desde los principios de la interculturalidad, especialmente en la infancia como ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional en el que se consolidan las subjetividades. En tal sentido, la escuela se constituye en el espacio donde se pueden nutrir las interacciones dialógicas entre grupos sociales desde visiones más dinámicas de la cultura.

La presente investigación busca comprender las implicaciones pedagógicas de la comunicación desde una perspectiva intercultural en contextos escolares urbanos de aulas diversas. La comunicación aquí es una herramienta para el análisis de lo que comprende la interculturalidad en el aula para los actores educativos y su impacto en los procesos formativos en el área del lenguaje, lo cual permite abrir la discusión frente a la diversidad desde una perspectiva intercultural, particularmente en contextos urbanos en los que las comunidades indígenas han sido tradicionalmente excluidas.

Uno de los más grandes retos de la escuela actual es ofrecer alternativas formativas a los grupos denominados minoritarios desde los principios de la interculturalidad, especialmente en la infancia como ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional en el que se consolidan las subjetividades.

## **Método**

El estudio de la diversidad en educación es una problemática compleja que implica el análisis de múltiples dimensiones y fenómenos culturales como procesos que no suponen realidades estáticas. A partir de este escenario, la presente investigación se enmarca en el enfoque de investigación cualitativa en cuanto ésta se centra en descubrir lo nuevo sin depender únicamente de preceptos de la ciencia sino que sus resultados subyacen de la aplicación de los métodos, la diversidad de los participantes, las subjetividades del investigador y de los sujetos implicados en el proceso, así como de la variedad de perspectivas teóricas que determinan sus particularidades metodológicas.

En este sentido, vale la pena resaltar lo que propone Vasilachis (2006, p. 27) citando a Morse (2005):

(...) esta manera de investigar es considerada como una forma de pensar más que como una colección de estrategias técnicas. Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad. La investigación cualitativa permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento.

Las formas de interpretación del fenómeno social se evidencian en estrategias analíticas distintas derivadas del tipo de datos que se obtienen de las experiencias vitales de los sujetos participantes. En tal sentido, la investigación cualitativa así como las particularidades de su diseño se enfocan en encontrar matices sutiles o cualidades distintivas en las propiedades culturales y acciones sociales que son poco conocidas. Esto cobra importancia en tanto permite al investigador crear teorías, profundizar en el análisis de las diferencias en situaciones concretas y comprender nuevas formas de conocimiento sin acudir solamente a teorías ya legitimadas en otros contextos.

En este sentido, este trabajo busca comprender las implicaciones pedagógicas de la comunicación desde una perspectiva intercultural, en tanto en la interacción dialógica se evidencian representaciones de la realidad que inciden directamente en todos los aspectos de la vida escolar y cotidiana de los actores educativos. Para Flick (2002, p. 45), citando a Goodman (1978):

(...) el mundo se construye socialmente mediante formas diferentes de conocimiento, desde el conocimiento cotidiano hasta la ciencia y el arte como formas de crear el mundo... la investigación social es un análisis de estas maneras de creación del mundo y de los esfuerzos constructivos de los participantes en su vida cotidiana. La percepción y el conocimiento cotidianos son la base para que los científicos sociales desarrollen “una versión del mundo” que supone realidades múltiples, de las que el mundo de la ciencia es sólo una, que se regula en parte según los mismos principios por los cuales se organiza el mundo de la vida cotidiana y en parte según otros principios.

En esta dinámica de la investigación social, el presente estudio busca conocer las versiones existentes en el campo de la diversidad cultural construidas por los sujetos que interactúan en un contexto determinado. Sobre esa base, y tal como lo evidencia Flick (2002) el objetivo es analizar las variadas construcciones de la realidad que son cotidianas y subjetivas, así como de carácter científico, en las que se traducen relaciones dadas por supuestas. “La experiencia cotidiana se traduce en conocimiento por aquellos a quienes se estudia, los informes de esas experiencias o acontecimientos y actividades se traducen en textos por los investigadores” (Flick, 2002, p. 46).

El interés interpretativo de la investigación se enfoca en el método etnográfico como:

(...) una reflexión que conduce a una revisión acerca del modo y la forma en que los sujetos producen el conocimiento social imprescindible para la coexistencia en sociedad... una reflexividad en la que están implicados todos los sujetos sociales, en el marco de la cual y a través de la cual no sólo son capaces de reflexionar, sino también de explicar a los otros lo que hacen, tanto como comprender las explicaciones de los otros sobre lo que hacen (Vasilachis, 2006, p. 115).

## **Resultados**

### **Diversidad y educación para la infancia en contextos urbanos**

La problemática de la educación para la diversidad en la escuela y los modelos educativos actuales, han estado influenciados por las constantes tensiones que se han presentado entre las diferentes formas de nominación de la alteridad. El término “diversidad” ha sido objeto de fuertes controversias que han dado lugar a variado tipo de discursos que indiscutiblemente han tenido un impacto en los sistemas educativos y particularmente en el lenguaje escolar.

Las tensiones mencionadas han tenido implicaciones que se reflejan en procesos educativos violentos o excluyentes y visiones folclóricas y relativistas que invitan a pensar en nuevas formas de representación y educación para la diferencia. Tal como lo proponen Duschatzky y Skliar (2000, pp. 2-11) en el pensamiento moderno se han evidenciado particularmente tres versiones de la diversidad: a) el otro como fuente de todo mal, b) el otro como sujeto pleno de un grupo cultural y c) el otro como alguien a ser tolerado.

La alteridad vista como la fuente de todo mal se constituyó en el modo predominante de relación social durante el siglo XX. En tanto este fue uno de los siglos más violentos de la historia, la alteridad se evidencia como una forma de representación de la negación de los conflictos culturales, con el fin de regular y controlar la mirada de aquellos que representan o definen quiénes y cómo son los otros.

En esta representación se establece una lógica binaria con la intención de visibilizar o invisibilizar al otro a partir de denominaciones que implican un componente negativo, lo cual promueve formas de narración de la diversidad, influenciadas por la búsqueda de eufemismos o denominaciones no neutras que buscan desligar las marcas identitarias depositando en los otros estereotipos sociales.

A su vez ha coexistido una segunda concepción acerca de la diversidad, más ligada a la representación de comunidades homogéneas fundadas en patrones culturales y con identidades plenas. La diversidad aquí es una categoría ontológica, un objeto epistemológico que supone el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales preestablecidas (Duschatzky & Skliar, 2000). Desde esta perspectiva, se busca defender la importancia de las sociedades plurales y democráticas por medio de representaciones radicales de culturas totalizadas que

terminan alimentando un discurso homogeneizante. El multiculturalismo entonces se convierte en una manera elegante de confesar la brutalidad colonial y la falta de respuesta a la violencia y la exclusión en la modernidad (Zizek, 1998, citado en Duschatzky & Skliar, 2000).

Por último, los autores mencionan una tercera forma de representación que nutre la idea de la tolerancia en el discurso posmoderno, la cual resalta la diferencia y a su vez rechaza la conducta antisocial y opresiva. Dicha representación de la diversidad no permite examinar las culturas críticamente en contextos concretos y por tanto, impide establecer un vínculo social, que aunque de naturaleza conflictiva, implica una responsabilidad ética y política.

En el marco de dichas representaciones, el discurso de la diversidad en los contextos educativos urbanos en Colombia parece transitar por tales nociones, reflejadas en las políticas y modelos educativos, así como en el ejercicio docente por medio de acciones que incluso permanecen alejadas de la idea del reconocimiento y la tolerancia. Más allá de convertirse en una cuestión de nominalización de la diversidad, este hecho se constituye en una problemática que evidencia la necesidad de conocer las formas de representación de la diversidad implicadas en los procesos comunicativos de maestros y estudiantes con el fin de ofrecer alternativas pedagógicas frente al fenómeno intercultural en aulas diversas.

En el contexto urbano, además del desconocimiento de lo étnico y lo cultural, el discurso de la pedagogía ciudadana no incluye un enfoque intercultural derivado de las necesidades de las comunidades étnicas y se evidencia la carencia de estudios que apunten a la comprensión de los procesos comunicativos en aulas diversas. La etapa de formación de los niños y niñas de siete a once años es un ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional y debe involucrar procesos formativos que favorezcan el desarrollo de interacciones sociales y la articulación de sus intereses, necesidades y particularidades a la escuela. Esto implica alejarse de las formas de nombrar y conceptualizar la interculturalidad que han sido tradicionales desde las culturas dominantes y acercarse más al análisis de las nociones de la interculturalidad desde los discursos de los grupos étnicos.

### **Diversidad cultural y políticas educativas en Colombia**

Desde el surgimiento del concepto de etnoeducación en la década del 70, la legislación acerca de los grupos étnicos, sus derechos y educación en Colombia prácticamente se basó en su totalidad en la constitución política de 1991, a pesar de que los esfuerzos por consolidar una educación indígena acorde con los rasgos culturales de las comunidades, se inició dos décadas antes. De acuerdo con el artículo 55 en la ley 115 de 1994 la etnoeducación se define como aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Desde su aparición, el discurso de la etnoeducación a partir de las políticas educativas parece estar desarticulado de lo que ocurre en las aulas, lo cual ha incidido en la dificultad de su implementación en los contextos educativos.

Actualmente la población indígena en Colombia está conformada por 84 pueblos y entre las organizaciones nacionales y regionales indígenas se afirma que la población sobrepasa el millón de personas, lo cual representa un 26% del total de las denominadas minorías poblacionales con presencia en 32 departamentos. Los grupos étnicos están distribuidos en 804 grupos y poseen más de 64 idiomas y unas 300 formas dialectales. La mayoría de la población vive en 567 resguardos establecidos como una institución legal y socio política de origen colonial.

Las estadísticas y estudios en relación con el desplazamiento forzado afirman que las comunidades indígenas y los grupos afrocolombianos son las poblaciones más afectadas por el conflicto armado. Cuatro de cada diez personas desplazadas pertenecen a grupos étnicos, lo cual representa el 5% del total de la población nacional. Un promedio de 150 comunidades no tienen acceso a la etnoeducación y únicamente asisten a la escuela tradicional, lo que ha incidido en el debilitamiento de su identidad cultural. En cuanto a la educación formal, el analfabetismo en las comunidades indígenas alcanza el 44%, la cobertura educativa para básica primaria comprende un 78% y los cupos en educación no son cubiertos en su totalidad debido a los bajos niveles académicos.

A su vez se evidencia la carencia de planteles educativos, docentes y calidad de los programas, así como un alto grado de deserción escolar como consecuencia de lo inadecuado de los planes educativos y las precarias condiciones económicas que obligan a los niños a trabajar. En este sentido, se conoce que de cada 100 niños indígenas, 20 van al colegio, 7 terminan el bachillerato y 2 entran a la universidad (Martínez y Acosta, 2006).

En el contexto colombiano, especialmente en el ámbito educativo urbano la interculturalidad no va más allá de la multiculturalidad en tanto se centra en el reconocimiento del otro pero a su vez homogeneiza a las diferentes comunidades y en este proceso la diversidad se constituye como algo estático. Tal como menciona Walsh (2008), en Villa y Grueso (2008: 47), “el multiculturalismo es la política que actúa sobre lo multicultural. El trabajo del grupo Flape Colombia, también lo piensa así como un hecho de orden jurídico y político referido a las políticas que se formulan en una sociedad determinada con el fin de hacer explícito el reconocimiento de determinados derechos a los diferentes grupos humanos que integran dicha sociedad... este reconocimiento asume las diversidades, primero como étnico-culturales y segundo como algo universal, estático e identificable (indios y negros). Este asumir no sólo niega la manera en que la diferencia ha sido construida dentro de condiciones de sometimiento, desigualdad, racialización y negación ontológica, sino también la forma en que es producto de su devenir histórico.”

La problemática implica consolidar una educación más adecuada para los grupos étnicos y para ello es necesario comprender cómo se entiende la diversidad en las interacciones dialógicas de los actores educativos. Esto con el fin de establecer nuevas formas de comunicación que superen los paradigmas tradicionales del tratamiento de la diversidad en la escuela como espacio que se ha enfrentado a las constantes tensiones entre la discriminación cultural, que la constituye como espacio de homogeneización, intolerancia y exclusión, y el pluralismo cultural que desde el discurso la describe como un contexto de tolerancia e inclusión.

### **Discursos y racionalidades de la diversidad cultural en educación**

Uno de los desafíos de la educación actual es la necesidad de encontrar alternativas de formación que desde la perspectiva intercultural consoliden propuestas pedagógicas, no sólo para el reconocimiento de las minorías sino para el establecimiento de interacciones dialógicas que den sentido a la diversidad en el aula. Como se analizará posteriormente, la interculturalidad aquí se asume desde la postura de López (2002), como una noción que involucra una visión más dinámica de la cultura, desligada de perspectivas estáticas que permitan ir más allá del reconocimiento de la diversidad cultural como un bien en sí mismo e incluyan la interacción, el diálogo y el intercambio como oportunidades de enriquecimiento.

Los discursos y las racionalidades frente a la diferencia que tradicionalmente han coexistido en los espacios académicos y las políticas educativas han influido en las perspectivas en torno a la formación y el diseño de programas y modelos pedagógicos que son determinados por posiciones frente a la cultura. López (2002) evidencia este hecho al establecer que las tradiciones técnico-positivista, interpretativo-hermenéutica y crítico-emancipatoria han condicionado el rol de los profesores frente a la diversidad cultural y han definido modelos culturales que determinan el desarrollo de los currículos en la escuela.

Estos hechos generan formas de violencia en la escuela que promueven la marginación y la pérdida de la identidad de los niños minoritarios, mientras que los maestros hacen esfuerzos por trasladar las propuestas curriculares de carácter homogéneo a la práctica con el fin de mantener el orden establecido.

Tomando dichas tendencias como base, es posible afirmar que en Colombia, especialmente en las zonas urbanas tanto maestros como alumnos se enfrentan a visiones fragmentadas de la cultura de las que se derivan modelos y prácticas educativas homogeneizantes. En estos contextos se evidencia la necesidad de una formación más profunda sobre el sentido y el valor práctico de la diversidad para enfrentar el fracaso y los conflictos socioafectivos de los niños y niñas de grupos minoritarios. Jordán (1994: 35) expresa la dificultad que enfrentan estos alumnos en las escuelas: “generalmente, los niños minoritarios están escolarizados en centros públicos, ubicados en contextos socioculturalmente desventajados, donde el fracaso escolar y los conflictos socioafectivos son abundantes. Este hecho favorece los sentimientos de malestar, de pasar lo más pronto posible su enseñanza en centros “poco deseables”, y las formas de pensar según la lógica miserabilista, donde cabe poco más que parchear la realidad

académica diaria con ayudas puntuales..., y, por tanto, donde está ajena la idea de crear en esas escuelas, precisamente lugares de excelencia educativa.”

Persiste entonces un vacío de conocimiento en cuanto a cómo hacer vida los principios de una educación desde y para la diversidad debido a que los modelos culturales que han coexistido en el ámbito educativo no han promovido la consolidación de propuestas formativas desde el entendimiento mutuo y el establecimiento de una conciencia crítica, a partir de la cual el profesor se constituya en un agente de transformación social por medio del desarrollo de habilidades que permitan pensar al individuo de manera integral y comprender al mundo como un sistema desde propuestas educativas más globales que trasciendan las tendencias tradicionales.

## **Discusión/Conclusiones**

El lenguaje es una de las características fundamentales del género humano y tiene un papel fundamental en la apropiación de la cultura e incorporación de los individuos en la sociedad, por tanto, se constituye en un elemento esencial de los procesos formativos en contextos de diversidad cultural. A través del lenguaje las niñas y niños potencian habilidades cognitivas y sociales que les permiten construir sus propias identidades en cuanto éstas se desarrollan en las relaciones dialógicas que se establecen en la escuela.

La relación identidad y reconocimiento desde el lenguaje aquí se asume a partir de la posición de Taylor (1993, pp. 18-19): “la identidad se crea dialógicamente, en respuesta a nuestras relaciones e incluye nuestros diálogos reales con los demás. Por tanto, es falsa la dicotomía que plantean algunos teóricos de la política, entre los individuos atomistas y los individuos socialmente conformados. Si la identidad humana se crea y se constituye dialógicamente, entonces el reconocimiento público de nuestra identidad requiere una política que nos dé margen para deliberar públicamente acerca de aquellos aspectos de nuestra identidad que compartimos o que potencialmente podemos compartir con otros ciudadanos. Una sociedad que reconozca la identidad individual será una sociedad deliberadora y democrática, porque la identidad individual se constituye parcialmente por el diálogo colectivo”.

Así entonces, es en el lenguaje donde los niños construyen su realidad y se relacionan con el mundo. “La competencia es un efecto de la experiencia social, de las necesidades y de las motivaciones; e integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, con su interrelación con otros códigos. De manera que, si existe la realidad y el lenguaje se refiere a ella, también existe la comunicación y el lenguaje pasa a través de ella.” (Bustamante, 2003, p. 122).

En esta medida, el lenguaje tiene una doble perspectiva: individual y social. A partir del lenguaje los niños se constituyen como ser individuales con características concretas y en sus interacciones conocen y construyen la realidad. Esta particularidad del lenguaje lo constituye en una práctica sociocultural vital para la formación desde y para la diversidad porque es allí

donde se construyen los significados acerca de la cultura. “En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural” (MEN, 2003, p. 19).

## Referencias bibliográficas

- Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: *Anthropos*.
- Bustamante, G. (2003). Las competencias en la educación colombiana. En *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*. Bogotá: Alejandría.
- Castañeda, E. (2005) La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Chile: Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, OREALC.
- Castillo, E. & Caicedo, E. (2008) Etnoeducación e interculturalidad en la educación superior colombiana. En *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de educación propia. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Popayán: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia*. Bogotá: ONIC, CRIC, IESALC, UNESCO.
- Delgadillo, I. et al. (2011). Tendiendo puentes entre culturas. Recuperación de una experiencia de formación de maestros y maestras de jardines infantiles indígenas de Bogotá. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, IV (7).
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: MEN. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Subdirección de poblaciones.
- Garagalza, L. (2003). Filosofía y lenguaje en la obra de Wilhelm von Humboldt. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 48(1) [en línea], disponible en: [www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/48237248.pdf](http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/48237248.pdf)
- Halliday, M. (1982). *Interpretación social del lenguaje y del significado*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Holloz Benitez, M. (2002). El diseño curricular en contextos multiculturales. En M. Trillos Amaya, *Enseñanza de las lenguas en contextos multiculturales*. Bogotá: *Celikud*.
- IDIE (2011). Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá. [en línea], disponible en: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/>



convocatorias\_cartillas\_y\_anexos/anexo\_6.\_lineamiento\_pedagogico\_para\_la\_educacion\_indigena\_inicial.pdf

- Íñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Nueva edición revisada y ampliada. Barcelona: Editorial UOC.
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- López, M. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- López, C. (2011). Formulación participativa de la política pública distrital para el reconocimiento, garantía, protección y restablecimiento de derechos de los pueblos indígenas en Bogotá. [en línea], disponible en: <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/polpublicas/pol%C3%ACtica%20ind%C3%ACgena.pdf>
- Martínez, A. & Acosta, W. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Editora Géminis Ltda.
- MEN (2003). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Colombia [en línea], disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Papacchini, A. (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Colombia: Universidad del Valle.
- Pérez, M. & Martín, L. (2007). Barreras interaccionales en aulas multilingües: una aproximación crítica a la comunicación intercultural. *Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I, IV*.
- Rojas, A. (2000). *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Universidad del Cauca. Colombia: Imprenta patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Rojas, A. & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y pedagogía, XIX (48)*.
- Rizo, M. & Romeau, V. (2006). Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural. *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas, XII (24)*.
- Skliar, C. (2008) ¿Qué pretendemos con la idea de diversidad? En C. Skliar (2008) ¿Qué pretendemos con la idea de “diversidad”? Construyendo una escuela inclusiva Encuentro inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar. [en línea], disponible en: [www.salesianoslitoral.org.ar/files/sei/2008](http://www.salesianoslitoral.org.ar/files/sei/2008)
- Taylor, C. (1993). *Multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, E. (2001). El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Alejandría.
- UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Chile: AMF Imprenta.

- Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación*. Grandes conferencias en la facultad de ciencias humanas, Bogotá, UN.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, J. (2010). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en zonas urbanas*. Perú: Asociación de publicaciones educativas.
- Vila, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Facultad de pedagogía. Departament de metodes d'investigació i diagnostic en educació. Universidad de Barcelona.
- Villa, W. et al (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de gobierno. Secretaría de cultura, recreación y deporte.
- Ytarte, R. (2002). *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Tesis doctoral universidad de Barcelona. [en línea], disponible en: <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Ytarte2002.pdf> Sigua las normas APA (6ª edición) para las referencias bibliográficas y utilice la sangría francesa al redactar el párrafo

---

Nadal Cristóbal, A. & Ballester Brage, L.. (2015). Qué piensan los padres de la escuela de sus hijos. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 411-420). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## QUÉ PIENSAN LOS PADRES DE LA ESCUELA DE SUS HIJOS

**NADAL CRISTÓBAL, Andrés**  
**BALLESTER BRAGE, Lluís**

Dpt. Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears  
Palma de Mallorca; España  
[andres.nadal@uib.es](mailto:andres.nadal@uib.es); [lluis.ballester@uib.es](mailto:lluis.ballester@uib.es)

### Resumen

La relación familia escuela se concibe como la base de una correcta formación y educación de los alumnos. Pero esta relación no es sencilla, ya no solo por las singularidades de cada una de las diferentes estructuras organizativas, sino por los cambios en el marco legislativo que hacen que ésta sea cada vez más asimétrica. No obstante la familia tiene mucho que decir sobre la escuela y si se le pregunta explica cuáles son sus preferencias y gustos así como las inquietudes que tiene. Este trabajo presenta una investigación cualitativa basada en 60 entrevistas a padres de hijos en edad escolar en las que se les pide contesten a las preguntas ¿qué espera la escuela de sus hijos? ¿Qué es lo que más te gusta? y ¿qué cambiaría?. Los datos recogidos se han analizado con QSR NVivo. Como primer acercamiento al tema se ha observado que los padres parecen buscar en la escuela sobre todo la adquisición de conocimientos curriculares y ya en segundo término valores personales y sociales apoyando la tesis de una relación clientelar de los padres con la escuela de la que esperan sacar sobre todo la mera transmisión de conocimientos.

## **Abstract**

School family relationship is conceived as the basis of a good education of students. But this relationship is not simple, not only by the singularities and different organizational structures, but by changes in the legislative framework that make it increasingly more asymmetrical. But the family has much to say about the school and if asked they explain what's their preferences as well as the concerns that have. This paper presents qualitative research based on 60 interviews with parents of children at school age in which are asked to answer the questions; what do you expect your child's school? what you most like? and what would change?. The collected data were analyzed with QSR NVivo. As a first approach to the subject has been observed that parents seem to look at school especially the acquisition of curricular knowledge and secondly personal and social values supporting the thesis of a relation clientele of parents with the school which are hoping especially the mere transmission of knowledge.

## **Palabras clave**

Participación de la familia. Leyes educativas. Análisis Cualitativo. Cambio educativo

## **Keywords**

Family Involvement. Law Related Education, Qualitative Research, Educational Change

## **Introducción**

El cambio de una ley educativa, responde a un cambio de mentalidad de los gobernantes sobre qué es y lo que debe ser la educación y por tanto, estos proponen el cambio de organización de la misma. Las funciones de la escuela<sup>15</sup>, resumida en tres grandes bloques según Fernández (2008), son; la guardia y custodia de los más jóvenes, la cohesión social y la construcción de las identidades nacionales y la formación para el trabajo y la distribución de las posiciones sociales, Estos tres grandes bloques responden a las distintas sensibilidades que se pueden tener sobre cómo debe evolucionar una sociedad. Los objetivos de la educación variaran en el grado en que una sociedad busque una integración social de sus ciudadanos o bien la excelencia del trabajo de los mismos. Está claro que la función de una sistema educativo no se da únicamente en uno de los bloques que presenta Fernández, pero si se puede decir que cada ley educativa responde más a uno de los distintos bloques. De Pulles (2008) argumenta que aunque parezca que los sistemas educativos españoles han tenido muchos cambios, realmente son solo tres los cambios que realmente se han dado en el sistema educativo español; La reforma liberal de 1857, la ley general de educación de 1970 y la LOGSE de 1990. Este autor postula que la LOE solo pretendía una estabilidad del sistema educativo y alcanzar la máxima calidad de la educación con la mayor equidad social posible. No obstante cabe decir que el último cambio de la legislación educativa, la LOMCE, sí que parece cambiar otra vez la idea de la educación, pasando de un modelo centrado en el alumno y en el desarrollo integral de la persona a otro centrado en el éxito académico, la excelencia de los mejores, donde la equidad y la igualdad de oportunidades queda en un segundo plano (Andrés, 2012).

---

<sup>15</sup> Anotar que son muchos los que han postulado diferentes funciones de la escuela.

Pero todos estos cambios o sensibilidades diferentes sobre la educación, no se deben únicamente a la mentalidad de los políticos, sino que se alimentan de una percepción social de lo que debe ser la educación que la sociedad tiene en la familia al juez que valorará la conveniencia o no de este cambio para la formación de los hijos.

La relación familia escuela es complicada. No obstante OCDE subraya que la influencia de la familia en los primeros años de escolarización repercute en los posteriores resultados escolares del alumno (OCDE, 2011). Pero la escuela tiene formas diferentes de entenderse en distintos modelos de familias. Collet y Tort diferencian las familias en las que existe una continuidad entre el modelo socio-educativo de la familia (en relación a la forma de entender la autoridad, consumir cultura, utilización del lenguaje) respecto a la escuela y las familias en las que no existe esta relación y existe un verdadero corte entre una institución y otra. (Collet & Tort, 2012). Según Garreta (2008) la relación entre familia y escuela se constituye a partir de las expectativas y experiencias de unos con otros. Pero este autor afirma que la relación escuela familia se cimienta en una asimetría de poder que no permite que la familia y la escuela trabajen de forma conjunta, dejando muy lejos la participación conjunta y plena de la familia en el ámbito escolar. Además la participación de la familia en la educación de los hijos es multidimensional pudiéndose ver en la gran diversidad de formas que hay de establecer relaciones entre familia y escuela (Monceau, 2012).

Pero eso no quiere decir que las familias no se quieran relacionar con la escuela. Son muchos los factores, según Feito (2012) que impiden que la familia se relacione de forma fluida con la escuela sobre todo centrados en la especialización de la tarea docente. NO obstante, esto no impide que los padres quieran participar en la educación de sus hijos aunque la concepción de esta cooperación y compromiso se percibe de una forma diferente entre los padres y los profesores.

Esta diversidad de puntos de vista sobre lo que se espera de la escuela y la relación y cooperación entre los padres y los profesores genera tensión y distanciamiento entre la escuela y las familias siendo los intereses y las expectativas de la familia y la escuela aparentemente diferentes aunque ambos tienen el mismo objetivo, el éxito escolar de los alumnos (Dubet, 2010).

Desde la educación, se demanda cada vez más la participación de las familias en la educación de los hijos Feito (2012) ya que los contenidos que se dan en la escuela, están más en el ámbito de la formación general de la persona, que en aspectos curriculares. Pero frente a esta demanda de más participación de las familias, encontramos la idea de algunos autores que los padres han abandonado la educación de sus hijos en manos de la escuela, muchas veces sobrepasados por la aparente dificultad de realizar la tarea de padres de una forma correcta (Cardús, 2000). Las familias han cambiado, la distribución de las tareas, los roles e incluso la misma concepción de familia está en un cambio continuo y la institución educativa no parece ser permeable a estos cambios. Son muchos los autores que afirman que la falta de entendimiento entre la familia y la escuela, es culpa de esta última (Feito, 2012; Gomila & Pascual, 2012; Garreta, 2008). A la falta de formación del profesorado y el poco tiempo que se dedica al conocimiento del entorno familiar de los alumnos se añaden ideas preconcebidas de rechazo hacia las familias que las consideran como incapaces o poco interesadas en la formación de sus hijos (Adams, 2004).

Ya dijo Dubet (2010), que la escuela no consigue despegarse de sus orígenes, en la que ella era la garante de la formación de los alumnos dejando a las familias a un segundo plano. No obstante en la época actual, con altos niveles de formación en la gran mayoría de la población,

la familia no quiere dejar de ejercer su legítimo derecho a la formación integral de sus hijos, traspasando las paredes del hogar para intentar influir en la escuela. Pero la última reforma educativa, la LOMCE, deja sin ningún tipo de poder de decisión a las familias en el ambiente educativo, quitando al consejo escolar del centro su poder de decidir y convirtiéndolo en un mero consejo consultivo, equiparándolas de facto a las AMPAS. Así pues los padres, solo van a poder ejercer su influencia en la educación de sus hijos a la hora de la escolarización (con suerte y siempre que tengan posibilidades para ejercer esta decisión), relegándolos a una relación clientelar con los centros educativos (March & Orte, 2014). Esta visión de sacar a los padres fuera de las decisiones escolares, no hace más que profundizar en la brecha que existe entre la escuela y las familias.

No obstante y en contraposición de lo que las actuales políticas educativas parecen dictar, para una gestión eficiente de los centros educativos es necesario fomentar el desarrollo comunitario entendido como la implicación de las familias en las decisiones de gestión del centro educativo ya no solo en los aspectos organizativos, si no en la participación y reconocimiento de los aspectos curriculares. (Gairín, 2011).

Pero el profesorado tampoco tiene una libertad a la hora de ejercer su tarea docente (Colom y Núñez, 2001). En las instituciones educativas, a la hora de programar prima la realización de programaciones didácticas que respondan, no tanto a las demandas de los padres si no a los requisitos que la legislación propone. Y sin querer ser maximalistas, creemos correcto opinar como los que opinan que la nueva ley educativa, se centra en la evaluación de contenidos curriculares y memorísticos, más que en el desarrollo personal de los alumnos. Y siguiendo el lema “dime como evalúas y te diré cómo aprendes tus alumnos” (Monereo, 2009), la perspectiva actual de la educación parece estar avocada a la persecución de la acumulación de contenidos curriculares y memorísticos, dejando poco tiempo para el desarrollo global de los alumnos.

Pero frente a este retorno a estructuras educativas que van a separar a los niños en dos grupos a partir de tercero de la ESO por motivos puramente académicos y memorísticos, algunos padres tienen otras inquietudes, se preguntan otras cosas sobre la educación de sus hijos. Porque aunque no se les pregunte, los padres, de forma general, con distintos grados de profundidad, con diferente nivel de complejidad de sus argumentos, todos tienen algo que decir sobre la educación y más concretamente sobre la escuela de sus hijos (Beltrán & Hernández, 2011).

Así pues nos ha parecido necesario recabar información sobre qué opinan los padres sobre la escuela de sus hijos y ver como esta se relaciona con la realidad social y legislativa.

## **Metodología**

### **Objetivos**

La realidad de los centros educativos, como cualquier realidad no es única, sino que depende de a quien se le pregunte sobre tal realidad. Como se ha dicho, la escuela puede tener dificultades para conseguir una relación estrecha con la familia y a la vez tiene una inercia propia que la hace avanzar de forma autónoma. Y esta relación requiere que la entidad educativa haga un esfuerzo para conocer cuáles son las ideas que tiene la familia sobre la escuela.

Por ello se propone una investigación en la que se les preguntará a los padres sobre:

- ¿Qué esperas la escuela de tus hijos?
- ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela de tus hijos?
- ¿Qué mejorarías sobre la escuela de tus hijos?

Conocedores de estudios similares sobre este tema<sup>16</sup>, hemos querido hacer una aproximación abierta al tema con la intención de conocer cuál es la percepción de los padres sobre los centros escolares de sus hijos.

Este estudio, como primera aproximación al tema de la participación de las familias en el sistema educativo, se basa en una metodología cualitativa, basada en entrevistas individuales a padres con hijos en edad escolar. Estas entrevistas, una vez debidamente transcritas han sido analizadas con QSR NVivo10.

La muestra que se ha confeccionado para este trabajo consta de 60 entrevistas cortas. Para la realización de la muestra se han contemplado diferentes criterios:

- Titularidad del centro: Público o Privado Concertado.
- Nivel educativo de los alumnos: Infantil, Primaria, Secundaria.

Además de estos dos factores se ha identificado pedido a cada uno de los padres el nivel educativo que tiene, diferenciando entre padres con estudios universitarios o superiores, padres con estudios medios y padres con estudios básicos.

A cada uno de los padres se les han hecho las tres preguntas anteriormente planteadas, grabando sus respuestas y transcribiéndolas posteriormente.

### **Trabajo de campo y plan de explotación de datos**

Las entrevistas fueron realizadas por los alumnos de Psicología de la educación y acción tutorial de segundo curso del grado de Educación Primaria del CESAG<sup>17</sup>.

A los alumnos se les instruyó en cómo hacer la entrevista y cómo repreguntar si las respuestas que se daban eran poco concretas. Las entrevistas se realizaron las tres primeras semanas del mes de Noviembre.

Previo al análisis con QSR Nvivo10 se realizó un árbol de nodos con las categorías que se creían más importantes para el análisis de las entrevistas. No obstante, una vez iniciada la codificación de las entrevistas surgieron nuevas categorías emergentes quedando el árbol de nodos como se presenta:

- Nivel educativo (Nodo de identificación)
- Titularidad (Nodo de identificación)
- Nivel estudio padres (Nodo de identificación)

---

<sup>16</sup> Pereda, C.; de Prada, M.A. y Actis, W (2010) *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo*. Madrid : Ministerio de Educación

<sup>17</sup> Centro de Educación Superior Alberta Giménez (Palma de Mallorca)

¿Qué esperas de la escuela de tus hijos?	¿Qué es lo que más te gusta de la escuela de tus hijos?	¿Qué mejorarías de la escuela de tus hijos?
Valores personales	Relación próxima y familiar	Infraestructuras y organización
Valores sociales	Equipamientos	Actividades para padres
Participación de la familia	Oferta formativa	Ratio
Desarrollo integral	Metodología	Implicación comunidad educativa
Aprendizajes curriculares	Titularidad e ideario	Extraescolares
Competencia docente	Implicación familiar	Actitud i aptitud del profesorado
Escucha al niño	Disciplina y organización	Currículum y metodología
Orientación escolar y laboral	Genera identidad de grupo	Aspectos de confesionalidad políticos
Disfrutar del centro	La relación familia-escuela	
Disciplina		
Custodia		

## Resultados

Sobre la primera cuestión: ¿Qué esperas de la escuela de tus hijos?, diremos que los aspectos más predominantes han sido:

Aprendizajes Curriculares (con 44 referencias)

- *“que pase a primaria con una base importante para poder llevar bien luego todos los seis cursos de primaria”*
- *“Que les facilite las forma de estudiar, que les den las herramientas necesarias para poder estudiar y prepararse”*
- *“Espero que la educación que reciben mis hijas sirva como base para un futuro desarrollo profesional”*

Valores personales (con 28 referencias)

- *“que le enseñen a desenvolverse, a ser autónomo”*
- *“a través de la experimentación y manipulación para adquirir la seguridad y autonomía necesaria para la su edad”*
- *“un ambiente bien adecuado y educación en valores como el esfuerzo, constancia, solidaridad, curiosidad y creatividad”*

Valores sociales (con 24 referencias)

- *“ que conviva con la diversidad de nuestra sociedad”*
- *“que tenga oportunidades de socialización con enseñanza de valores”*
- *“Espero que aprenda a socializarse con sus compañeros”*

Referente a la titularidad del centro, el nivel de estudios de los padres o los distintos niveles educativos, no se ven diferencia en la frecuencia de los nodos en ninguno de ellos respecto



al aprendizaje curricular, aunque sí hay diferencia entre educación secundaria y el resto de las etapas educativas en relación a los valores, siendo en la ESO la presencia de referencias mucho más baja.

Respecto a la participación de la familia, las referencias no son muchas (12 referencias):

- *“posibilidades de participación para la familia con compromiso y presencia docente”*
- *“Me tengan informada de cualquier dificultad que pueda tener para poder ayudarle o apuntarle a repaso.”*
- *“En Manu es un niño adoptado i todavía tiene costumbres y una forma de comportarse que no son propias de la familia por eso espero que nos ayuden a educarlo aunque ese trabajo crean que es propio de los padres”*

En este caso, al igual que en el punto anterior en ESO se espera poca relación de los padres con los centros.

Otro nodo que tiene una puntuación elevada es el que hace referencia a la competencia que tienen los docentes, es decir sobre cómo realizan el trabajo los profesores, (con 9 referencias codificadas);

- *“calidad educativa pero también por su calidad humana, la de sus directivos y docentes...”*
- *“Que los profesores cubran las necesidades educativas a nivel en que se encuentra mi hijo, que se adapten a su ritmo. Que sea un trabajo multinivel.”*
- *“Me gustaría que el profesorado tuviera una actitud positiva y abierta para con nuestra hija para también desarrollar la convivencia dentro del centro”*

De nuevo no hay diferencia respecto a etapa educativa o tipo de centro.

Sobre la segunda cuestión: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela de tus hijos?, diremos que los aspectos más predominantes han sido:

Metodología (con 24 referencias)

- *“Realizan muchas actividades de cultura general, celebran el día de la Hispanidad, el día de la Paz, San Sebastian... les explica porque se celebra ese día y realizan actividades sobre esto.”*
- *“la majoria del professorat és jove i té un sistema d'ensenyança més oberta i més actualitzada, és a dir, els sistemes educatius són més entretinguts, divertits, creatius i sobretot que fan molta feina en grup, i penso que això és una cosa que s'ha de valorar molt per tal de que el nin s'integri més fàcilment amb els seus companys i amb la societat en general.”*
- *“Que el professorat s'implica amb els alumnes i que utilitzzen de manera adequada les noves tecnologies, ja que avui en dia, és una eina molt indispensable.”*

Relación próxima y familiar (con 21 referencias)

- *“Es una escuela pequeña y todos los profesores conocen prácticamente a todos los alumnos y esto les da más seguridad.”*
- *“Me gusta que es un colegio donde va la gente del barrio y que los niños se conocen del barrio, es una escuela familiar.”*

- *“en Joan, sempre vol anar a l'escola, sempre ve content, i està molt a gust. S'ha adaptat molt bé i està encantat amb les seves mestres. Per tant, hem va dir que això li dóna la suficient confiança i tranquil·litat.”*

Estos dos nodos son los que significativamente tienen más referencias. Cabe decir que en el caso de la metodología, esta está claramente bien valorada en educación infantil y primaria y no tanto en educación secundaria. Sin ser una diferencia tan grande también hay diferencia entre la ESO y los otros niveles educativos respecto a la proximidad y familiaridad de los alumnos.

En relación a la titularidad del centro, queda claramente reflejado que la escuela pública está mejor valorada que la privada concertada en ambos ítems, confirmando lo que ya el barómetro del CIS de marzo de 2012 reflejaba que un el porcentaje de personas que consideraban que la escuela pública funciona mejor que concertada doble una a la otra (Andrés, 2012).

Oferta formativa (con 16 referencias)

- *“Tambien los idiomas, el inglés es súper importante y el chino, aunque el chino es más optativo”.*
- *“El que li agrada a na Paula del centre on cursa la seva filla és que es fomenta molt l'aprenentatge de llengües estrangeres. Diu que quan la seva filla cursava educació primària dedicaven temps a fer un blog en anglès contant tot el que feien dia a dia, o si feien alguna activitat diferent, alguna excursió, etc.”*
- *“I està molt satisfeta amb les activitats extraescolars que proporciona el centre ja que n'hi ha de tot tipus.”*

La relación familia-escuela (con 11 referencias)

- *“Estic molt contenta del tracte que té el centre amb les famílies quan ens han d'informar sobre el comportament dels meus fills o de canvis d'horari, ja que és una eina important.”*
- *“si el nin no ve a classe i tu (pare) no has cridat que el nin està malalt o que no anirà a classe pel motiu que sigui te criden i et demanen el motiu de perquè no ha anat a escola. Això, només ho fan a secundària a aquesta escola, pel que em varen dir.”*
- *“Me gusta porque es muy familiar y no hay problemas de comunicación si queremos dirigirnos a algún profesor o al equipo directivo”*

Así como en relación a la oferta formativa sí que existe una diferencia entre la escuela privada-concertada y la escuela pública, a favor de la primera, respecto a la relación familia-escuela los datos son prácticamente iguales.

Sobre la última cuestión: ¿Qué mejorarías de la escuela de tus hijos?, diremos que solo son dos los aspectos que podemos considerar predominantes ya que aparecen más de cinco veces. Estos han sido:

Infraestructuras y organización (con 30 referencias)

- *“haría una mejoraría en las instalaciones deportivas del colegio”*
- *“me gustaría que hubiera más actividades en el patio, por ejemplo: que hubiera dibujos en el suelo para que pudieran realizar juegos, un rincón de libros, tendría que ser un lugar más lúdico y que el patio fuera más grande.”*
- *“Mejoraría el horario, que tienen de 8 a 15h, y sería mejor de 9 a 14h. Porque los adolescentes a esas horas no rinden tanto como a las 9h. Se acuestan tarde haciendo extraescolares y posteriormente estu-*

*diando, y tienen que madrugar a las 6.30 para ir al instituto. Tienen que hacer menos horas y las clases más intensas, porque por lo que me comenta mi hijo, desaprovechan mucho las clases, o los profesores llegan tarde o no saben cómo aprovechar el tiempo a la hora de explicar”*

Currículum y metodología (con 24 referencias)

- *En Infantil, los alumnos parece que están ya en E. Primaria. Olvidándose de la parte lúdica. Me gustaría que jugaran un poco más y dejaran la parte más “seria” Y las normas demasiado marcadas.*
- *En la ESO y bachillerato hay demasiada clase magistral y no se hace pensar al alumno ni se estimula la investigación. Yo pondría más laboratorio y más trabajos de búsqueda.*
- *la manera de cualificar algunas de las tareas ya que si no ha fet una bona fitxa els posen una nota negativa.*

Como se ve, son estos dos temas los que más preocupan a los padres. Si nos fijamos en la distribución de las referencias según la titularidad de los centros los centros privados concertados son los que deberían mejorar más sus infraestructuras y organización y sobre todo los centros de primaria, mientras que los centros públicos deberían mejorar, según la opinión de los padres la metodología y el currículum que se imparte.

## **Conclusiones y discurso**

Con este trabajo, que no debemos olvidar que es una primera aproximación a las expectativas y valoración de los centros escolares por parte de los padres, se pueden sacar dos conclusiones generales, más allá de los aspectos puntuales de los datos presentados, que también consideramos relevantes.

Por una parte que los padres tienen muchas cosas que decir sobre la educación de sus hijos y que presentan inquietudes e intereses que como se ha visto afectan a las estructuras básicas de la docencia; la organización e infraestructura de la misma y el currículum y las metodologías que se dan. Si se hace una lectura general de los nodos que más aparecen en el trabajo todos se complementan y concretan en estos dos temas.

También hay que decir que si bien aparece como un factor positivo de los centros educativos, la relación con los padres, no se presentan como un aspecto de mejora o altamente significativo. Los padres quieren ser parte del proceso educativo aunque se fijan mucho más en cómo funciona el centro escolar y cómo se da clase, que en la posibilidad real de participación. Se puede entender esto como de una dejación de la responsabilidad educativa hacia los centros educativos como comentaba Cardús (2000).

Lo que nos parece claro en esta primera aproximación es que los padres conciben las funciones de la escuela priorizando la función de transmisión de los conocimientos o curriculares para luego pasar a funciones de desarrollo personal o social. Y esta realidad se ve igual en los centros de primaria e infantil, como en mayor medida en los centros de secundaria.

Así pues los padres parecen tener una visión de clientes sobre la educación, como postulaban March i Orte (2014) siendo en principio aceptable por ellos un sistema educativo en el que el mérito, la transmisión de conocimientos, los servicios educativos (sobre todos curriculares) sean los más predominantes, que general discriminación y segregación (como indica Andrés, 2012) en detrimento de una escuela integradora e inclusiva centrada el valor personal i el desarrollo integral. Incidiendo en este aspecto, se ve también la visión de los padres de juzgar

el sistema educativo no en su conjunto sino según los resultados de su propio hijo y en un periodo determinado, en definitiva una clara relación consumidos producto.

## Referencias bibliográficas

- Adams, J. (2004). *From good to grate: improving school, family and communitu partnerships. Working together*. Washington: The Washington Alliance for Better Schools.
- Andrés, F. (2012). Políticas educativas conservadoras y desigualdades sociales: la crisis como coartada. *Forum Aragón*, 5, 36-41.
- Beltran, J. & Hernandez, F. J. (2011). *Sociología de la educación*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Cardus, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La campana.
- Colom, A. & Nuñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis Educación
- Collet, J.; Tort, A. (coord.) (2012). *Famílies, escola i exit. Millorar els vincles per millorar els resultants*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dubet, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Feito, R. (2012). Les raons d'un distanciament. En J. Collet,; A. Tort (Coord.) *Famílies, escola i exit. Millorar els vincles per millorar els resultants*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fernández, F (Coord.) (2008). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Gairín, J. (Coord.) (2011). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Santiago de Chile: Santillana
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de padres y madres del alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- Gomila, M.A. & Pascual, B. (2012). "Padrins que fan de pares. Doble dependència dels padrins a les Illes Balears". En *Anuari d'educació de les Illes Balears 2012*. Palma: Universitat e les Illes Balears.
- March, M. & Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Monceau, G. (2012). La complexitat de les relacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens. En J. Collet, A. Tort (Coord.) *Famílies, escola i exit. Millorar els vincles per millorar els resultants*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Monereo, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- OCDE (2011). What can parents do to help their children succeed in school. *Pisa in Focus*, 10 (novembre)
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas en los últimos doscientos años. *Participación Educativa*. 7, 7-15.

---

No Gutiérrez, P., Rodríguez Conde, M. (2015). Mentorización entre iguales en la escuela con estudiantes inmigrantes: programa de mentorización intercultural. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 421-432). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## MENTORIZACIÓN ENTRE IGUALES EN LA ESCUELA CON ESTUDIANTES INMIGRANTES: PROGRAMA DE MENTORIZACIÓN INTERCULTURAL<sup>18</sup>

**NO GUTIÉRREZ, Paloma  
RODRÍGUEZ CONDE, M<sup>a</sup> José**

Grupo GRIAL. IUCE\_ Universidad de Salamanca  
Salamanca, España  
[paloflying@gmail.com](mailto:paloflying@gmail.com); [mjrconde@usal.es](mailto:mjrconde@usal.es)

### Resumen

El proyecto INTO *Intercultural Mentoring tools to support migrant integration at school*<sup>19</sup> es un Proyecto Multilateral Comenius, liderado por Oxfam Italia (Ref. 540440-LLP-1-2013-1-IT-COMENIUS-CMP), que tiene como objetivo principal la introducción de ayudas a la integración social y mejora de resultados académicos de alumnos inmigrantes en situaciones de riesgo. Centros de enseñanza secundaria de los cinco países partners (Italia, España, Gran Bretaña, Chipre y Polonia) están experimentando la aplicación de un plan de actuación basado en la metodología de la tutorización entre iguales, elaborado por los organismos que componen el partenariado. Este proyecto pretende comprobar la eficacia de la metodología del “*peer tuto-*

---

<sup>18</sup> INTO. *Intercultural Mentoring tools to support migrant integration at school*. Ref. 540440-LLP-1-2013-1-IT-COMENIUS-CMP. With the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union.

“The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.”

<sup>19</sup> En español: *Herramientas de mentorización intercultural para la integración de alumnos inmigrantes en las escuelas*.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

ring” y del programa para la reducción de los índices de absentismo y abandono escolar temprano de estos alumnos, así como los efectos positivos en la integración social dentro y fuera del aula y al acceso a mejores oportunidades académicas y laborales mediante una orientación adecuada. Para esto se requiere formación especial para equipos de profesores y alumnos/mentores capacitados para la puesta en práctica del modelo en sus respectivos centros. En este artículo se presenta el proceso de fundamentación teórica del proyecto.

## Abstract

The INTO Project *Intercultural Mentoring tools to support migrant integration at school* is a Comenius Multilateral Project, led by Oxfam Italia (Ref. 540440-LLP-1-2013-1-IT-COMENIUS-CMP), which main objective is to introduce helping tools for social integration and academic performance improvement for those migrant students at risk. Schools of secondary education of the five partners (Italy, Spain, United Kingdom, Cyprus and Poland) are developing a programme based on the methodology of peer tutoring, designed by the organizations that belong to the partnership. This project aims to assess peer tutoring and the programme’s effectiveness in the decreasing of absenteeism and early leaving school rates of these students, as well as its positive effects in social integration both inside and outside the classroom and the access to better academic and job opportunities through the correct guidance. In order to achieve this, special training is required for both teams of teachers and students/mentors trained for the development of the project in the corresponding schools. In this article we present the process of the theoretical basis of the project.

## Palabras clave

Tutorización entre iguales, educación inmigrante, programas interculturales, educación multicultural, aprendizaje cooperativo.

## Keywords

Peer teaching, migrant education, intercultural programs, multicultural education, cooperative learning.

## Introducción

En los últimos 10 ó 15 se ha dado en nuestro país (y en otros muchos con índices de desarrollo muy positivos) un movimiento migratorio que ha supuesto para España un incremento significativo de la presencia de habitantes inmigrantes en su territorio. De los 40.049.708, de habitantes registrados en el año 2000 (INE, 2010) se ha pasado a 46.464.053 del año 2014 (datos actualizados a fecha de 01/07/2014). de los cuales 4.538.503 se deben a llegada de inmigrantes en nuestro país (Instituto Nacional de Estadística, 2014). Este movimiento ha provocado que pasemos a encontrarnos en un marco social exponencialmente más heterogéneo hasta tal punto que “el fenómeno intercultural excede al ámbito educativo, por lo que la actuación educativa debe insertarse en el contexto más amplio de las medidas sociales. La educación puede jugar un importante papel en pro de la configuración de una convivencia

democrática en una sociedad cada vez más plural y compleja” (Valle, Baelo Álvarez, & Arias Gago, 2013). En otras palabras, para hacer frente a dicha interculturalidad y a esa heterogeneidad de alumnos (y por consiguiente también de sus necesidades) es muy importante que tengamos en cuenta que “los auténticos problemas multiculturales no se derivan tanto de los estados multinacionales como de las sociedades poliétnicas en las que conviven diferentes cosmovisiones, distintos modos de concebir el sentido de la vida, de la felicidad, de la justicia y la organización social. Estos no son problemas sólo políticos o jurídicos, sino morales y metafísicos” (Orts, 1997). Es decir, se necesita una revisión y un cambio de actitudes y metodologías mucho más profundo en los sistemas educativos de los países implicados.

Pero ¿cuáles son las situaciones que se dan en las aulas como consecuencia de la presencia de inmigrantes de primera y segunda generación? Si miramos la cuestión en términos académicos, repasando los resultados académicos de los alumnos inmigrantes, se puede ver una diferencia de 40 puntos, de acuerdo con los informes PISA, entre sus puntuaciones y las de alumnos nativos. Dicha diferencia se debe en gran medida a la situación de desventaja en la que se encuentran los estudiantes inmigrantes, como por ejemplo, el hecho de encontrarse en un país desconocido para ellos, no pocos deben aprender un nuevo idioma, sus propios padres están en una situación de desventaja porque no son capaces de ayudarles en sus estudios por diversos motivos (no conocen el lenguaje del país, carecen de cultura suficiente...)... Como resultado de estos y otros factores, estudiantes inmigrantes obtienen notas más bajas, tienen índices superiores de repetición de curso, absentismo y abandono escolar temprano, además de sufrir problemas de integración dentro y fuera del aula.

A pesar de los intentos por cambiar esta situación, hasta ahora los resultados no han sido los esperados. Esto ha llevado a pensar más en términos de “educación intercultural” “por consistencia con los principios adoptados por la sociedad que defiende el derecho a la igualdad, participación social; y también porque es la garantía de conseguir objetivos educativos esenciales, como la construcción de identidad e igualdad de oportunidades en el acceso a bienes y todos los recursos disponibles. Asegurando la igualdad de oportunidades es lo mismo que facilitar distintos caminos a distintos tipos de personas” (Aguado Odina, Gil Jaurena, & Mata Benito, 2005). Por otra parte cabe decir que la educación intercultural puede definirse como “un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso” (Comisión Europea (Bruselas & Dirección General de Educación, 1995).

En base a esto, resulta imprescindible que se empiece a poner en práctica una metodología que nos permita ayudar a estos estudiantes. Dicha metodología, en este caso, es la mentorización/tutorización entre iguales “un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de estudiantes, estableciendo una relación asimétrica entre ambos (uno de ellos desempeña el rol de mentor y el otro es el “aprendiz”), con un objetivo común compartido y conocido por todos (como por ejemplo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura), que tiene lugar como consecuencia de la relación entre los estudiantes, y siempre planeada por el profesor” (Duran & Vidal, 2004).

## **Método**

A la hora de diseñar un plan de actuación e intervención en el aula, y especialmente nuestro Programa de Mentorización Intercultural debemos tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- “Hay que tener en cuenta el contexto, sin descuidar las influencias ambientales que confluyen en el sujeto.
- Hay intervenciones directas sobre el contexto, dirigidas a los agentes socializadores (familia, escuela, grupos de ocio...) y a la naturaleza de los contextos (nivel de estimulación, de esfuerzo...).
- Debe haber intervenciones dirigidas al sujeto para poder identificar los elementos contextuales que influyen en su desarrollo, aprender formas eficaces de adaptación del medio...” (Nieto Martín & Rodríguez Conde, 2010)

## **Objetivos**

Los objetivos que pretendemos alcanzar al finalizar este proyecto internacional (en diciembre de este año 2015) serán los siguientes:

- Conseguir una visión realista de los sistemas educativos de los países involucrados en el Proyecto INTO y la situación verdadera de los estudiantes inmigrantes en dichos sistemas educativos.
- Valorar la utilidad de la mentorización entre iguales en España, prestando especial atención al uso de esta metodología en las fases de la Educación Obligatoria.
- Mejorar los resultados académicos de los estudiantes inmigrantes como consecuencia de la puesta en marcha de esta metodología.
- Fomentar una mayor implicación por partes de este grupo de estudiantes en el ambiente del aula y del centro en general, consiguiendo así una mejor integración social.
- Conseguir un descenso en los porcentajes de absentismo, abandono escolar temprano y repetición de curso.
- Valorar la forma en la que los estudiantes “mentores” han hecho frente a esta tarea y si sus conocimientos han mejorado y ampliado de alguna manera como consecuencia del uso de esta metodología.
- Mejorar las posibilidades de futuro de los estudiantes inmigrantes.

## **Metodología**

Considerando las actuales corrientes de investigación educativa, y en consistencia con los objetivos establecidos, la metodología combinará estrategias de las perspectivas cualitativas y cuantitativas (Green, Camilli, Elmore, & American Educational Research Association, 2006).

En lo que se refiere a las variables que tenemos en cuenta a lo largo del proyecto piloto y como consecuencia del consenso entre todos los países implicados (Italia, Chipre, España, Gran Bretaña y Polonia), las más importantes de carácter dependiente serán las siguientes:

- El nivel de integración de los estudiantes inmigrantes tanto en la escuela como en la sociedad.
- Sus porcentajes de abandono escolar temprano y absentismo.



- Su rendimiento académico (notas, observaciones del tutor, repeticiones de curso, asignaturas aprobadas y suspendidas...).
- Su nivel de satisfacción con el programa.

Por otra parte, la variable independiente es el tipo de diseño de Programa de Mentorización dentro del Proyecto INTO.

De la misma manera, las variables de control serán el nivel de implicación de los estudiantes mentores, los profesores, el nivel de motivación de los estudiantes inmigrantes, la generación de inmigrante (primera o segunda generación), tipo de escuela, el status socioeconómico de la familia del estudiante, así como también su nivel de implicación.

### **Muestra**

La población de este proyecto viene determinado por los estudiantes inmigrantes en situación de riesgo de absentismo, abandono escolar temprano o repetición de curso que estén en los últimos años de Educación Obligatoria, en el caso concreto de España, en la comunidad de Castilla y León, a lo largo del curso académico 2014-2015. La selección y tamaño de la muestra vendrá condicionado por las escuelas que voluntariamente se impliquen en la aplicación y evaluación del Programa de Mentorización. Sería deseable tener una muestra lo suficientemente representativa de esta población pero todo dependerá de la disponibilidad pero también de la disposición.

### **Instrumentos**

En lo que se refiere a los materiales y recursos con los cuales se está trabajando y se seguirá trabajando serán los siguientes:

- Recursos documentales: han sido la base informativa a partir de la cual se intenta tener una idea lo más clara posible de cuál es la verdadera situación de los estudiantes inmigrantes en riesgo. Entre dichos recursos caben destacar aquellos de origen informático, libros, documentos de carácter legislativo (a nivel regional, nacional e internacional), tesis doctorales anteriores, documentos elaborados por organismos públicos (gobiernos nacionales, organismos europeos...)... Con la información buscada en las fuentes anteriormente citada se dio respuesta a las preguntas establecidas en las siguientes tablas.

Tabla 1. Ejemplo de tabla de referencias para describir y analizar la situación del sistema educativo

Estructura de la educación	
Escolarización	<p>Oferta de educación infantil: ¿Es gratuita? ¿Cuántos años dura? ¿La educación infantil pública es generalmente parte de una escuela más grande o son independientes?</p> <p>Educación Obligatoria: selección temprana (cuándo, por qué...)</p> <p>¿Porcentaje de éxito? ¿Porcentaje de abandono escolar? ¿Porcentaje de repetición de curso? Gráficos y breves explicaciones de la estructura educativa y su currículum.</p> <p>Bachillerato/Formación Profesional: Porcentaje de la elección de cada posibilidad. ¿Cómo está valorada socialmente cada elección?</p> <p>Exámenes a lo largo de los estudios y transición de un nivel al siguiente. ¿Tienen los estudiantes que aprobar un examen para pasar al siguiente nivel educativo? ¿Consiguen un título? ¿Porcentaje de éxito?</p>
Oferta educativa	<p>Tendencias en diseño curricular y métodos de enseñanza (relacionado con la autonomía de las escuelas)</p> <p>Asignaturas obligatorias por nivel: explicación breve o enlace al currículum.</p> <p>¿Hay asignaturas opcionales? ¿Están los estudiantes en distintas aulas dependiendo de las ramas de conocimiento?</p> <p>Enseñanza de parentizaje extranjero: ¿es una asignatura durante educación obligatoria? ¿Cuántos idiomas? ¿Cuándo? ¿Cuántas horas por semana?</p>

Tabla 2. Ejemplo de tabla de referencia para describir y analizar la situación de los estudiantes inmigrantes

Estructura educativa	
Escolarización	<p>Porcentaje de escolarización de estudiantes inmigrantes en infantil.</p> <p>Educación Obligatoria: resultados de selección temprana en los estudiantes inmigrantes.</p> <p>Porcentaje de éxito general, abandono escolar, absentismo, repetición de curso. ¿Hay diferencias entre inmigrantes de distintos países? ¿Cuáles son?</p> <p>Porcentaje de elección de los inmigrantes de Bachillerato y Formación Profesional. ¿Hay diferencias entre inmigrantes de distintos países? ¿Cuáles son?</p> <p>Certificación de estudios (exámenes) y transición de un nivel al siguiente. Porcentaje de éxito de los inmigrantes. ¿Hay diferencia entre inmigrantes de distintos países? ¿Cuáles son?</p>
Oferta educativa	<p>Porcentaje de éxito de estudiantes inmigrantes en las principales asignatura (matemáticas, lengua, ciencias, historia...). ¿Estos estudiantes muestran algún tipo de preferencia? ¿Hay diferencias entre inmigrantes de distintos países? ¿Cuáles son?</p> <p>Desempeño de los estudiantes inmigrantes en el aprendizaje del idioma extranjero. ¿Hay diferencias entre inmigrantes de distintos países? ¿Cuáles son?</p>

Tabla 3. Ejemplo de tabla de referencia para describir y analizar la mentorización entre iguales en la escuela en educación obligatoria

Rápido análisis general de esta metodología.	¿Se usa esta metodología? ¿En qué fase de educación obligatoria? ¿Se lleva a cabo con éxito? ¿La metodología se usa con compañeros de la misma edad o de diferente? ¿Se usa en otras fases educativas además de la obligatoria? ¿La metodología se usa con compañeros de la misma o distinta edad?
Mentorización entre iguales con estudiantes inmigrantes.	¿Se usa esta metodología? ¿En qué fase de educación obligatoria? ¿Se lleva a cabo con éxito? ¿La metodología se usa con compañeros de la misma edad o de diferente? ¿Se usa en otras fases educativas además de la obligatoria?
Algunos ejemplos de mentorización entre iguales en el aula con estudiantes inmigrantes (edades entre 10 y 18).	En qué fase educativa se usa? ¿Se realiza con éxito? ¿El método se usa con alumnos de la misma edad o de distinta?

- Como fuente de información fundamental y que también nos ha servido para valorar hasta qué punto la información recogida es correcta y acorde con la realidad que se vive en las aulas, nos hemos servido también de focus group con profesores y expertos en la materia con los que hablamos sobre sus experiencias en las aulas con alumnos inmigrantes en riesgo de exclusión social y escolar.

Con toda esta información se han elaborado Informes Generales de Análisis a nivel internacional. De esta manera se ha conseguido tener una visión general pero a la vez detallada de cuál es la verdadera situación de los estudiantes inmigrantes en estos países.

Los instrumentos más importantes durante la puesta en práctica del proyecto piloto propiamente dicho serán:

- La guía sobre los pasos a seguir a lo largo de la implementación de este programa y su evaluación.
- El kit de tareas para la formación de los profesores implicados en el proyecto.
- El kit de formación y entrenamiento para los mentores

### **Instrumentos de evaluación**

En lo que se refiere a instrumentos de evaluación del proyecto piloto de mentorización intercultural que se aplicarán al iniciar y finalizar la formación de mentores y profesores/orientadores y al finalizar el proceso de mentorización (tanto para mentores, como para aprendices y profesores/orientadores implicados), contaremos con:

- Cuestionarios de satisfacción que se llevarán a cabo en dos momentos distintos para conocer, en un primer momento su nivel de conocimientos y, en la segunda ocasión para saber si ha cambiado su opinión sobre la metodología y si han adquirido nuevos conocimientos.

Tabla 4: Ejemplos de preguntas del Cuestionario de satisfacción para los estudiantes.

Artículos \ Escala	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
He aprendido nuevas cosas que realmente creo que van a ayudar a mis compañeros emigrantes.					
Era un ambiente muy libre donde hay ninguna pregunta era mala.					
Tuve la oportunidad de participar sin miedo de hacer algo mal, porque todos estamos aprendiendo.					
Después de este curso de formación encuentro esta metodología fácil de implementar en mi clase.					

- Cuestionarios para la reflexión de mentores y profesores implicados sobre su comportamiento con los aprendices, la manera en la que interactúan, cómo transmiten sus conocimientos y la manera en la que facilitan y aceptan ayuda.

Tabla 5. Ejemplo de preguntas del Cuestionario sobre los sentimientos y pensamientos de los profesores sobre la experiencia

Artículos \ Escala	Completalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Completalmente de acuerdo
Creo que este tipo de acción educativa es muy importante para lo emigrantes					
Creo que mis estudiantes emigrantes no obtendrán buenas calificaciones					
No importa lo que intente hacer para ayudar e mis estudiantes emigrantes, no consigo ayudarles.					
Tengo dificultades para ceder parte de mis responsabilidades/autoridad a mis estudiantes.					
Los estudiantes tienden a distraerse cuando se trabajan en grupos					
Los estudiantes obtienen peores resultados cuando se trabaja en grupos o parejas que individualmente					

- Entrevistas semi-estructuradas tanto a profesores como a mentores para que ambos grupos sientan una mayor libertad para expresarse. Algunos de los temas sobre los que se hablará tanto con los alumnos como con los profesores implicados será su opinión sobre la experiencia y la metodología, en especial lo referente a su cambio de rol en el aula, qué les ha gustado más y qué les ha gustado menos, su opinión sobre la interacción entre aprendices y mentores y entre alumnos y profesores, qué aspectos de la experiencia cambiarían... Por su puesto siendo entrevistas semi-estructuradas
- Con este mismo objetivo nos serviremos de focus groups tanto con profesores, mentores y aprendices para ver cómo interactúan entre ellos y como intercambian impresiones sobre sus experiencias

## **Resultados**

Hasta el momento se ha dado por terminada la recopilación de información, así como también la elaboración de los materiales que se usarán a lo largo de la formación de profesores y alumnos y las sesiones de mentorización. En base a los datos recopilados, algunos de los resultados más interesantes son los siguientes:

Hemos comprobado, desde el curso académico 2012-2013, un descenso en el número de estudiantes de origen inmigrante en la educación obligatoria lo cual puede ser por dos principales razones.

- Algunos de esos alumnos inmigrantes han finalizado la educación obligatoria y ahora están o bien buscando trabajo, trabajando o en niveles educativos superiores.
- Debido a la crisis económica muchas familias inmigrantes (sobre todo de Suramérica y Europa del Este) han decidido volver a sus países y probar mejor suerte allí.

Por otra parte, los países involucrados tienen un periodo de Educación Obligatoria que dura entre 10 y 12 años (en la mayoría de los casos desde los 6 años hasta los 18), y además para nuestros estudiantes (tanto nativos como inmigrantes), sus momentos más difíciles en esos años tienen lugar durante la transición de Educación Primaria a Secundaria (11-12 años) y/o el paso del primer al segundo ciclo de Educación Secundaria (2 años después). Esos dos momentos parecen ser los más difíciles para todos los estudiantes, pero especialmente para los inmigrantes.

El país que tiene el mayor número de estudiantes inmigrantes es Inglaterra, incluyendo a los EAL (English as Another Language – Inglés como Otro Idioma). De hecho en el año 2010 1,5 de los 6,5 millones de estudiantes en Gran Bretaña fueron clasificados como de origen étnico (minoritario) y el 14% de la población escolar fueron clasificados como EAL (Great Britain. & Department for Children, 2007). El siguiente país en número de estudiantes inmigrantes es España, que en el curso académico 2012-2013 contaba con casi 800.000 alumnos extranjeros (un 9,1% de la entera población escolar en nuestras aulas) (European Commission., Directorate-General for Education and Culture., & Public Policy and Management Institute., 2013).

Continuando con los aspectos más importantes descubiertos en relación con nuestro país es tremendamente importante saber que en 2011, el porcentaje de abandono escolar temprano (26,5%) era el doble del de la Unión Europea. Paradójicamente, el porcentaje más bajo de abandono escolar temprano pertenece a aquellos países que tienen segregación temprana

(Austria y Alemania a los 10 y 11 años respectivamente) mientras que España no cuenta con esta opción ((Organisation for Economic Co-operation and Development., 2010). Además, el 12,2% de los estudiantes de 15 años han repetido curso al menos una vez en Educación Primaria. En Secundaria el porcentaje se triplica hasta llegar al 39,9%.

Más directamente, pasando nuestra atención a los estudiantes inmigrantes en España hemos podido comprobar como en los primeros siete años de este siglo el abandono escolar se multiplicó por cuatro, llegando al 26,5% en el año 2007. También tenemos que tener en cuenta que los alumnos inmigrantes tienen el doble de riesgo de dejar el sistema educativo durante los dos años siguientes a haber finalizado la educación obligatoria. Datos como este son los motivos por los que es imprescindible combinar la educación intercultural con la metodología de la mentorización entre iguales.

Durante nuestra revisión documental y los focus group se ha descubierto que solo el 0,06% de la total población del sistema educativo polaco son inmigrantes (Kosowicz, 2007), lo que podría llevarnos a pensar que en realidad no necesitan este tipo de intervención educativa en sus aulas. Pero la realidad es la contraria, precisamente por el hecho de contar con tan pocos estudiantes extranjeros sus recursos para ayudarles son incluso menores.

## **Discusión/Conclusiones**

Partiendo de la información recopilada y sobre todo en baso a lo expuesto en los focus group se han llegado a una serie de conclusiones en relación no sólo con la metodología que nos ocupa (la mentorización entre iguales) sino también las medidas tomadas hasta el momento para intentar satisfacer las necesidades de los alumnos inmigrantes. Dichas conclusiones han sido las siguientes:

- En lo que se refiere a las medidas puestas en marcha con la intención de ayudar a los estudiantes inmigrantes a mejorar sus resultados académicos y su integración social, hasta ahora, la mayoría de ellas (en los cinco países que participan en el Proyecto INTO) sólo han centrado sus esfuerzos en medidas fundamentalmente relacionadas con la barrera lingüística (como por ejemplo lecciones adicionales gratis de Polaco en Polonia, programas de enseñanza del idioma oficial en España, el uso de intérpretes en Chipre...), sin embargo no se ha prestado la suficiente atención a diferencias más profundas, aquellas de carácter cultural y religioso. Por lo tanto se debe prestar más atención a las culturas de nuestros inmigrantes para así reconocerlos y aceptarlos y a la vez ayudar a los estudiantes nativos a conocer también mejor la cultura de este colectivo.
- Por otra parte en lo que se refiere al uso de la mentorización entre iguales, desgraciadamente no se usa tanto como probablemente se debería, especialmente considerando lo bien valorada que está. Por ejemplo en Italia, el uso de esta metodología se considera como “casual” o “no sistemático”, en nuestro país, en educación obligatoria se usa prácticamente sólo como parte de experimentos educativos; en Chipre la mentorización entre iguales se usa en algunas ocasiones en distintos modelos educativos dependiendo del método del profesor, la actividad, los objetivos de enseñanza... Desafortunadamente, como ya hemos dicho, no se usa tanto como se debería. Pero un aspecto en el que todos los países coinciden es que cuando esta metodología es usada, los profesores necesitan una formación especial para permitir que los estudiantes actúen de una manera más independiente relegando a sus alumnos parte de su autoridad.

- Los estudiantes nativos podrían beneficiarse también de una metodología como esta, sin olvidarnos en ningún momento de alumnos que sean víctimas de bullying y que por su puesto les afecta a su integración social y a sus resultados académicos, motivos por los cuales necesitarían de este tipo de ayuda.
- Sin embargo, también relacionado con la metodología de mentorización entre iguales, es muy difícil para los profesores ponerse en el mismo nivel que sus alumnos, de la misma manera que es complicado dejar que los alumnos resuelvan sus problemas entre ellos mismos, muy probablemente por una cuestión de miedo y control de los profesores por perder su autoridad: a veces los profesores tienen miedo de perder parte de su autoridad delante de sus alumnos, que se debe básicamente a que no comprenden totalmente cuál sería su papel en esta metodología. Los profesores todavía tendrán su autoridad pero los estudiantes serán responsables de la construcción de su propio conocimiento. En esta metodología el profesor desempeñará más un papel de coordinador.
- Por desgracia también hay una falta de motivación por parte de los estudiantes. Ni los estudiantes nativos ni los inmigrantes tienen la motivación necesaria para superar una difícil situación o un problema en el ambiente escolar. Con esta metodología se trata de motivar a los estudiantes permitiéndoles no sólo que construyan su propio aprendizaje sino también que ayuden a los demás a que construyan el suyo.
- Un aspecto señalado en todos los focus group es que esta metodología debe celebrar la diversidad de nuestros estudiantes y no sólo tratar de integrarlos al mismo tiempo también debemos tener cuidado de no centrar demasiado la atención en las dificultades individuales de los estudiantes

## Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., & Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Comisión Europea (Bruselas, B., & Dirección General de Educación, F. y J. (1995). *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica : un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- European Commission., Directorate-General for Education and Culture., & Public Policy and Management Institute. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office.
- Great Britain., & Department for Children, S. and F. (2007). *New arrivals excellence programme guidance*. [Nottingham?]: DCSF.
- Green, J. L., Camilli, G., Elmore, P. B., & American Educational Research Association. (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, N.J.; Washington, D.C.: Lawrence Erlbaum Associates ; Published for the American Educational Research Association.
- INE, I. N. de E. (2010, October 7). *Proyección de la Población de España a Corto Plazo 2010–2020*.

- Instituto Nacional de Estadística. (2014). *Cifras de Población a 1 de julio de 2014 Estadística de Migraciones. Primer semestre de 2014* (p. 16). INE. Retrieved from <http://www.ine.es/prensa/np884.pdf>
- Kosowicz, A. (2007). *Integracja uchodźców w Polsce - w liczbach*. Warszawa: Polskie Forum Migracyjne : na zlec. Przedstawicielstwa Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (UNHCR).
- Nieto Martín, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- Orts, A. C. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza editorial. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=187379>
- Valle, R. E., Baelo Álvarez, R., & Arias Gago, A. R. (2013). *Respuesta educativa a la población inmigrante: la educación intercultural*. [León: Universidad de León, Área de Publicaciones.



## FACTORES DE ÉXITO DE CENTROS EDUCATIVOS EN ENTORNOS DESFAVORECIDOS<sup>20</sup>

**PAMIES ROVIRA, Jordi**  
**BERTRAN, Marta**  
**CASTEJON, Alba**

Universidad Autónoma de Barcelona, España  
Barcelona, España  
[jordi.pamies@uab.cat](mailto:jordi.pamies@uab.cat)

### Resumen

La comunicación que se presenta es parte de los resultados de un proyecto de investigación que tiene como objetivo principal identificar los factores que contribuyen al éxito académico en centros situados en entornos socioeconómicos desfavorecidos de grandes ciudades. La investigación aborda diversos niveles de análisis y combina metodologías cuantitativas y cualitativas. En la presente comunicación se muestran los resultados preliminares de los estudios de casos de 10 centros escolares de Barcelona y su área metropolitana, centrándonos en las relaciones entre los diferentes actores educativos.

Los resultados preliminares confirman algunos factores expuestos en investigaciones precedentes (como el liderazgo y la implicación del profesorado en los procesos de aprendizaje del alumnado), matizan la relevancia de otros (como la organización o la focalización del centro en los resultados de aprendizaje, que en nuestra investigación viene acompañada de una ele-

---

<sup>20</sup> Esta comunicación ha sido realizada en el marco del proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad I+D+I titulado “Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos”. El impulsor del mismo e Investigador Principal fue en sus inicios el Dr. Ferran Ferrer. A él queremos dedicarle los resultados de la investigación.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

vada valoración de los aspectos relacionales) y cuestionan la incidencia de factores como la participación de las familias o la imagen proyectada del centro sobre el territorio.

## Abstract

The article above is part of the results of a research project. Its main goal is to identify the elements which contribute to the academic success at schools located in disadvantaged socioeconomic environments in big cities. The research presents different levels of analysis and uses both qualitative and quantitative methodologies. The preliminary results of the case studies at 10 schools in Barcelona and its metropolitan area are shown in this current article, focusing mainly in the school environment and the relationships among the different educative actors.

The preliminary results verify some factors shown in former researches (such as the teachers' leadership and involvement in the students' learning process), underline the relevance of others (like the organization or the focus of the schools in the learning results, which it goes with a high assessment of the relational aspects in our research) and bring into question the influence of factors such as the families' participation or the school image in the area.

## Palabras clave

éxito académico, desventaja educativa, oportunidades educativas, cultura escolar

## Keywords

Academic achievement, Educationally Disadvantaged, Educational Opportunities School Culture

## Introducción

La investigación educativa ha estudiado en numerosas ocasiones la relación entre el origen social de las familias y los resultados educativos. Ya en 1966, el informe Coleman concluyó que el principal determinante del rendimiento académico era el nivel socioeconómico de los estudiantes, a la vez que señaló una escasa influencia de las características de la escuela en los resultados (Coleman et al., 1966). Aunque la relación entre el capital socioeconómico y los resultados educativos ha sido apoyada por una gran cantidad de estudios posteriores (Blenden & Gregg, 2004; Caro, McDonald, & Willms, 2009; Dupriez & Dumay, 2006; Sirin, 2005; Tieben & Wolbers, 2010) otro número importante de investigaciones han adoptado aproximaciones que, aunque no niegan la influencia de los factores externos, aportan datos acerca del impacto que tienen tanto las políticas educativas como el *efecto escuela* en la reducción de las desigualdades y la promoción de la equidad e inclusión educativa.

La comunicación que se presenta es parte de los resultados preliminares de un proyecto de investigación que tiene como objetivo principal identificar los factores de centro que contribuyen al éxito académico en escuelas situadas en entornos socioeconómicos desfavorecidos de grandes ciudades. Al abordar este enfoque, se señala la importancia que sobre los resulta-

dos académicos de los estudiantes tienen factores tales como el clima y el ambiente escolar; el liderazgo y el fortalecimiento de la dirección; el papel del profesorado y la calidad docente; el desarrollo de estrategias, interacciones y metodologías eficaces en los procesos de enseñanza-aprendizaje; o la vinculación entre la escuela, las familias y la comunidad.

### **Condiciones favorables al éxito académico en contextos desfavorecidos**

Muchas investigaciones han abordado la cuestión acerca de qué condiciones y factores escolares pueden mejorar los resultados en contextos desfavorecidos, y servirán como marco para el análisis que presentamos (por ejemplo, Murillo et al., 2007). Se resume, a continuación, las aportaciones más significativas para el análisis que hemos desarrollado en esta comunicación.

*Foco en el acompañamiento y el aprendizaje:* según Muijs et al., (2004) las escuelas exitosas en zonas desfavorecidas tienen un claro enfoque en el currículum. Éste aparece estructurado, goza de una integración, y está conectado con experiencias de la vida real. La enseñanza en las escuelas desfavorecidas que tienen éxito es especialmente exigente y de acuerdo con diferentes estudios (citados en Muijs et al., 2004), el enfoque centrado en el currículum es especialmente relevante en los estudiantes con desventajas socioeconómicas, ya que se benefician en mayor medida del apoyo, el refuerzo y la retroalimentación por parte del profesor. Ahora bien, más allá de las lecciones de clases, las investigaciones también muestran ampliamente como los procesos de acompañamiento del profesorado resultan centrales en la mejora de la experiencia y de los resultados académicos. Estos procesos aparecen liderados por profesores dispuestos a crear un ambiente estimulante cognitivamente, a movilizar a los alumnos para realizar actividades, a crear un entorno rico en propuestas de aprendizaje y son conscientes de que su rol educativo no se restringe a la clase. Su actuación global como educador en todo momento favorece que sus alumnos sientan el conjunto de la escuela como un lugar amable y siempre dispuesto a proponer desafíos de aprendizaje (Perrenoud, 1998; Meirieu 1990).

*Liderazgo educativo fuerte:* un amplio número de investigaciones muestra el papel trascendental del liderazgo escolar en el logro de la eficacia y mejora de las escuelas (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Trabajos como los de Scheerens y Bosker (1997), Harris y Muijs (2002) o Townsend (2007) dejan constancia de ello, y también de cómo el liderazgo resulta ser una influencia indirecta que aparece mediada por otros factores imbricados tanto en la estructura y organización escolar, como en la práctica docente y el ambiente de la escuela. Sin que sea posible contar con evidencias que permiten apuntar cuál sería el estilo de liderazgo más eficaz – aunque el liderazgo distribuido y participativo parecen serlo (Harris & Muijs, 2002) - y como señalan Pont, Nusche y Moorman (2009) no existen estudios a gran escala que proporcionen un vínculo directo entre el liderazgo, el aprendizaje estudiantil y los resultados de escuela, en cambio sí que se encuentran estudios de caso que informan que el líder escolar ejerce una importante función. Éste, cuya labor resulta en especial eficaz cuando se centra en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Harris y Chapman, 2002), puede crear las condiciones necesarias para influir en las motivaciones y condiciones de trabajo de los docentes, que son los responsables en última instancia de moldear las prácticas escolares y el aprendizaje eficaz.

*Cultura escolar positiva:* partiendo de la revisión de diferentes estudios (por ejemplo Hopkins & Reynolds, 2002; Leithwood & Steinbach, 2003; Montgomery et al., 1993) Muijs et al. (2004) identifican un conjunto de características de la cultura de las escuelas eficaces que trabajan en

condiciones de desventaja. Según los autores, estas escuelas se caracterizan por tener una coherencia entre el proyecto educativo y las acciones de la escuela (por ejemplo, entre los planes de estudio y los métodos de evaluación); por tener unas altas expectativas hacia los alumnos y no transmitirles creencias negativas, factor especialmente relevante en centros desfavorecidos; y por tener una alta permanencia y estabilidad del personal docente. Para la Ofsted (2008) la contribución del profesorado al éxito escolar viene marcada por la interacción que éste genera con el alumnado y con otros miembros de la comunidad educativa. Con relación a las interacciones que lleva a cabo con el primero, destaca tres principios: que el profesorado conozca y profundice en las necesidades educativas de todos sus alumnos; que focalice su atención en las causas y no en los efectos de una potencial desafección escolar; y que lleve a cabo una evaluación del alumnado que vaya más allá de ser una medición del rendimiento académico a través de pruebas objetivas.

*Implicación familiar:* aunque no hay un consenso total sobre la importancia de la implicación de la familia en las actividades escolares, muchos autores han sugerido la necesidad de crear comunidades escolares amplias, incluyendo a las familias, además de otros agentes y actores locales (Borman et al., 2000; Borman & Rachuba, 2001; Chapman & Harris, 2004; Joyce et al., 1999). Dervarics & O'Brien (2011) añaden a lo anterior la participación en tareas interactivas con los hijos y la existencia de una comunicación donde las escuelas puedan influir en las prácticas parentales y comunicativas de las familias benefician el éxito de los estudiantes. Algunos estudios también sugieren que el conocimiento de las familias del currículum, los programas educativos para ellas, y la información de los padres sobre los servicios sociales ofrecidos en la escuela, son características de las escuelas exitosas en contextos vulnerables (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995).

Además de los aspectos mencionados, las investigaciones recientes también han identificado factores clave como la recopilación y uso de información sobre el aprendizaje organizacional y profesional en las escuelas; los recursos materiales; y el apoyo externo que reciben los centros educativos.

En la presente comunicación se pretende desgranar qué aspectos de la cultura escolar y concretamente de la relación entre los diversos agentes son comunes entre los diferentes centros y a través de qué tipo de estrategias se lleva a cabo.

## **Metodología**

Los resultados de este estudio pertenecen al proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad I+D+I titulado “Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos”. El estudio aborda diversos niveles de análisis y combina metodologías cuantitativas y cualitativas, entre los que se encuentran el análisis de políticas educativas a nivel internacional, la explotación de bases de datos cuantitativas (como PIRLS y PISA) y una fase cualitativa en la que se han realizado 25 estudios de casos en centros escolares de cinco entornos urbanos españoles (Barcelona y su área metropolitana, Sevilla, Madrid y Valencia). En la presente comunicación se presentan los resultados preliminares de los estudios de casos de 10 centros escolares de Barcelona y su área metropolitana.

En la selección de los centros educativos se ha contemplado que fuesen escuelas o institutos que acogiesen población desfavorecida y que los resultados educativos del centro fuesen exitosos. Para la selección de los centros en Barcelona y el área metropolitana se ha contado con

el apoyo y la colaboración del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y el Consorci d'Educació de Barcelona, que proporcionaron una lista de centros que cumplían los requisitos de selección. Concretamente, para la selección de los centros, la administración educativa catalana se basó en los resultados de la evaluación externa de las competencias básicas en sexto de primaria y cuarto de la ESO y de los datos sobre composición escolar que recoge la administración.

En cada uno de los centros se han realizado entrevistas en profundidad a directores, inspectores y técnicos municipales de educación y grupos de discusión con estudiantes, profesores y familias.

Se han obtenido los permisos de diferentes agentes para la realización del trabajo de campo, tanto de las administraciones educativas competentes, como de los centros y sus claustros, de las familias y de los alumnos que han participado en los grupos de discusión. Los centros y las personas han sido anonimizadas.

## **Resultados**

Los resultados se organizan alrededor de los cuatro ejes presentados: las relaciones de acompañamiento y aprendizaje, el liderazgo escolar, la existencia de cultura de centro positiva y la implicación familiar.

Las relaciones entre los diversos agentes educativos son uno de los aspectos que más ha destacado en la investigación llevada a cabo en los centros de la muestra. Todos ellos se caracterizan por desarrollar relaciones positivas, basadas en la comunicación, el respeto y el reconocimiento.

A pesar de existir situaciones contextuales bastante diferentes entre los centros que han participado en la investigación, los objetivos depositados sobre los alumnos presentan ciertas características comunes. Una de las cuestiones compartidas por los centros que han participado es como conciben un buen alumno y la forma como es transmitida esta imagen y recibida por el resto de agentes o sujetos educativos.

Considerar que para ser buen alumno no sólo prevalecen los resultados académicos sino que también es necesario mostrar ciertos valores en el entorno educativo perfila las características que debe tener un buen alumno. Esta construcción se repite en los centros de la muestra, así como entre los diferentes profesionales (dirección y profesorado).

En otros centros también se repiten las definiciones que no se basan únicamente en la idea de los resultados académicos, sino que combinan la necesidad de incorporar ciertas competencias de aprendizaje, la forma de comportarse ante éste (el esfuerzo, la responsabilidad) y los valores ante el resto de compañeros (la solidaridad, la buena actitud)

La concepción del “buen alumno” es captada también por los estudiantes, que expresan en diversas ocasiones la visión de los profesores sobre este aspecto. En este sentido, los alumnos identifican las características que los docentes esperan de los “buenos alumnos”:

También valoran mucho cómo eres de persona, como tratos los demás, como tratas a los profesores y muchas veces también tu expresión hacia la clase o hacia otras personas que sea buena, que no, que no te insultes que no, aunque no los conozcas (Grupo discusión alumnado, C5).

Así pues, los alumnos reconocen que los profesores valoran su comportamiento en el aula y en el centro en general, y el esfuerzo que realizan. El respeto y el buen trato se identifican, nuevamente, como factores relevantes, valorados de manera positiva por los profesores.

Estas imágenes de lo que se entiende por buen alumno se materializan, en parte, en las estrategias que los centros elaboran para que sus alumnos puedan encabarse en esta definición. Por ello, queremos centrar nuestra atención en aquellos factores que hacen que los alumnos de estos centros se sientan acompañados. A continuación se exponen algunos de los mecanismos que contribuyen al acompañamiento del alumnado y que centran las relaciones entre alumnos y docentes.

Aunque en todos los centros se encuentra un sistema de tutoría formal, el valor añadido que se ha encontrado en los centros de la muestra son las “tutorías informales”, es decir, la dedicación que el docente otorga al alumno fuera de los tiempos-espacios establecidos, en situaciones informales dentro del centro y fuera del horario de la asignatura. Así, el interés mostrado por los profesores más allá de lo que se circunscribe en el espacio y tiempo destinado a ello se considera un valor añadido a la educación que reciben sus hijos puesto que es una respuesta a una demanda o necesidad concreta del niño.

La implicación y compromiso de los docentes, más allá de traducirse en una dedicación muy extensa a nivel de horas y tareas ejercidas, se percibe también en el trato con los alumnos, en la concepción de las relaciones alumno-profesor y familia-escuela.

Así, el conocimiento que tienen los profesores del alumnado es alto y conduce a que el profesorado trate de forma personalizada a los alumnos, con la finalidad de brindar apoyo a aquellos que viven situaciones problemáticas. Las familias reconocen este hecho como una virtud de los centros.

Asimismo, los alumnos consideran que los profesores depositan elevadas expectativas sobre cada uno de los alumnos en función de las características de cada cual, como expresa este alumno del C1: “Los profesores esperan mucho más de lo que nosotros esperamos, por ejemplo se piensa que se está haciendo bien, pero quieren un poco más” (Alumno, C1).

Los alumnos señalan que los profesores conocen su nivel y capacidad de aprendizaje y depositan y exigen más de lo que ellos habrían pensado alcanzar.

Más allá de las relaciones entre docentes y alumnos, en los centros de la muestra también se han identificado claustros cohesionados. En general se puede decir que los profesores perciben que se mantiene una adecuada relación en el claustro fundamentada en el respeto que implica que los conflictos se solucionen a partir del respeto de las diversas opiniones y el consenso positivo: “O sea, el claustro valora, argumenta, llega a una serie de decisiones, y el claustro entero las asume. Aunque alguna de ellas no sea del todo... Bueno, que tú no opines así al 100%” (Profesorado, C2).

En todos los centros de la muestra se ha identificado, además, la existencia de un liderazgo reconocido. Se halla pues un reconocimiento –compartido por los diferentes actores educativos– hacia un grupo motor que lidera el proyecto de los centros, que a su vez, en la mayoría de los casos, delega su confianza en el resto de actores, hecho que comporta un sentimiento de responsabilidad compartida en el proyecto común. Así, existe un sentimiento de contagio de la implicación y la voluntad de colaboración y mejora.

Por último, se destaca que en general se identifica que el número de familias que participan en los centros es escaso, especialmente cuando se habla de participación pro-activa. Esta, generalmente se reduce a la participación en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA a partir de ahora), asistencia ante las peticiones de las profesoras, y la asistencia a las fiestas más emblemáticas. La pertenencia a la AMPA es diversa, desde centros que tienen más del 90% de asociados como el C1 (donde el equipo directivo convenció familia por familia de las ventajas que suponía) a otros casos donde no llega a ser ni un tercio (C5).

Hay familias que están altamente implicadas, y que son muy pocas, y las que no lo están. Atribuyen el nivel de implicación a la situación económica y cultural de las familias.

Los profesores reconocen que los alumnos cuentan con un soporte en casa aunque sus familias no estén presentes en el centro escolar. Aprecian altamente que las familias valoren la educación, sea o no posible el acompañamiento.

## **Conclusiones**

El análisis preliminar de los datos analizados de la investigación que se presenta hace emerger la cultura institucional y, especialmente las relaciones interpersonales entre la comunidad educativa, como una dimensión imprescindible a la hora de analizar el éxito de los centros situados en entornos desfavorecidos.

La existencia de un buen clima en el centro se produce a través de un esmerado cuidado en el sistema relacional que emerge como uno de los factores clave junto al fuerte liderazgo. En todos los casos existe un elevado grado de compromiso del equipo directivo pero también del profesorado en general del que se valora, por parte de alumnado y familias, la exigencia académica junto a un conocimiento de las condiciones de cada uno de los alumnos y el compromiso con ellos como también habían puesto de relieve otros estudios (por ejemplo, Muijs et al., 2004). Relacionado con la elevada cohesión social, y por tanto, por la relevancia otorgada a las relaciones interpersonales en los procesos educativos se encuentra un concepto de “buen alumno” compartido por los diferentes centros que se focaliza tanto en las cuestiones de aprendizaje como las relacionales.

A pesar de que los centros no comparten el mismo tipo de liderazgo y los hay más distributivos y más unipersonales, todos ellos consiguen un elevado grado de cohesión social, reconocido por todos los actores, y activado a través de diferentes tipos de mecanismos. En este aspecto surge la duda, y debe ser objeto de análisis más profundo, si la fase en que se encuentra el centro (un éxito consolidado o un éxito emergente) se beneficia más de alguna de las dos tipologías de liderazgo.

También resulta relevante que los centros de la investigación mostraron cierta sorpresa al haber sido elegidos como centros de éxito puesto que en ningún caso realizaban esta valoración de sí mismos (aunque sí se creyera que se estaba trabajando mucho) por ninguno de los colectivos, y además, en algunos de los casos se trata de centros con mala imagen en los barrios en los que se ubican.

## Referencias bibliográficas

- Blanden, J., & Gregg, P. (2004). Family Income and Educational Attainment: A Review of Approaches and Evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245–263. Retrieved from <http://oxrep.oupjournals.org/cgi/doi/10.1093/oxrep/grh014>
- Borman, G. D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., Maciver, M., & Stringfield, S. (2000). *Four models of school improvement. Successes and challenges in reforming low performing, high poverty schools*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research into the Education of Students Placed at Risk.
- Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). Academic Success among poor and minority students An Analysis of Competing Models of School Effects (Report No. 52).
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic Status and Academic Achievement Trajectories from Childhood to Adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558–590.
- Chapman, C., & Harris, A. (2004b). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228. doi:10.1080/0013188042000277296
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department Health, Education and Welfare.
- Dervarics & O'Brien (2011) *Back to school: How parent involvement affects student achievement* (full report). Center for Public Education
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243–260. doi:10.1080/03050060600628074
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10–13. doi:10.1177/08920206020160010301
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of research*. Coventry/London: University of Warwick Institute of Education – General Teaching Council.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement*. London: DfES.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (1999). *The New Structure of School Improvement Inquiring Schools and Achieving Students*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (2003). Successful leadership for especially challenging schools. In *Handbook of educational leadership and management* (Pearson Ed.).
- Meirieu, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris: Ed. ESF, 5e éd
- Montgomery, A., Rossi, R., Legters, N., McDill, E., McPartland, J., & Stringfield, S. (1993). *Educational reforms and students placed at risk: A review of the current state of the art*. Washington, DC: US Department of Education, OERI.



- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 149–175.
- Murillo, J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75–92). Springer Netherlands.
- Ofsted (2008) Good practice in re-engaging disaffected and reluctant students in secondary schools. Reference no. 070255. London: Ofsted
- Perreoud, Ph (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1998.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement : A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Tieben, N., & Wolbers, M. (2010). Success and failure in secondary education: socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927–1998. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 277–290. doi:10.1080/01425691003700516



## VALORES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO PRESENTES EN ADOLESCENTES ITALIANOS Y ESPAÑOLES<sup>21</sup>

**PASTOR GIL, Lorena(1)**

**MARRUCCI, Claudio(2)**

(1)Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.  
Madrid, España.

(2)Universidad La Sapienza de Roma.  
Roma, Italia.

[lopastor@ucm.es](mailto:lopastor@ucm.es); [Mclaudio86@yahoo.it](mailto:Mclaudio86@yahoo.it)

### Resumen

El presente estudio es el fruto de un proyecto de investigación que nace de la unión y el interés por investigar sobre estereotipos de género y valores en adolescentes, tras los diversos acontecimientos surgidos en barrios de Italia y la posterior comparativa con estudiantes españoles de ambas edades. Se administra un cuestionario sobre valores de género a un grupo de doscientos estudiantes españoles de Educación Secundaria, repartidos entre diferentes barrios y un grupo de doscientos estudiantes de la provincia de Roma. Los resultados ofrecen un escueto análisis acerca de los prejuicios y estereotipos de género presentes en dicho colectivo, así como su comparativa entre países.

### Abstract

---

<sup>21</sup> Grupo de Investigación Pedagogía Adaptativa Ref.- 940424 (UCM) y Ayuntamiento de Roma  
©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad  
I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

This study is the result of a research project born from the union and interest in research on gender stereotypes and values in adolescents, after the various events arising in neighborhoods of Italy and subsequent comparison with Spanish students of both ages. A questionnaire on gender values administered to a group of two hundred Spanish students of Secondary Education, divided between different neighborhoods and a group of two hundred students in the province of Rome. The results present a brief analysis about prejudice and gender stereotypes present in this group as well as its comparison between countries.

### **Palabras clave**

Valores en educación, diferencias de género, estereotipos, Educación Secundaria.

### **Keywords**

Values Education, gender differences, stereotypes, Secondary Education.

### **Introducción**

A lo largo de la historia se produce una educación acorde con la época y una educación que difiere en base a la sociedad en la que se ubica. En cada tipo social se transmiten unos valores diferentes según el momento al que nos referimos, con unas ideas, unos conceptos, unas supersticiones y concepciones del mundo que van poco a poco evolucionando y haciéndose cada vez más complejas; desde la prehistoria hasta el siglo XXI.

Es por ello que surgen diferentes modelos de sociedad; sus clasificaciones son diversas y varían de un autor a otro. En la actualidad, el modelo vigente tiende a definirse como el Estado de bienestar, que se compone de diversas entidades sociales, organizativas y normativas, orientado hacia el logro de tres objetivos: el pleno empleo, la seguridad económica (entendida como garantía de cierto nivel de condiciones de vida) y la reducción de las desigualdades. Para alcanzar tales metas, el Estado de bienestar dispone de cuatro conjuntos de instrumentos: las políticas laborales y la regulación del mercado de trabajo; las prestaciones monetarias; los servicios públicos; y las políticas fiscales como mecanismo redistributivo y como forma de financiar los demás instrumentos.

La teoría histórico-cultural aporta nociones interesantes para la comprensión de los procesos de socialización y aprendizaje de la cultura de género, en estudios como Rebollo, García, Piedra, y Vega, (2011).

### **El caso de Italia - los 600 héroes de “Tor Sapienza”**

La situación en Italia muestra continuos enfrentamientos racistas entre sus ciudadanos. Unos días antes de la administración del cuestionario en un barrio del V Municipio de Roma se produce una violenta sublevación de ciudadanos italianos contra inmigrantes. Días más tarde, se descubre el llamado “Mafia Capital” en el que está involucrado el ex alcalde de Roma, Gianni Alemanno. Este sistema funcionaba, tomando dinero público destinado a la integración so-

cial, y transformándolo en recursos para distintas actividades criminales, como el comercio de droga, armas y usura. En este escenario, se suma el escabroso suceso de un suicidio de Simone (un adolescente) de 21 años que se ha ahorcado, dejando un mensaje en el que estaba escrito: “Italia es un país homofobo, y yo no aguanto más. No puedo seguir con esta vida, no me gusta”) parece una crónica de una muerte anunciada. El V Municipio es una zona muy amplia y compleja, donde convive una gran variedad de población, desde el centro a la periferia.

Este proyecto en Italia parte de una mera observación para comprender el sistema de valores presentes en adolescentes, dados ciertos acontecimientos violentos, productos de la exclusión. Se cuenta con el apoyo del nuevo Alcalde Ignazio Marino, el presidente del V Municipio Gianmarco Palmieri y la Asesora Annunziata Castello.

Finalmente, se cuenta con cuatro escuelas (de veinte contactadas) que se adhieren al proyecto. Entre las preguntas a examinar, entran en juego estereotipos de género como: los hombres conducen mejor que la mujer; gays y lesbianas no son normales y respetables como yo; es comprensible avergonzarse de amistades y hermanos o hermanas homosexuales; las lesbianas son menos de fiar que una mujer; y sí, es más fácil insultar a un homosexual que a un hombre.

En España sobre los años 80 se da una división entre hombres y mujeres, dando pie a una educación de género diferenciada, además de la concepción del matrimonio basada en el amor o la importancia de crear una unidad familiar, mezclando valores tradicionales y modernos. Más adelante, se evoluciona hasta encontrarnos con modelos de relación paterno-filial no tan marcados, flexibilizando los patrones autoritarios. Es una sociedad que cambia, reflejo de una gran diversidad social. España se define por la convivencia de una sociedad multicultural y diversa en múltiples aspectos: la procedencia y las propias características individuales que acontecen en cada persona.

La educación juega un papel muy importante en el cambio de las sociedades, a través de la transmisión de culturas, modelando la educación para tal fines y llevando a establecerse diferentes sistemas escolares fruto de las necesidades de cada tiempo. La educación es un subsistema de esa sociedad y en ella se extraen los llamados valores socioculturales que imperan en la sociedad en el momento en el que nos encontramos y se van modelando acorde a la historia.

La acelerada transformación que ha experimentado la sociedad en los últimos años ha repercutido directamente en el concepto de familia y en los valores que desde ella se transmiten. Se habla de crisis en la familia, cuando lo que en realidad ocurre es que nos encontramos ante un desarrollo de formas y modelos muy diversos de la misma, (Morillas & García, 2009).

En España, se aprueba la nueva ley educativa, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), por el Pleno del Congreso de los Diputados el pasado 28 de noviembre de 2013. Dicha ley aporta algunas novedades en materia de elección de centro y modelo pedagógico, en el reconocimiento del derecho a recibir educación en castellano y en educación en valores. La nueva ley transmite valores como la tolerancia y la ética; trata problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia machista y la existencia de actitudes como el racismo, la xenofobia y el acoso laboral y escolar.

## **Método**

La investigación que se realiza se encuadra dentro de la metodología cuantitativa y se basa de la propuesta por García Llamas (1999, pp. 175-184) donde se definen: “las variables de estudio, el tamaño de muestra, el instrumento y el proceso de recogida de datos, los análisis y las metodologías estadísticas”.

## **Objetivo del estudio**

El objetivo de investigación es analizar los prejuicios y estereotipos de género presentes en adolescentes italianos y españoles y posteriormente realizar una comparativa de los resultados obtenidos mediante los análisis estadísticos oportunos entre los diferentes países y además comprobar si el género puede ser un factor determinante en sus elecciones.

## **Problema de investigación.**

Para el primer problema, planteamos si ¿existen diferencias significativas en la elección de valores y estereotipos de género entre los adolescentes en función del país al que pertenecen? El segundo problema de estudio se define del siguiente modo: ¿existen diferencias significativas en la elección de valores y estereotipos de género en el alumnado según su sexo? Parece importante el desarrollo de valores a lo largo de la adolescencia, según como indican Morillas y García (2009) y López Lorca (2005) entre otros. En este sentido tratamos de verificar la existencia de tal relación y explorar si se generaliza en la etapa de estudio, esto es, entre los diez y dieciséis años

## **Formulación de Hipótesis de estudio:**

H1: Existen diferencias significativas en la elección de valores y estereotipos de género entre los adolescentes en función del país al que pertenecen.

H2: Existen diferencias significativas en la elección de valores y estereotipos de género en el alumnado según su sexo o edad.

## **Diseño de investigación y muestra**

El diseño de investigación es no experimental, sino ex – post – facto. La selección de la muestra se hace a través de un muestreo intencional. En España se invita a participar centros de Educación Secundaria que han participado en alguna investigación con el grupo de Pedagogía Adaptativa (UCM) y en segundo término se invita a centros que deseen colaborar en esta investigación. La selección de la muestra en Italia es llevada a cabo por el Ayuntamiento de Roma; dicho órgano se encarga de invitar a participar en el proyecto de investigación a centros del Municipio V por catalogarse dentro de centros de interés. En este caso, la muestra se restringe radicalmente, debido a la substancial hostilidad a cualquiera política educativa en un contexto social cultural y económico difícil y complejo.

Tabla 1. País.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	200	47,5	47,5	47,5
	Italia	221	52,5	52,5	100,0
	Total	421	100,0	100,0	

La muestra está compuesta por un total de cuatrocientos veintiún estudiantes divididos entre dos países de origen: doscientos veintiuno de Italia y doscientos de España; en ambos casos, la administración del cuestionario se realiza en escuelas e institutos de la Comunidad de Madrid y de estudiantes de la escuela de Italia, en Roma.

Tabla 2. Edad.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	17	4,0	4,0
	11	90	21,4	25,5
	12	154	36,7	62,1
	13	135	32,1	94,3
	14	19	4,5	98,8
	15	4	1,0	99,8
	16	1	,2	100,0
	Total	420	100,0	
Perdidos	Sistema	1		
Total		421		

El alumnado tiene edades comprendidas entre los diez y dieciséis años. La mayoría de ellos, más del 50% del total, tienen edades entre 12 y 13 años, mientras que, minoritariamente tenemos una muestra con 15 y 16 años, no llegando al 2% del total.

Tabla 3. Curso.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1°eso	164	39,0	39,0
	2°eso	105	24,9	63,9
	3°eso	1	,2	64,1
	6°primaria	151	35,9	100,0
	Total	421	100,0	

La muestra se distribuye entre los niveles académicos de 6° de Educación Primaria y 1°, 2° y 3° ambos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria en España y de niveles equivalentes en la educación italiana.

Tabla 4. Sexo.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	223	53,2	53,2
	mujer	196	46,8	100,0
	Total	419	100,0	
Perdidos	Sistema	2		
Total		421		

Contamos con más hombres que mujeres, apenas un 7% más de varones.

### Instrumento

El cuestionario de aplicación consta de 30 ítems con seis opciones de respuesta, siendo la instrumentación empleada en este estudio una escala de actitudes tipo Likert y se desglosa en tres subescalas, compuesta cada una a su vez por 10 ítems: 1) sociocultural, que implica considerar como objeto de estudio el reparto de responsabilidades (familiares y domésticas), los mandatos sociales y los estereotipos de género, 2) relacional, que implica considerar el estudio de las interacciones entre el alumnado y su entorno y 3) personal, que sondea de manera particular las preferencias y elecciones académicas, aspiraciones y expectativas según el género. El cuestionario es elaborado por el profesor R. García Pérez (2010) de la Universidad de Sevilla (España)<sup>22</sup> y es traducido al italiano por el investigador principal en Roma, Claudio Marrucci. La forma de aplicación es totalmente anónimo y es administrado de forma individual y directa en los centros colaboradores.

La aplicación del cuestionario se realiza, previo contacto con los centros, en España durante los meses de Febrero a Mayo de 2014. En Italia se suministra desde Diciembre a Enero de 2015, previo contacto con los centros, visto bueno del director, aprobación del consejo escolar, disponibilidad de los profesores y autorización escrita por los padres.

Tabla 5. Especificación dimensiones e ítems del cuestionario de valores y estereotipos de género.

Dimensión sociocultural	
1	Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres
2	Las ropas y cosas de color rosa son más para las chicas que para los chicos
3	El fútbol es un deporte de chicos
4	Es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas
5	Una chica sola debe sentir temor si se encuentra con un grupo de chicos
6	Las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas
7	Las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres
8	Los hombres conducen mejor que las mujeres
9	El fútbol es un deporte de chicos y chicas
10	Gays y lesbianas son tan normales y respetables como yo

<sup>22</sup>Instrumento disponible en la página web: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98951/109441%E2%80%8E>



---

Dimensión relacional	
11	Con una mujer es imposible entenderse
12	Los hombres siempre son más fuertes que las mujeres
13	Una chica no debe salir con otro chico que no sea su novio
14	Las chicas que no salen con chicos son unas estrechas
15	En los trabajos de equipo, normalmente el que manda es un chico
16	Es normal que los novios se venguen de sus novias si les ponen los cuernos
17	Las lesbianas son menos de fiar que una mujer
18	Los chicos que ponen los cuernos a sus novias son más machos
19	Con la pareja es mejor aparentar estar de acuerdo para no discutir
20	Es más fácil insultar a un homosexual que a un hombre

---

Dimensión personal	
21	Me daría vergüenza reconocer o decir que mi padre friega en casa
22	Creo que las mujeres no deben ser toreras o futbolistas
23	Las mujeres que visten como hombres me molestan
24	Me gusta que sólo sea mi padre el que trabaja fuera de casa
25	Prefiero que sean las mujeres las que trabajen en casa
26	Creo que una mujer debe casarse y ser madre
27	Creo que una cocinita o una muñeca es juego de niños y niñas
28	Es comprensible avergonzarse de amistades y hermanos o hermanas homosexuales
29	Creo que es preferible ser hombre que ser mujer, tiene sus ventajas
30	Creo que las mujeres pueden ser bomberas, policías, toreras o futbolistas

---

### **Procedimiento**

El análisis y el tratamiento estadístico de los datos son tomados a través de diferentes pruebas, donde se destacan la prueba t de Student y la U de Mann-Whitney, respectivamente, para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en la preferencia de valores y estereotipos de género en función de la procedencia del alumnado (Italia o España) y del sexo (hombres o mujeres). Los cálculos se hicieron mediante los programas estadísticos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) V.17.

La recolección de la información se efectuó de manera colectiva, previo contacto con los centros, aplicándose en las respectivas aulas de los sujetos: cuestionario de valores y estereotipos de género donde estuvo a cargo el investigador principal durante la aplicación.

### **Resultados**

Se procede a la realización de los siguientes análisis y resultados, a través del programa estadístico SPSS.

Tabla 6. Análisis de fiabilidad. Resumen del procesamiento de los casos.

		N	%
Casos	Válidos	406	96,4
	Excluidos(a)	15	3,6
	Total	421	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tal y como muestra la tabla precedente, se están utilizando 406 casos válidos del total de 421, quedando como excluidos quince casos por tener valor perdido.

Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,787	30

La tabla anterior nos indica el coeficiente de fiabilidad alfa. Dicho coeficiente mide el grado de homogeneidad existente entre los elementos. En este caso, nos indica que desde el punto de vista de la fiabilidad de la escala, el valor obtenido (0,787) es satisfactorio.

Tabla 8. Estadísticos de la escala.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
121,35	311,575	17,651	30

Por otra parte, la tabla anterior nos señala los estadísticos descriptivos referidos a la escala total. La media total (121,35), teniendo una varianza de 311,575 y una desviación típica de 17,651

### Comprobación de hipótesis de estudio

Teniendo en consideración la escala de respuesta (de 1 a 6) y el número de sujetos total de la muestra, se ha optado por pruebas no paramétricas, en este caso, al ser el sexo y el país, variables dicotómicas, se ha realizado la prueba de Mann-Whitney para la comprobación de hipótesis de estudio.

H1: Existen diferencias significativas en la elección de valores y estereotipos de género entre los adolescentes en función del país al que pertenecen.

El tamaño y modo de selección de la muestra utilizada para nuestro estudio representa cierta limitación.

Tabla 9. Rangos por dimensiones.

	país	N	Rango promedio	Suma de rangos
var_sociocultural	España	191	258,44	49362,50
	Italia	221	161,61	35715,50
	Total	412		
var_relacional	España	195	234,35	45697,50
	Italia	221	185,69	41038,50
	Total	416		
var_personal	España	197	260,82	51382,50
	Italia	221	163,75	36188,50
	Total	418		

En esta primera hipótesis de estudio, los resultados obtenidos nos ofrecen diferencias significativas entre estudiantes italianos y españoles ( $p < 0.05$ ), tanto a nivel global como en las diferentes subescalas. Posteriormente la prueba t de Student corrobora la significación para las tres subescalas.

Existe relación entre ambas variables (valores de género y país), por lo tanto, el hecho de pertenecer a un país Italia o a España, explicaría diferente percepción en la elección de valores y estereotipos de género. A continuación se muestra en los resultados de la prueba, la correlación existente entre los distintos valores y estereotipos de género y el país de procedencia:

Tabla 10. Estadísticos de contrastes(a) por niveles.

	var_sociocultural	var_relacional	var_personal
U de Mann-Whitney	11184,500	16507,500	11657,500
W de Wilcoxon	35715,500	41038,500	36188,500
Z	-8,248	-4,122	-8,209
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000

a Variable de agrupación: país

Al estudiar dichas diferencias, obtenemos un promedio mayor en las puntuaciones de los estudiantes españoles, mostrándose más en desacuerdo en las afirmaciones mostradas que los estudiantes italianos, que dicen estar más de acuerdo; exceptuando los ítems: es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas, las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres, el fútbol es un deporte de chicos y chicas, con la pareja es mejor aparentar estar de acuerdo para no discutir y creo que las mujeres pueden ser bomberas, policías, toreras o futbolistas, donde los estudiantes españoles están más de acuerdo que los estudiantes italianos, que muestran medias muy por debajo de los españoles.

A pesar de ello, no parece significativa dicha relación en algunos ítems, puesto que el valor de p es mayor que  $\alpha = 0,05$ : éstos serían: es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas ( $p=0,16$ ), Gays y lesbianas son tan normales y respetables como yo ( $p=0,12$ ), las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas ( $p=257$ ), una chica no debe salir con

otro chico que no sea su novio ( $p=0,98$ ), es normal que los novios se venguen de sus novias si les ponen los cuernos ( $p=0,82$ ), Es más fácil insultar a un homosexual que a un hombre ( $p= 0,16$ ) y creo que una cocinita o una muñeca es juego de niños y niñas ( $p= 0,184$ ). Por lo que, en dichos supuestos, parecen pensar de forma similar tanto estudiantes españoles como italianos.

H2: Existen diferencias significativas en la elección de valores y estereotipos de género en el alumnado según su sexo.

Tabla 11. Rangos por sexo.

	sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
var_sociocultural	hombre	219	195,85	42891,00
	mujer	192	217,58	41775,00
	Total	411		
var_relacional	hombre	221	174,10	38475,50
	mujer	195	247,49	48260,50
	Total	416		
var_personal	hombre	222	185,02	41073,50
	mujer	195	236,31	46079,50
	Total	417		

En esta segunda hipótesis de estudio, se comprueba que sí existen diferencias en la elección de valores de género ante la las dimensiones relacional y personal en función del sexo. No obstante, no aparecen diferencias significativas en la dimensión sociocultural:

Tabla 12. Estadísticos de contrastes(a) por sexo.

	var_sociocultural	var_relacional	var_personal
U de Mann-Whitney	18801,000	13944,500	16320,500
W de Wilcoxon	42891,000	38475,500	41073,500
Z	-1,854	-6,218	-4,340
Sig. asintót. (bilateral)	,064	,000	,000

a Variable de agrupación: sexo

Al comparar las medias obtenidas según el sexo, los varones se muestran más de acuerdo que las chicas en casi todos los ítems, exceptuando algunos donde se muestran más en desacuerdo que las chicas, siendo los ítems: las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres y en las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres.

## **Discusión/Conclusiones**

Una de las primeras conclusiones es la detección de actitudes de los adolescentes en la concepción de la coeducación y la igualdad, manifestado en estereotipos de género a nivel social, personal y relacional en función del país al que pertenezcan. Igualmente, el análisis de la realidad social italiana y el rechazo mostrado a querer colaborar en dicho proyecto de investigación, coincidiendo temporalmente con una sucesión de hechos que hacen manifestar actitudes racistas entre algunos ciudadanos de su población.

Uno de los datos más significativos que ha puesto al descubierto este estudio es la resistencia del profesorado y políticos italianos a colaborar en el diagnóstico de los centros en materia de igualdad, lo que se observa en la baja participación por este motivo, en la cumplimentación de la escala.

En contraste, los resultados en estudiantes españoles, manifiestan una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de igualdad, siendo más acentuada en las mujeres que en los hombres, por lo que sí existen diferencias en función del sexo. Esta sensibilización es más visible en el plano social y personal, en los cuales también se acumulan las mayores diferencias entre hombres y mujeres. Aparecen diferencias significativas en función del sexo y la percepción de valores y estereotipos de género.

Los adolescentes italianos difieren en la mayoría de los ítems frente a los españoles, estableciéndose así una visión contradictoria en este sentido y mostrando diferencias en el modo de pensar y concebir los valores y estereotipos de género. En la mayoría de los ítems, los encuestados italianos muestran mayores puntuaciones a favor de la desigualdad social y en el plano relacional parecen tener más marcada una visión más marcada y a favor de cuestiones de género masculino.

Sin embargo, también no se obtienen diferencias en las respuestas dadas por los estudiantes de ambos países ante ciertos ítems que guardan relación con el plano sociocultural: es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas, las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas y Gays y lesbianas son tan normales y respetables como yo.

En el plano relacional también aparecen respuestas similares ante los ítems: una chica no debe salir con otro chico que no sea su novio, es normal que los novios se venguen de sus novias si les ponen los cuernos y es más fácil insultar a un homosexual que a un hombre.

En el plano personal, también aparecen similitudes en la manera de pensar indistintamente al país al que se pertenezca ante el ítem: creo que una cocinita o una muñeca es juego de niños y niñas.

## **Referencias bibliográficas**

- García, J. L. (1999). Formación del profesorado, necesidades y demandas. Monografías Escuela Española, Barcelona: *Editorial Praxis*, S.A.
- Morillas, L. R., & García, M. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(2).

Orgánica, L. 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOM-CE). *Publicado en BOE*, (295).

López, H. (2005). Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar. Universidad de Murcia: Tesis doctoral.

Rebollo-Catalán, Á., Pérez, R. G., Piedra, J., & Caro, L. V. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, (355), 219-220.

García, R.; Rebollo, M.A.; Buzón, O.; González-Piñal, R.; Barragán, R. & Ruíz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.

---

Ramos Santana, G., Pérez Carbonell, A. & Chiva Sanchis, I. (2015). La percepción del personal docente e investigador y del personal de administración y servicios de la universitat de València respecto a la conciliación vida laboral y familiar. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 455-464). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## **LA PERCEPCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR Y DEL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA RESPECTO A LA CONCILIACIÓN VIDA LABORAL Y FAMILIAR<sup>23</sup>**

**RAMOS SANTANA, Genoveva  
PÉREZ CARBONELL, Amparo  
CHIVA SANCHIS, Inmaculada**

Universitat de València  
Valencia. España

[genoveva.ramos@uv.es](mailto:genoveva.ramos@uv.es); [amparo.perez@uv.es](mailto:amparo.perez@uv.es); [inmaculada.chiva@uv.es](mailto:inmaculada.chiva@uv.es)

### **Resumen**

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer las diferencias en las valoraciones que tanto el Personal Docente Investigador (PDI) como el Personal de Administración y Servicios (PAS) de la Universitat de València (UVEG) tienen sobre la conciliación vida laboral, personal y familiar. A través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad, se recogen 487 encuestas, entre el PDI y el PAS de dicha Universidad. Concretamente, se diseña y aplica una encuesta *ad hoc* compuesta por 72 ítems. Tras los análisis exploratorios, las respuestas han

---

<sup>23</sup> PROJECTES D'INVESTIGACIÓ PRECOMPETITIU: Diseño y validación de un instrumento para valorar la percepción de hombres y mujeres respecto a la conciliación vida laboral y familiar. Código Proyecto: UV-INV-AE11-40067

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

sido tratadas a partir de la prueba U de Mann-Whitney para conocer si las percepciones de ambos colectivos son significativamente diferentes.

Los resultados obtenidos, reflejan que las percepciones del PDI y del PAS son diferentes en diversos aspectos relevantes que permiten conocer el grado de aplicación real de las medidas desarrolladas en la UVEG en materia de conciliación. Además, manifiestan que se deben analizar sus percepciones de manera diferenciada para conseguir que estas medidas sean eficaces y que permitan el equilibrio y enriquecimiento entre el trabajo, la vida personal y familiar de estos trabajadores y trabajadoras.

## **Abstract**

The aim of this paper is to show the differences in ratings that both Teachers Research as the Administration and Services of the University of Valencia have on reconciling work life, personal and familiar. Through a non-probability sampling accessibility, 487 surveys were collected between Teachers Research as the Administration and Services of the University. Specifically, it is designed and implemented an ad hoc survey consists of 72 items. After exploratory analyzes, responses have been treated from the Mann-Whitney U test to see if the perceptions of the two groups are significantly different.

The results obtained show that the perceptions of teaching and administrative staff are different in several important aspects that provide insight into the degree of actual implementation of the measures developed in the university on conciliation. Also report that they should discuss their perceptions differently so that these measures are effective and allow the balance between work and enrichment, personal and family lives of these workers.

## **Palabras clave**

Discriminación Evaluación Trabajo Universidad Igualdad de oportunidades

## **Keywords**

Discrimination Evaluation Labour University Equal opportunity

## **Introducción**

La comunicación que presentamos surge del proyecto realizado por un grupo de investigadoras interesadas en el ámbito de la igualdad de género. Su objetivo fue la construcción y validación de un instrumento de recogida de información destinado a valorar la percepción de hombres y mujeres sobre las acciones y distribuciones de la vida laboral y familiar. Se plantea un proceso de indagación sobre las medidas de conciliación que desarrollan las distintas universidades y, concretamente, la Universitat de València. Como resultado de esta investigación, creemos imprescindible ahondar en las diferencias que existen entre las valoraciones que el Personal Docente Investigador (PDI) y el Personal de Administración y Servicios (PAS) de la Universitat de València (UVEG) ofrecen sobre aspectos relevantes a la conciliación vida laboral y familiar.



Somos conscientes que cada vez existen más personas que evalúan positivamente, de su trabajo, el valor añadido que les puede ofrecer su empresa en lo referente a mejorar su calidad de vida (Westring, & Ryan, 2011). Personas que quieren alejarse de los enfoques clásicos sobre la relación entre trabajo y familia (Korabik, Lero, & Whitehead, 2008) como lo es el modelo segregacionista, el cual se caracteriza por entender que cada ámbito (el laboral y el familiar) demanda cosas específicas a las personas, de ahí que sea necesario mantener las responsabilidades del trabajo libres de las intrusiones familiares. O el modelo basado en la generalización o desbordamiento, donde la alineación de un ámbito se transfiere o generaliza al otro, es decir, los sentimientos, satisfacciones, valores, presiones, estrés... de un espacio se vierten sobre el otro (Michel, Mitchelson, Pichler, & Cullen, 2010). Por tanto, en la actualidad es relevante reclamar políticas de igualdad basadas en enfoques de enriquecimiento en tanto que se considera que el trabajo puede enriquecer la vida familiar como la familia puede enriquecer la vida laboral (Hunter, Perry, Carlson, & Smith, 2010).

A nuestro modo de entender, el PAS y el PDI deben conciliar desde la corresponsabilidad (Maganto, & Bartau, 2004). De ahí que se haga fundamental que las medidas de conciliación desarrolladas en este tipo de instituciones se adecuen a las necesidades de cada uno de estos colectivos para que puedan asumir, en condiciones equitativas, el trabajo familiar y el laboral.

Según la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (LOIEMH) las organizaciones, como la UVEG, deben incorporar la igualdad de oportunidades en su gestión como uno de los elementos centrales de sus políticas de calidad. Esta Ley, establece como medida estratégica la elaboración, en todas estas organizaciones de más de 250 trabajadores/as, de un Plan de Igualdad.

Por lo que a ello respecta, esta universidad implanta su primer plan de igualdad en el año 2010 (I Plan de Igualdad 2010-2012)<sup>24</sup>, y en él trata de asegurar, en su tercer eje de acciones dedicado a los Aspectos Laborales, la necesidad de promover la conciliación de todo el personal facilitando la efectividad de los permisos, excedencias, reducciones de jornada, prestaciones y otros derechos.

Actualmente se encuentra en vigor el Segundo Plan de Igualdad (2013-2017)<sup>25</sup>. Señalar que se mantienen los 5 grandes ejes que contenía el anterior y en su cuarto eje se vuelve a reflejar la necesidad de promover una normativa interna unificada que favorezca la conciliación de todo el personal de la UVEG, así como la necesidad de analizar los efectos de las normativas sobre conciliación.

A nuestro modo de entender, los planes de igualdad de las distintas universidades, incluida la UVEG, deberían ir más allá planteando la adopción de medidas de carácter innovador y sumamente útiles para alcanzar el objetivo de la conciliación, atendiendo a las necesidades específicas de los distintos colectivos. Como por ejemplo (Ysàs, 2011):

- Tener en cuenta las demandas de conciliación de las personas que no tengan cargas familiares.
- Desarrollar propuestas de flexibilización de los horarios para el PAS.

---

<sup>24</sup> [http://www.uv.es/igualtat/PLAN\\_cas.pdf](http://www.uv.es/igualtat/PLAN_cas.pdf).

<sup>25</sup> [http://www.uv.es/fatwireed/userfiles/file/II%20Pla\\_castellano%286%29.pdf](http://www.uv.es/fatwireed/userfiles/file/II%20Pla_castellano%286%29.pdf)

- Implementar instrumentos para que la distribución de la docencia sea sensible a las necesidades del profesorado que tenga a su cargo hijos/as menores o personas dependientes.
- Estudiar la posibilidad de implantación de ayudas económicas y/o estratégicas para favorecer la presencia de las mujeres en los congresos de investigación.
- Implantar ayudas económicas que faciliten la movilidad internacional de toda la familia...

Creemos que los Planes de Igualdad y las medidas de conciliación se deben alejar de la visión política que se orienta a veces a mejorar la gestión de la organización o su imagen exterior sin poner realmente en práctica las estrategias adecuadas que faciliten la satisfacción personal y la motivación para el trabajo de los trabajadores/as (Presser, 2004).

Así pues, entendiendo que la conciliación es un modo de organizar el entorno laboral que facilita a hombres y mujeres la realización del trabajo y la sanción de sus responsabilidades personales y familiares, consideramos como fundamentales las investigaciones que convierten en su foco de análisis la visión y percepción de los trabajadores/as acerca de sus trabajos, de los sistemas de apoyo que se ponen al servicio de la conciliación, etc. (Casado & Gómez, 2006). Estudios que permitan conocer, a partir de sus resultados, las necesidades específicas de los distintos colectivos, que orienten y dinamicen de forma concreta a los planes de igualdad en materia de conciliación.

## Método

### Participantes

A través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad, se recoge la percepción de 487 trabajadores y trabajadoras entre PDI y PAS de la UVEG. Del total, un 38,6% son hombres y un 61,4% mujeres, con edades comprendidas entre 24 y 70 años, siendo la media de edad del PDI de 48 años y la del PAS de 46 años.

El 88% del PDI vive en pareja así como el 84.4 % del PAS, que también lo hace. Son profesionales que no tienen -aproximadamente la mitad de los mismos- personas menores de 16 años a su cargo en su hogar pero si, y en similar porcentaje—un 46% del PDI y un 47.5% el PAS-, responsabilidad familiar con personas que viven fuera del mismo. Comentar que casi la mitad de las personas —en ambos colectivos, un 49.00% del PDI y un 47.80% del PAS- señalan que la conciliación de la vida laboral, familiar y personal les resulta bastante complicada.

### Instrumentación

Realizada la revisión de distintos instrumentos de recogida de información de diversas investigaciones que miden o valoran la conciliación vida laboral y familiar, se diseña un cuestionario *ad-hoc* para su aplicación online en la UVEG.

En cuanto al pase de la encuesta, señalar que por un lado, se utilizó la plataforma de formación de la UVEG, *Aula Virtual*, desde la que se obtuvieron 53 respuestas. Y por otro lado, se diseñó una versión con la herramienta web para el diseño de encuesta “encuestafácil” desde la que se obtuvieron 435 respuestas. Estas encuestas permanecieron abiertas desde abril a junio de 2012.

La encuesta como escala de valoración en su conjunto, se estudió con un análisis de consistencia interna sobre 51 de los 72 ítems—omitiendo los ítems categóricos y preguntas abiertas. La fiabilidad que presenta es medio-alta (alfa= .708) (Ramos, Chiva y Pérez, 2013).

### **Análisis**

El estudio se ha desarrollado aplicando un método tipo survey. La estrategia de análisis seguida ha sido dinámica, es decir, los análisis realizados se han ajustado a las características de las distribuciones empíricas de las variables y de los resultados obtenidos. El análisis para conocer las diferencias entre las percepciones de los colectivos –PDI y PAS–, se realiza con la prueba U de Mann-Whitney, utilizando el Paquete estadístico SPSS v. 20 y Microsoft Excel, bajo la licencia de la UVEG.

### **Resultados**

Los resultados obtenidos nos permite observar que:

Tanto el PDI como el PAS de la UVEG conocen “poco” o incluso con una tendencia a “nada”, tanto la legislación en materia de conciliación vida laboral, personal y familiar (= 2.16 y 2.45, respectivamente) como las políticas, medidas e iniciativas públicas relacionadas con la conciliación (= 1.91 y 1.96, respectivamente). Sin embargo, pese a esta tendencia de opinión similar entre ambos colectivos, hay que señalar que el “poco” conocimiento que dicen tener sobre la legislación en materia de conciliación vida familiar y laboral es significativamente diferente entre el PDI y el PAS, siendo el colectivo de PDI el que muestra un conocimiento “regular” de dicha legislación –ver Tabla 1-.

Entre ambos colectivos hay coincidencia en dar una valoración de “ni de acuerdo ni en desacuerdo” cuando se les plantean aspectos como si las medidas de conciliación son una estrategia de imagen pública; reducen su nivel de estrés; facilitan la igualdad de oportunidades o si se trata de imagen pública o de imperativo legal. En todos los ítems, y para ambos, las opiniones medias oscilan entre 3.17 y 3.72, aunque la tendencia de opiniones de menor acuerdo se da ante que dichas medidas generen motivación y las de mayor acuerdo a que se contemplan sólo por imperativo legal –ver Tabla 1-. Destacar que en este bloque de preguntas, también hay una cuestión en la que las opiniones de PDI y PAS son diferentes a nivel estadístico: las medidas de conciliación facilitan la igualdad de oportunidades en el desarrollo profesional de los trabajadores/as, siendo el PDI el que muestra una tendencia más hacia estar “de acuerdo” con la misma.

Tabla 1. Resumen Estadísticos y Diferencias Dimensión “En general, las medidas de conciliación...”

	PDI	PAS	Sig.
18. ¿Conoce Legislación en materia de conciliación Vida Laboral, Personal y Familiar?	2.16	2.45	** (.001)
19. ¿Conoce otras políticas, medidas o iniciativas públicas relacionadas con la conciliación?	1.91	1.96	-

	PDI	PAS	Sig.
20. Las medidas de conciliación son una estrategia de imagen pública.	3.40	3.42	-
21. Se contemplan sólo por imperativo legal.	3.68	3.72	-
22. Generan motivación en los empleados y empleadas.	3.17	3.19	-
23. Mejoran la calidad de vida de los trabajadores / as.	3.82	3.83	-
24. Reducen el nivel de estrés de los trabajadores/as.	3.65	3.73	-
25. Facilitan la igualdad de oportunidades en el desarrollo profesional de los trabajadores/as	3.49	3.22	* (.031)

\*\* Corresponde a diferencias significativas al 0.01 \* Corresponde a diferencias significativas al 0.05

Cuando se les plantea que respondan al grado de acuerdo o desacuerdo ante un listado de medidas de conciliación que la institución permite disfrutar, aparecen acuerdos entre PDI y PAS pero también desacuerdos –ver Tabla 2-. Así, se da una diferencia significativa entre ambos colectivos cuando se les plantean cuestiones como si la institución les permite disfrutar de flexibilidad horaria; trabajo a tiempo parcial; reducción de jornada por maternidad/paternidad; excedencia laboral; días libres para situaciones familiares/personales; trabajo a distancia o trabajo en casa; permiso de lactancia; permiso de maternidad/paternidad; calendario de vacaciones flexible y servicio de escuelas infantiles. La tendencia en casi todos los ítems de esta dimensión es que el PDI se muestre menos de acuerdo con estas medidas, a excepción del trabajo a distancia o trabajo en casa y de las escuelas infantiles.

Tabla 2. Resumen Estadísticos y Diferencias Dimensión “La institución en la que trabajo permite disfrutar de...”

	PDI	PAS	Sig.
27. Flexibilidad horaria	3.34	3.94	**(.000)
28. Trabajo a tiempo parcial	2.90	3.24	*(.017)
29. Reducción de jornada por maternidad/paternidad	3.79	4.41	**(.000)
30. Excedencia laboral	3.74	4.21	**(.000)
31. Días libres para situaciones familiares/personales excepcionales o asuntos propios	4.02	4.57	**(.000)
32 Elección libre de los turnos de trabajo	2.51	2.65	-
33. Trabajo a distancia o trabajo en casa	3.17	1.57	**(.000)
34. Permiso de lactancia	4.12	4.53	**(.000)
35. Permiso de maternidad/paternidad	4.36	4.59	*(.035)
36. Calendario de vacaciones flexible	2.13	2.53	**(.000)
37. Escuelas infantiles	2.05	1.68	*(.017)
38. Centros de deportes	3.79	3.76	-
39. Centros de vacaciones para los hijos/as	2.93	2.91	-
40. Ayudas económicas para hacer uso de servicios de escuelas infantiles	2.42	2.14	-

\*\* Corresponde a diferencias significativas al 0.01 \* Corresponde a diferencias significativas al 0.05

En cuanto a los servicios que ha usado o usa y que no son ofrecidos por la institución en la que trabaja sino por la sociedad, la tendencia de respuesta es similar, coincidiendo ambos colectivos en no usar “nunca” o “casi nunca” centros de atención socioeducativa y ludotecas, centros residenciales y/o centros de día para personas mayores y/o personas con discapacidad, programas de estancia diurna y respiro familiar y contratación para cuidado de familiares dependientes –ver Tabla 3-. Por otro lado, suele ser habitual utilizar servicios como comedor escolar, actividades extraescolares, persona empleada para las tareas domésticas y ayuda de familiares. En cuanto a las diferencias significativas, sí que aparecen cuando valoran el uso de servicios como aula matinal para niños/as menores de 3 años y/o comedor escolar –que es utilizado más por el PAS- y ante el uso de servicios de personal para cuidado de hijos/as y/o para tareas domésticas –en las que el PDI es el que señala hacer mayor uso-.

Tabla 3. Resumen Estadísticos y Diferencias Dimensión “Fuera de los servicios y ayudas que me ofrece la institución hago o he hecho uso de...”

	PDI	PAS	Sig.
Ítem 42. Aula matinal para niños/as menores de 3 años	1.85	2.35	**(.003)
Ítem 43. Comedor escolar	3.12	3.48	*(.039)
Ítem 44. Actividades extraescolares	2.97	3.20	-
Ítem 45. Centros de atención socioeducativa y ludotecas	1.71	1.88	-
Ítem 46. Centros residenciales (para personas mayores y/o personas con discapacidad)	1.34	1.34	-
Ítem 47. Centros de día (para personas mayores y/o personas con discapacidad)	1.15	1.30	-
Ítem 48. Programas de estancia diurna y respiro familiar	1.07	1.16	-
Ítem 49. Persona contratada para el cuidado de hijos/as	2.53	2.11	*(.012)
Ítem 50. Contratación directa para el cuidado de familiares dependientes.	1.77	1.72	-.
Ítem 51. Persona empleada para las tareas domésticas.	3.59	2.76	**(.000)
Ítem 52. Ayuda de familiares.	2.72	2.95	-

\*\* Corresponde a diferencias significativas al 0.01 \* Corresponde a diferencias significativas al 0.05

Cuando se les pregunta por aspectos más concretos de posibles influencias entre el trabajo y el ambiente familiar, el nivel de acuerdo o desacuerdo es similar entre ambos colectivos, hay diferencias significativas en varios de los planteamientos –ver Tabla 4-. No obstante, es en– sienta que el trabajo me deja sin el tiempo que necesito para estar con mi pareja/familia o amistades; mi trabajo me ayuda a sentirme una persona realizada y esto me ayuda a desenvolverme en mi vida familiar/personal y cuando estoy en casa suelo estar preocupado/a en cuestiones del trabajo- donde se muestra una opinión más diferenciada entre PDI y PAS, ya que el PDI se muestra “bastante de acuerdo” respecto a estas afirmaciones mientras que el PAS muestra su desacuerdo con las mismas.

Tabla 4. Resumen Estadísticos y Diferencias Dimensión “Relación Trabajo-Familia y Familia-Trabajo”

	PDI	PAS	Sig.
54. El estrés de mi trabajo a menudo me hace estar irritable cuando llego a casa.	3.40	3.09	*(.011)
55. A menudo me resulta difícil concentrarme en mi trabajo porque estoy preocupado por mis asuntos domésticos.	2.94	2.74	-
56. Siento que el trabajo me deja sin el tiempo que necesito para estar con mi pareja/familia o amistades.	3.44	2.61	**(.000)
57. La rigidez de mi horario de trabajo hace que me resulte complicado atender a mis obligaciones domésticas.	2.63	2.38	*(.010)
58. Tener un buen día en el trabajo mejora mi estado de ánimo.	4.16	4.01	-
59. Las habilidades desarrolladas en el trabajo me ayudan a desenvolverme en mi vida familiar o personal.	3.49	3.25	*(.010)
60. Mi trabajo me ayuda a sentirme una persona realizada y esto me ayuda a desenvolverme en mi vida familiar/personal.	3.91	3.50	**(.000)
61. Mi trabajo me proporciona una sensación de logro y esto me ayuda a desenvolverme en mi vida familiar.	3.67	3.32	**(.000)
62. Las competencias que generalmente aplico en mis actividades familiares me ayudan para resolver de un modo más adecuado mis responsabilidades laborales.	3.10	3.03	-
62.1. Cuando estoy en casa suelo estar preocupado/a en cuestiones del trabajo.	3.34	2.70	**(.000)
63. Mi vida familiar/personal me hace sentir feliz y esto me ayuda a cumplir con mis responsabilidades en el trabajo.	3.82	3.74	-
64. Cuando las cosas van bien en mi vida familiar/personal, mi punto de vista con respecto a mi trabajo mejora.	3.92	3.93	-

\*\* Corresponde a diferencias significativas al 0.01 \* Corresponde a diferencias significativas al 0.05

Por último, en relación a las cuestiones que se destinan a recoger percepciones sobre aquello que estarían dispuestas/os a hacer para conciliar su vida laboral, personal y familiar, señalar que en todos los planteamientos excepto en uno, las percepciones de PDI y PAS son significativamente diferentes –ver Tabla 5-. Así, el PDI mostraría menor acuerdo que el PAS con la idea de dejar su empleo si su pareja ganara suficiente dinero para sostener a la familia o a una reducción laboral y de salario para tener más tiempo para sus hijos/as; mientras que, por el contrario, este mismo colectivo manifiesta mayor acuerdo respecto a que su trabajo les gusta y que no lo dejarían de manera voluntaria; que les gustaría poder solicitar permisos por maternidad/paternidad o para cuidado puntual de hijos/as así como que a través de su trabajo se realizan como personas.

Tabla 5. Resumen Estadísticos y Diferencias Dimensión “Percepciones sobre aquello que estarían dispuestas/os a hacer para conciliar su vida laboral, personal y familiar”

	PDI	PAS	Sig.
65. Estaría dispuesto/a a dejar mi trabajo si mi pareja gana suficiente dinero para sostener a la familia.	1.74	2.12	**(.002)
66. Estaría dispuesto/a a una reducción de jornada laboral y de salario con tal de tener más tiempo con mis hijos/as.	2.70	3.05	**(.007)
67. Me gusta mi trabajo y no lo dejaría de forma voluntaria.	4.37	3.87	**(.007)
68. Trabajar fuera de casa dificulta enormemente la conciliación de la vida laboral y familiar.	3.28	3.19	-
69. Solicitar permisos por maternidad/paternidad o para el cuidado puntual de los hijos/as en situaciones particulares puede perjudicar la carrera profesional o la seguridad del empleo.	3.53	3.25	*(.028)
70. Trabajo fuera de casa porque me gusta el trabajo en sí mismo y a través del trabajo me realizo como persona.	4.11	3.75	**(.002)

\*\* Corresponde a diferencias significativas al 0.01 \* Corresponde a diferencias significativas al 0.05

## Discusión/Conclusiones

A modo de conclusión resaltar algunas cuestiones relevantes que intentan dar respuestas al objetivo general que guía esta comunicación. Así pues:

Se hace patente que existen diferencias en las percepciones del PDI y PAS. Percepciones que varían en relación a las cuestiones relativas al conocimiento de las leyes y medidas específicas que la propia institución ha puesto en marcha en materia de conciliación; en el uso de las medidas que les permiten disfrutar; en los servicios y ayudas que han de hacer uso fuera de la universidad puesto que la institución no se las ofrece, y en la forma de percibir, preferir, vivir y sentir la relación familia-trabajo y trabajo-familia.

Ello nos lleva a plantearnos la necesidad de seguir trabajando en este tipo de estudios diferenciales, donde se investiga sobre percepciones específicas, en este caso del PDI y del PAS, para conocer el grado de aplicación real de las medidas desarrolladas en un plan que trabaja en pro de la igualdad.

Creemos que las instituciones han de ser conocedoras de las demandas que el contexto de trabajo exige a PDI y al PAS, de los conflictos trabajo/ familia y de las exigencias que el ámbito familiar exige al ámbito laboral. Dado que conociendo sus necesidades y demandas específicas se puede llegar a proponer medidas reales que permitan la conciliación laboral y familiar de ambos colectivos.

Las funciones laborales que colectivos diferentes desarrollan para que una institución o empresa funcione, llevan implícitas necesidades diferentes. Se debe buscar una estrategia que permita equilibrar lo común y lo específico. En una sociedad que ha superado la desvalorización de la diferencia, se debe trabajar por conseguir la mejora de la persona que trabaja.

## Referencias bibliográficas

- Casado, E., & Gómez, C. (2006). *Los desafíos de la conciliación de la vida familiar y profesional en el siglo XXI*. Biblioteca Nueva: Madrid.
- Hunter, E.M., Perry, S.J., Carlson, D. S., & Smith, S. A. (2010). Linking team resources to work–family enrichment and satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 77 304–312. doi:10.1016/j.jvb.2010.05.009
- Korabik, K., Lero, D. S., & Whitehead, D. L. (Eds.) (2008). *Handbook of Work-Family Integration. Research, Theory and Best Practices*. USA: Elsevier Science.
- Maganto, J. M<sup>a</sup>. & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Michel, J.S., Mitchelson, J. K., Pichler, S., & Cullen, K. L. (2010). Larifying relationships among work and family social support, stressors, and work–family conflict. *Journal of Vocational Behavior* 76, 91–104. doi:10.1016/j.jvb.2009.05.007
- Presser, H. B. (2004). Employment in a 24/7 economy: Challenges for the family. En C. F. Epstein y A. Kalleberg (eds.) *Fighting for time* (46-76). Russell sage Foundation: Nueva York
- Ramos, G., Chiva, I., & Pérez, A. (2013). Diseño y validación de un instrumento para valorar la percepción de hombres y mujeres respecto a la conciliación vida laboral y familiar. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de AIDIPE. Celebrado en Alicante, 4-6 septiembre.
- Westring, A. F., & Ryan, A. M. (2011). Anticipated work–family conflict: A construct investigation. *Journal of Vocational Behavior* 79, (596–610)
- Ysàs, H. (2011). Planes de igualdad y conciliación en las universidades públicas catalanas. *RIDEG*, 45-48. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/rideg/rideg\\_a2011m12n1/rideg\\_a2011m12n1p45.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/rideg/rideg_a2011m12n1/rideg_a2011m12n1p45.pdf)



## LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LA COMUNITAT VALENCIANA. CARACTERÍSTICAS DEL MENOR<sup>26</sup>

**RODRÍGUEZ MARTÍN, Ana**

Universidad Internacional de Valencia  
Valencia. España

[Ana.rodriguez@campusviu.es](mailto:Ana.rodriguez@campusviu.es)

### Resumen

El fenómeno de menores agresores en el hogar ha alarmado y suscitado un creciente interés en los últimos tiempos por varios motivos. Por una parte, cuando se trata de violencia hacia padres, ésta resulta especialmente impactante ya que rompe todos los esquemas tradicionales de respeto y de amor. Por otra parte, la aceptación del uso de la violencia por parte de un niño o joven, que se supone inocente y dependiente de los adultos.

Este trabajo pretende analizar la violencia filio-parental en la Comunitat Valenciana en 2008. Hemos analizado las características personales y los factores de su entorno que hacen que estos jóvenes puedan estar en situaciones de riesgo y/o se comporten de forma tirana y violenta con sus progenitores.

Los objetivos de la presente comunicación se centran en: identificar posibles diferencias entre los sexos de los menores objeto de estudio y elaborar un perfil del menor que agrede a sus padres en la Comunitat Valenciana.

---

<sup>26</sup> Esta investigación es fruto de una tesis doctoral defendida en la Universidad de Valencia en 2014.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## Abstract

The phenomenon of juvenile offenders in the home has alarmed and aroused increasing interest in recent years for several reasons. First, when it comes to violence against parents, this is especially shocking because it breaks all the traditional patterns of respect and love. Moreover, acceptance of the use of violence by a child or youth, assumed innocent and dependent adults.

This paper analyzes the Filio-parental violence in Valencia in 2008. We've analyzed the personal characteristics and factors of the environment that make these young people may be at risk and / or behave in a violent tyrant and his progenitors.

The objectives of this communication are focused on: identify possible differences between the sexes of minors under study and develop a profile of the child who assaults his parents in Valencia.

## Palabras clave

Violencia familiar, influencias sociales, personalidad, género , prácticas pedagógicas.

## Keywords

Family violence, social influences, personality, gender, pedagogical practices.

## Introducción

Si atendemos a las primeras definiciones sobre casos de violencia de hijos a padres, podemos referirnos a Harbin y Madden (1979). Ambos investigadores definieron el fenómeno de violencia filio-parental como ataques físicos o amenazas verbales y no verbales o daño físico. Laurent y Derry (1999) y Wilson (1996), por su parte, hablaban de este fenómeno como una agresión física repetida a lo largo del tiempo realizada por el menor contra sus progenitores.

En la actualidad, la literatura especializada en violencia filio-parental profundiza y clasifica este tipo de violencia con diferentes matices pero la gran mayoría de ellos son comunes a un perfil. Según distintos autores, la violencia de hijos a padres es entendida como el *tercer tipo de violencia intrafamiliar* y está justificado porque, en primer lugar, tendríamos dentro del ámbito familiar la violencia contra menores, en segundo lugar la violencia contra las mujeres y en tercer lugar, de hijos a padres.

Así, según una investigación realizada por Romero (2011), la violencia filio-parental bien podría ser el cuarto tipo de violencia intrafamiliar. Si atendemos a las fechas que aproximadamente estas conductas son tipificadas penalmente en nuestras leyes y además aunamos la trayectoria de dichas conductas, podemos pensar que la primera sería la violencia contra menores, tipificada penalmente desde 1960, la violencia contra la mujer en 1970, la violencia contra personas mayores desde 1990 y, en cuarto lugar y de reciente aparición, la violencia de hijos a padres.

Paterson, Luntz, Perlesz y Cotton, (2002) definen la violencia filio-parental (VFP) como actos agresivos perpetrados por un menor que hacen que su progenitor se sienta amenazado, intimidado y controlado.

Pereira (2006) entiende por violencia filio-parental el conjunto de conductas reiteradas de agresiones física (golpes, empujones, arrojar objetos), verbal (insultos repetidos, amenazas) o no verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados), dirigida a los padres o a los adultos que ocupan su lugar.

Pereira, Montes, Ibarretxe y Agruña (2012) especifican en una *Guía básica de situaciones de Violencia Filio-Parental*, que es una violencia que se produce generalmente en escalada: comienza habitualmente con insultos y descalificaciones, pasa a amenazas y ruptura de objetos, y finaliza con agresiones físicas de índole cada vez más severa. Es un proceso que puede durar años, y debe destacarse que no alberga un fin predeterminado: la violencia crece progresivamente y no se detiene ni siquiera cuando se consigue una sumisión absoluta, un pleno dominio y control por el terror.

Este tipo de violencia en la familia ha ido en aumento en los últimos años según los datos aportados por la Fiscalía General del Estado (Matey, 2011): en el año 2007, 2.693 padres denunciaron a sus hijos, en 2008, 4.211. En 2009 fueron 5.209 y en 2010, 8.000. Estos datos justificarían la preocupación creciente de psicólogos, psiquiatras, educadores y padres por la pérdida de respeto de los adolescentes a la autoridad, y por las vejaciones constantes que sufren los progenitores (Matey, 2011).

Según la bibliografía revisada, diferentes investigaciones y estudios cualitativos y cuantitativos, varios son los factores de riesgo que transforman una probabilidad en un hecho real, que facilitan y provocan situaciones violentas de menores o jóvenes hacia sus propios padres. Estas situaciones no son deterministas sino que es una problemática multicausal. Atendiendo a la clasificación, se enumeran factores de riesgos individuales, familiares y socioculturales. Éstos últimos en mayor o menor medida, inciden en el problema.

Los factores individuales o personales son aquellos que a nivel psicológico y físico se asocian con este tipo de conducta. Es cierto que cuando hablamos de éste tipo de comportamiento, en la gran mayoría de estudios, se clarifica y resulta absolutamente novedoso que este tipo de violencia que ocurre en el ámbito familiar no está perpetrado por menores que presentan trastornos psicológicos previos. Aunque hay que señalar que en otros estudios sí se hace alusión a la presencia del trastorno disocial, psicopatía, trastorno de hiperactividad, trastorno negativista desafiante entre otros.

Existen ciertas características de la personalidad de los niños o adolescentes agresores relacionadas con los factores de riesgo individuales como, por ejemplo, el sexo y la edad, la ausencia o disminución de la empatía, escasa tolerancia a la frustración, falta de autocontrol, búsqueda de la gratificación inmediata, consumo de sustancias tóxicas y bajo rendimiento académico.

Los factores de riesgo familiares son circunstancias que están directamente vinculadas con los factores de riesgo personales y viceversa. Por lo tanto, existe una relación bidireccional entre ellos. Son factores desencadenantes del problema y que provocan una mayor predisposición a dicha conducta. Se han realizado estudios al respecto (Massa & Bergara 2008; Edenborough et al., 2008; Ibabe, Jaureguizar & Díaz, 2009; Rechea et al., 2008; Romero et al., 2007; Stewart et al., 2007) desde los que se pueden enumerar los siguientes factores:

transmisión intergeneracional de la violencia, falta de referencias claras en las familias, familias monoparentales, estilos educativos poco adecuados ( permisividad o hiperprotección) , escasez de comunicación, ausencia de transferencia de valores positivos, falta de asunción de responsabilidades por parte del padre ante las actitudes violentas de sus hijos e hijas, pertenecer a una familia de clase media o alta , ser hijo único o el menor de hermanos que ya no viven en el domicilio paterno, entre otros.

Existen una serie de factores sociales y culturales que no están directamente relacionados con la violencia, pero que también inciden de una manera u otra en el aumento de este tipo de comportamientos. Como factores socioculturales más relevantes se señalan en la literatura científica: la pérdida de valores, la falta de respeto a la autoridad, el hedonismo, la permisividad, el relativismo, el consumismo, la búsqueda de la satisfacción inmediata, el ocio desorganizado entre otros.

## **Método**

El fenómeno de los niños y adolescentes que maltratan no es un problema novedoso. Se sabe de su existencia desde hace mucho tiempo. Sin embargo, en los últimos años han proliferado mucho más los trabajos al respecto. Los estudios de prevalencia no son muchos en nuestro medio y no siempre son comparables debido a cuestiones metodológicas (Ruiz, 2009).

En la actualidad existe un incremento de investigaciones acerca de la realidad de la problemática. Contamos con más cifras sobre la violencia de hijos a padres y con más recursos para prevenir e intervenir en estos casos. Precisamente, nuestra investigación profundiza en esta realidad a partir de los datos obtenidos en 2008 en relación a los menores que habían ocasionado daños a sus padres.

Nuestro estudio se enmarca dentro de una investigación realizada por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia y la Universidad Internacional Valenciana (2011). Dicho informe “Situación del menor en la Comunitat Valenciana: víctima e infractor” clarifica detalladamente a través de un marco teórico conceptos sobre el menor como víctima y como infractor. En ambos casos se exponen resultados sobre la violencia contra menores y ejercida por menores tanto en la familia, como en la escuela y sociedad. Parte de la muestra de nuestro estudio pertenece a los menores infractores que fueron violentos en el ámbito familiar.

Los datos estudiados se han obtenido a través de la Dirección Territorial de Justicia y Administraciones Públicas de cada una de las provincias de la Comunitat Valenciana.

En definitiva, se ha analizado toda la población de casos de violencia filio-parental en ese año, es decir, el total de la población con procedimientos judiciales por este delito.

A nivel metodológico, y dada la complejidad del fenómeno objeto de complementariedad utilizando tanto el análisis cuantitativo como cualitativo.

El enfoque cuantitativo está centrado en los aspectos observables susceptibles de cuantificación, en este sentido, hemos utilizado la estadística para el análisis de los datos. La investigación cuantitativa confía en la medición numérica y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud, patrones de comportamiento de una población.

Hemos llevado a cabo la recolección de los datos de un grupo de sujetos a través de un cuestionario (encuesta) estudiando la población para describir la incidencia, la distribución y las relaciones entre las variables.

Por lo que respecta al análisis cualitativo, en nuestra investigación ha sido necesaria la revisión de la literatura científica existente en relación con el tema objeto de estudio, así como el análisis de la misma. A partir de dichos planteamientos hemos podido establecer criterios de referencia y el perfil del menor que agrede a sus padres en la Comunitat Valenciana.

## **Resultados**

A partir de los datos más relevantes que hemos analizado, elaboramos un *perfil del menor* que agrede a sus padres en la Comunitat Valenciana. A continuación, se presenta una síntesis por categorías (características del menor, características de la familia de origen e historial delictivo) sobre el perfil general del menor que hemos obtenido tras los resultados:

Vive en Valencia, tiene entre 16 y 17 años, es de nacionalidad española, chico y está soltero y sin hijo. Son menores que en su mayoría, no están escolarizados por edad ya que tienen más de 16 años. En caso de estar escolarizados, cursan 2º de la ESO, tienen un comportamiento en aula negativo, han sido expulsados del aula en alguna ocasión, tienen una actitud baja hacia el aprendizaje, hábitos y habilidades escolares bajas, han repetido al menos una vez un curso y más de la mitad son absentistas. Los menores que no están escolarizados están desempleados y la gran mayoría no busca trabajo.

No tienen ninguna discapacidad. Más de la mitad consumen drogas: cannabis. Casi la mitad consume alcohol. Ambos consumos de manera puntual.

El menor convive con madre biológica y el padre biológico. En familias biparentales y monoparentales éstas últimas monoparentales de madres.

De los menores agresores que se les ha diagnosticado algún tipo de trastorno, el trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador es el más alto.

Respecto a las características de la personalidad del menor, los jóvenes de nuestra muestra tienen un nivel alto en los siguientes rasgos: excitabilidad, irritabilidad, temperamento difícil, desinterés por problemas de los demás, dificultad para resolver problemas, incumplimiento de las normas, introversión, insensibilidad social, impulsividad y hostilidad. Y los niveles más bajos en los siguientes rasgos: sentimiento de culpa, habilidades sociales, preocupación por el futuro, tolerancia a la frustración, autoestima, conciencia de las reglas y normas sociales, autocontrol, responsabilidad y aceptación de una persona superior.

Respecto a los datos que hacen referencia a la familia de origen, el padre es biológico, tiene entre 43 y 49 años, de nacionalidad española casado o separado y tiene la gran mayoría dos hijos. No padece enfermedades físicas ni trastornos psicológicos. No abusa de sustancias tóxicas ni padece ninguna discapacidad. No tiene antecedentes policiales ni penales. Tiene un empleo y estudios elementales y superiores. En su infancia no ha observado ni padecido malos tratos y tampoco en su relación de pareja.

La madre es biológica entre 35 y 47 años, de nacionalidad española, casada o separada, con dos hijos, no padece enfermedades físicas ni trastornos psicológicos, no abusa de sustancias tóxicas ni padece una discapacidad. No tiene antecedentes policiales ni penales. Está em-

pleada y tiene estudios elementales .No ha observado ni padecido malos tratos durante su infancia pero un alto porcentaje sí durante su relación de pareja.

El menor tiene un vínculo de apego inseguro con ambos progenitores .La figura paterna tiene un porcentaje bajo o poco presente.

El estilo educativo con mayor porcentaje y empleado por ambos progenitores es el permisivo-indulgente. Los más utilizados por la figura materna es ambivalente y el permisivo-indulgente, por la figura paterna, el autoritario.

El menor tiene una vinculación afectiva mayor con la figura materna y suele tener modelos próximos de violencia y de ellos, un alto porcentaje la reproduce. Muy pocos menores tienen presencia de factores protectores.

El menor ha sido víctima de negligencia, maltrato físico o maltrato psicológico. Pertenece a un nivel económico medio, su familia tiene una vivienda propia ubicada en una zona donde no se detectan dinámicas sociales conflictivas. El menor tiene buenas condiciones de habitabilidad: limpieza, calefacción/ agua caliente, confortabilidad .En las proximidades de su vivienda habitual tiene instituciones de apoyo. Mantiene buenas relaciones con sus familiares y con sus vecinos. Un gran porcentaje recibe atención de servicios sociales.

En referencia al historial delictivo, el método empleado son manos y pies e insultos y amenazas. El móvil, la notoriedad. La agresión la cometió de manera individual. La víctima suele ser la madre biológica y la agresión la cometió en el hogar.

De todos los días de la semana, el menor suele agredir el domingo y el lunes por la mañana .Los meses en los que se ha cometido más agresiones son julio, marzo y abril (primavera – verano)

El acto delictivo no lo comente bajo los efectos del alcohol y de las drogas y La medida impuesta en la mayoría de los casos es libertad vigilada y suele ir acompañada de contenido formativo-laboral.

Hasta aquí, un análisis descriptivo de las variables utilizadas en el cuestionario y a modo de resumen, el perfil del menor en la Comunitat Valenciana.

A continuación, hemos considerado interesante analizar las posibles diferencias entre los sexos de los menores infractores a través del análisis de contingencia:

En suma, existen diferencias notables relacionadas con la escolarización, donde los chicos son más veces expulsados del aula y las chicas sufren mayor absentismo escolar. Asimismo, hay una presencia mayor en las chicas de búsqueda de la gratificación inmediata, búsqueda de nuevas sensaciones y rebeldía.

En lo que respecta a los estilos educativos y la familia de origen se aprecia un elevado vínculo de apego seguro con la figura paterna en los chicos. En lo que se refiere al estilo educativo, las chicas muestran mayor porcentaje en recibir un estilo educativo permisivo-indulgente por parte de ambos progenitores. Cabe señalar que los chicos tienen una mayor vinculación afectiva con el padre y las chicas, con la madre Y encontramos que los chicos tienen mayor presencia de factores protectores o amortiguadores que las chicas.

En relación a las características del delito, hay una presencia un poco más elevada de agresiones a los padres no biológicos y a las madres biológicas por parte de las chicas. Además,

encontramos una diferencia notable respecto al día del delito; los chicos suelen agredir los lunes y las chicas en fin de semana.

## **Discusión/Conclusiones**

La violencia filio-parental es fruto de diversos factores de riesgo (individuales, familiares, sociales) que rodean al joven y que le predispone a estar más cerca de determinados problemas de comportamiento y situaciones hostiles.

Desde la educación, se puede incidir en el cambio de muchos aspectos del día a día. Es importante proporcionar herramientas pedagógicas eficaces para resolver los problemas de conducta y favorecer la resolución de los conflictos familiares. Qué hacer y cómo hacerlo es lo que determinará que el proceso educativo sea significativo. Por ello, es indispensable trabajar la prevención del maltrato familiar con el fin de evitar y detener la violencia antes de que ocurra.

A través de los resultados obtenidos en la investigación, hemos elaborado propuestas educativas orientadas tanto a la familia como al menor. A continuación, vamos a detallar, desde una perspectiva pedagógica, algunas de esas propuestas:

- Los padres deben tener claro que la violencia en un adolescente no es algo “normal”, no forma parte del desarrollo. Es importante distinguir si la conducta del menor está siendo violenta.

Como hemos mencionado en la primera parte de nuestro estudio, hay una diferencia entre la agresividad y la violencia, sobre todo ésta última es intencional y dañina.

- Es importante que los padres clarifiquen su rol desde el principio, proporcionando una disciplina sólida y consistente.
- La familia tiene que establecer unas normas claras, que puedan cumplir y llevar a cabo. Esto fortalecerá la coherencia entre lo que piden y lo que son, figuras de autoridad. La comunicación de esas reglas con claridad es esencial.
- Los padres deben dedicar tiempo en conocer a su hijo. Es importante tanto la cantidad como la calidad en la interacción con él.
- Es necesario fomentar espacios de relación y de comunicación. El intercambio de información padres-hijos es crucial para conocerse y compartir momentos.
- Mostrar desagrado y enfado en respuesta a las conductas inapropiadas del menor, no educa. La familia debe saber reforzar positivamente los éxitos de sus hijos. Esto fortalecerá la autonomía, la responsabilidad y la autoestima en los menores.
- El amor en la educación no es incompatible con la autoridad y en consecuencia, sin afecto, todo se detiene. No obstante es importante encontrar un punto de equilibrio entre ser autoritario o rígido y ser moderadamente cercano, ensalzando la libre expresión de los impulsos del menor. Es importante encontrar ese punto de autoridad sin ser autoritario.
- Educar y favorecer en el clima familiar la conciencia en *el tú, el nosotros, el vosotros* y no tanto en *el yo, mí, me conmigo*. El mundo no gira alrededor de uno mismo y es importante pensar en los demás, en lo que son y lo que necesitan.

En conexión a todo lo anterior y en segundo lugar, vamos a presentar propuestas relacionadas con la figura del menor:

- Fortalecer y trabajar la empatía. Uno de los rasgos más comunes en los menores de nuestra muestra y en la literatura, es la baja empatía. La empatía es la capacidad de ponernos en el lugar de la otra persona y considerar las cosas desde su punto de vista, comprendiendo también sus sentimientos.
- Reflexionar en relación con los límites de nuestra libertad de actuación y la de los demás. Educar en el autocontrol.
- Es importante que los menores tengan tolerancia a la frustración y sepan manejarla. No siempre pueden cumplir sus deseos de inmediato.
- Dotar de herramientas a los menores para que conozcan las ventajas del trabajo cooperativo. Evitar situaciones donde el individualismo priorice. Los menores deben ser conscientes de lo importante que es trabajar en equipo.

Para concluir este punto, queremos realizar propuestas orientadas a las Administraciones:

- Incluir contenido educativo, social y/o familiar en todas las medidas impuestas a menores que agreden a sus padres.
- Sería importante considerar más medidas con contenido orientado a la prevención de las conductas violentas y dotar de herramientas a las familias y a los menores para la resolución de los conflictos de manera adecuada.

## Referencias bibliográficas

- Edenborough, M., Jackson, D., Mannix, J. & Wilkes, L. M. (2008). Living in the red zone: the experience of child-to-mother violence. *Child and Family Social Work*, 13, 465-473.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. & Díaz, O. (2009). Adolescent violence against parents: is it a consequence of gender inequality? *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1, 3-24.
- Harbin, H. & Madden, D. (1979). Battered parents: a new syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 136(10), 1288-1291.
- Massa, I. & Bergara, A. (2008). *Respuestas a los comportamientos violentos en la adolescencia*. Bizkaia: Equipo de Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.
- Matey, P. (2011). Cuando los hijos maltratan a sus padres. Recuperado el 24 de octubre de 2012, <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2011/10/06/noticias/1317926422.html>
- Laurent, A. & Derry, A. (1999). Violence of French adolescents towards their parents. Characteristics and context. *Journal of Adolescent Health*, 25(1), 21-26.
- Rechea, C., Fernández, E. & Cuervo, A.L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. *Centro de Investigación en Criminología*, 15,2-81.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C. & Antolín, M. (2007). Violència dels joves en la família. *Justícia i Societat*, 28. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada



- Romero, F. (2011, septiembre). *Menores que maltratan en el hogar: estado de la investigación*. Ponencia presentada al Congreso Internacional Padres e Hijos en Conflicto, Madrid, España.
- Ruiz, P.J. (2009). Niños y adolescentes que maltratan. *Pediatría integral*, 10, 919-929
- Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A., & Cotton, S. (2002). Adolescent violence towards parents: Maintaining family connections when the going gets tough. *Australian and New Zealand of Family Therapy*, 23, 90-100.
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental, un fenómeno emergente. *Mosaico*, 36,7-8.
- Pereira, R., Montes, Y., Ibarretxe, Y. & Agruña, E. (2012). *Guía básica de actuación en situaciones de Violencia Filio-Parental*. Euscarri: Centro de Intervención en Violencia Filio-Parental.
- Stewart, M., Burns, A. & Leonard, R. (2007). Dark Side of the Mothering Role: Abuse of Mothers by Adolescent and Adult Children. *Sex Roles*, 56, 183-191.
- Wilson, J. (1996). Physical abuse of parents by adolescent children. En D.M. Busby (Ed), *The impact of violence on the family: Treatment approaches for therapists and other professionals* (pp.101-122). Needham Heights: Allyn & Bacon.



## FACTORES IMPLICADOS EN LAS DINÁMICAS DE CYBERBULLYING CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**RUIZ RUIZ, José Antonio**  
**MAQUILÓN SÁNCHEZ, Javier J.**  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia  
Murcia, España  
[joseantonioruiz.jar@gmail.com](mailto:joseantonioruiz.jar@gmail.com)  
[jjmaqui@um.es](mailto:jjmaqui@um.es)

### Resumen

El propósito de este trabajo es analizar la incidencia del Cyberbullying entre el alumnado del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria para verificar si en estas edades se ejecutaban dinámicas de ciberacoso entre el alumnado. Con el estudio pretendemos analizar la prevalencia del fenómeno cyberbullying, tanto desde la perspectiva del agresor como de la víctima, y qué papel juegan variables como el género, lugar de residencia, números de horas de acceso a internet y contexto. También se analizó el papel que juega el género en función de las diferentes aplicaciones móviles y programas informáticos que se utilizan en las dinámicas de ciberacoso entre los escolares. La muestra definitiva ha estado constituida por 786 alumnos de centros públicos de Educación Primaria, a los cuales se les aplicó un cuestionario construido a tal efecto. Los resultados contrastan con los obtenidos en otras investigaciones sobre cyberbullying, tanto a nivel nacional como internacional.

## **Abstract**

The purpose of this paper is to analyze the incidence of the Cyberbullying among students of the second and third cycle of primary education to verify if these ages ran dynamics of cyber bullying among students. Our study intends to analyze the prevalence of the phenomenon of cyberbullying, both from the perspective of the offender and the victim, and the role of variables such as gender, place of residence, number of hours of internet access and context. It has also sought to analyse the role played by gender according to the different mobile applications or software programs that are used in the dynamics of cyber bullying among schoolchildren. The final sample has been constituted by 786 students of public schools of primary education, which applied a questionnaire built for this purpose. The results are close to those obtained in other research on cyberbullying.

## **Palabras clave**

cyberbullying, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), educación primaria, agresión, cybervíctima.

## **Keywords**

cyberbullying, information and communication technologies (ICT), primary education, aggression, cybervictim.

## **Introducción**

Todo ser humano necesita de la comunicación para expresar y compartir sus sentimientos, afectos, estados, inquietudes, amenazas, etc. Las relaciones interpersonales se han ido modificando conforme ha pasado el tiempo y evolucionando la tecnología, pasando de la comunicación “*face to face*” a una comunicación tecnológica basada en la utilización de los dispositivos existentes. Este avance comunicativo viene determinado por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los ámbitos en los que cotidianamente nos desenvolvemos, afectando no solo a la comunicación entre personas, sino a todos los ámbitos de la vida.

Los medios audiovisuales, la telefonía móvil y los ordenadores forman una parte permanente de la vida cotidiana de todo ser humano convirtiéndonos en la sociedad de la comunicación. Los seres humanos actuales son considerados como la Primera Generación Interactiva de España, y como tal, según Río et al. (2010) disponen de seis atributos muy representativos de esta generación: equipada, precoz, móvil, multiárea y emancipada, en donde los chicos son la acción, y las chicas la relación.

Si nos centramos en el ámbito educativo, la incorporación de las TIC ha provocado una gran variedad de efectos positivos tanto en la comunicación (a nivel de alumnado como de docentes) como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta incorporación también ha provocado que el alumnado menor de edad esté expuesto a graves problemas o

riesgos que se producen por un mal uso de las mismas, que sin darse cuenta, son abducidos por estas tecnologías.

De la misma forma que la comunicación ha progresado con dicho avance tecnológico, las dinámicas de acoso que existen desde tiempos inmemorables (bullying), también han evolucionado en este sentido tecnológico pasando a denominarse las mismas como cyberbullying. Garaigordobil (2011) acuña este término al uso de Internet y de la telefonía móvil para el establecimiento de acoso psicológico entre iguales. El acoso a través de las TIC es un modelo disimulado de acoso verbal y escrito (Rio *et al.*, 2010) que se puede manifestar en ocho tipos de acoso cibernético (Kowalski *et al.*, 2010) como: insultos, hostigamiento, denigración, suplantación, desvelamiento, exclusión, ciberpersecución o paliza feliz. La alta disponibilidad de tecnologías en la vida cotidiana según Flores (2006) establece cuatro campos de análisis en la identificación de los componentes del cyberbullying como establece Avilés (2013).

El alumnado escolarizado, pertenece sin duda a la generación TIC que desde edades muy tempranas han estado en interacción, manejo y aprendizaje con los diferentes medios tecnológicos (Bernete, 2010), facilitándoles caer en dinámicas de acoso, ya que utilizan el amplio número de herramientas y materiales existentes como: imágenes, vídeos, sonidos, textos, mensajes, correos electrónicos, chat, foros, etc.

Colgar en Internet una imagen comprometida (real o un fotomontaje), dar de alta con fotos comprometidas en un chat a otra persona, crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, escribir comentarios ofensivos en foros o chats haciéndose pasar por la víctima, dar de alta una dirección de correo electrónico, usurpar las contraseñas de alguna aplicación y usarlas, provocar a la víctima en servicios web que cuentan con vigilantes o moderadores, hacer circular rumores en los que la víctima se le suponga un compromiso reprochable y enviar mensajes amenazante por correo electrónico, móvil o aplicación digital; es lo que recoge Flores (2006) como ejemplos de las dinámicas de acoso que los niños y niñas ejecutan o padecen dentro del cyberbullying.

Las dinámicas de ciberacoso se desarrollan empleando las aplicaciones móviles y los programas informáticos que han surgido para todo tipo de dispositivos tecnológicos e innovadores con la intención de comunicar e informar. Los medios por los que se ejecutan las dinámicas de acoso puede clasificarse según Inteco (2009) en medios de contacto electrónico, teléfonos móviles multimedia, uso de plataformas online de difusión de contenidos y el uso de redes sociales; provocando efectos y secuelas variadas y diferentes en las víctimas, como: dolor de cabeza o estómago, alteración del sueño o del apetito, baja autoestima o dificultad de concentración, etc.

Algunas de las aplicaciones disponibles y, masivamente empleadas, como WhatsApp, Facebook, Tuenti, Twitter, Badoo, Telegram, Skype, videojuegos, chat, email, páginas web de contenidos audiovisuales, etc, conocidas como “redes sociales” o “plataformas sociales”; son accesibles a través de diferentes canales (Internet y telefonía móvil) y diferentes dispositivos

(fijos o portables como ordenadores de sobremesa o portátiles, consolas, smartphones, etc.) por lo que el acceso es fácil y cercano a la vida del niño.

Estas redes sociales representan una base importante en la vida de muchas personas que la usan, a pesar de los riesgos que existen; ya que publicamos nuestras vinculaciones familiares, afectivas y amistosas con otras personas, y nos proporcionan una gran despreocupación para facilitar datos relevantes como fecha de cumpleaños, lugar de residencia, lugar donde se estudia o trabaja, etc., con lo maliciosa que puede llegar a ser esta información en malas manos. Muchas personas, por ejemplo, no son conscientes que dichos datos son similares a los que facilitan en la banca electrónica para gestionar su dinero, sus transferencias bancarias, sus tarjetas de crédito, etc...

Y los padres ¿son conscientes de los riesgos a los que sus hijos se ven expuestos por el uso inadecuado del mundo cibernético y de algunas aplicaciones tecnológicas? En algunas ocasiones no pueden controlar las conversaciones de sus hijos puesto que son privadas, y en este sentido pueden sentirse confusos, sin saber qué hacer ni cómo actuar ante cierta situación. Con el dispositivo de telefonía móvil ocurre lo mismo, los niños tienen una extensa libertad de movimientos, conversaciones, información, horarios, puesto que permite la privacidad ante otra persona. Ante hechos de este tipo es importante conocer qué situación está viviendo el niño y qué le ocurre cuando accede a estos canales, por si se encuentra inmerso en alguna dinámica de ciberacoso, ya sea como ciberagresor, ciberespectador o cibervictima.

Por ciberagresor se entiende a la persona que realiza la agresión con la utilización de las TIC, es el cabecilla, el que se encarga de organizar y dirigir al grupo. Le gusta que lo apoyen para poder llevar a cabo la agresión y está psicológicamente está definido como un ser con personalidades agresivas, impulsivas y comportamientos antisociales.

En el extremo opuesto encontramos a la cibervictima, siendo la persona que sufre o padece el acoso durante un periodo de tiempo más o menos largo mediante las TIC. Son personas con debilidad física, sumisas y que padecen reacciones ansiosas.

Ambos roles se desarrolla, viven y conviven bajo una ley no escrita, la ley del silencio. Un compromiso absurdo y dañino en el que ninguno de los implicados da la voz de alarma, parecen haberse comprometido con los agresores a no decir nada para que no se descubra la situación que se está viviendo. Tanto un rol como otro pretenden justificar el silencio mediante la afirmación “son cosas nuestras” para que nadie se introduzca en su dinámica y pueda ser el causante de darle “voz” a la situación vivida. Para que este silencio no se produzca y se escuche la realidad existente, hay que controlar determinadas prácticas de riesgo que se pueden ejecutar como: pasar muchas horas conectado a Internet y con el móvil, no ser objeto de supervisión parental, no comentar nada de lo que hace o le sucede mientras está conectado, tener actitudes pasivas y poco asertivas, dificultades para poner límites y decir “no”. Dichos indicadores ayudarán a familiares y profesores a detectar las dinámicas de cyberacoso en la

que los jóvenes están implicados, porque las situaciones de este tipo no tienen una localización concreta de actuación, sino que puede realizarse en diferentes contextos y situaciones.

Estas razones son las que han orientado la delimitación de esta gran área problemática, haciendo que nos planteemos como objetivo general de esta investigación el analizar la incidencia del cyberbullying entre el alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Con la intención de contribuir, profundizar y dar respuesta al mismo, nos planteamos varios objetivos específicos. En este trabajo nos centramos en dos:

- Conocer la prevalencia del cyberbullying (como víctima y agresor) según el género, lugar de residencia, acceso a Internet y contexto.
- Analizar el papel que juega el género en función de las diferentes aplicaciones móviles y/o programas informáticos que se utilizan en las dinámicas de ciberacoso entre los escolares.

## Método

### Participantes

Se ha empleado un muestreo no probabilístico con carácter accidental o casual, siendo la población encuestada estudiantes elegidos al azar entre el alumnado que cursa el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria en centros educativos públicos de la Región de Murcia.

Inicialmente se contó con un total de 900 alumnos (muestra invitada), el tamaño total de la muestra encuestada ha sido de 786 estudiantes (muestra real). La diferencia se ha debido a que varios alumnos no asistieron a clase el día de la aplicación del cuestionario por cuestiones personales y por otro lado, algunos alumnos no obtuvieron la autorización correspondiente por parte de sus padres para la participación en la investigación, siendo eliminados de la muestra invitada.

La distribución de los participantes en función de algunas variables es la siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Distribución de los participantes en función del sexo, lugar de residencia, acceso a Internet y contexto.

	F	Porcentaje
<b>Sexo</b>		
Chico	400	50.9
Chica	386	49.1
Total	786	100.0
<b>Lugar de residencia</b>		
Menos de 10.000 habitantes	169	21.5
Entre 10.000 y 30.000 habitantes	194	24.7
Entre 30.000 y 70.000 habitantes	188	23.9
Más de 70.000 habitantes	235	29.9
Total	786	100

	F	Porcentaje
<b>Acceso a Internet</b>		
Nada	105	13,4
Menos de 1 hora	421	53,6
Entre 1 y 3 horas	169	21,5
Entre 3 y 5 horas	40	5,1
Más de 5 horas	51	6,5
Total	786	100
<b>Contexto</b>		
Nadie	457	58,1
Mis padres	218	27,7
Mis hermanos	40	5,1
Mis padres y mis hermanos	47	6
Mis abuelos	4	.5
Mis padres y mis abuelos	13	1,7
Mis padres, mis hermanos y mis abuelos	7	.9
Total	786	100

**Instrumento**

El instrumento empleado ha sido un cuestionario formado por 25 ítems de opción múltiple con respuesta cerrada. Los 25 están agrupados en 8 bloques de referencia (conexión internet, contraseñas, supervisión conexión, perfil cibervictima, perfil ciberacosador, intercambio imágenes, utilidad, aplicaciones consulta teléfono).

Cada uno de los ítems se acompaña de una escala de respuesta diferente, ya que las preguntas formuladas no nos proporcionan el mismo tipo de información. Por ello, se ha tenido en cuenta esta adaptación y concreción de todas las posibles respuestas.

**Procedimiento**

El procedimiento seguido para la obtención de datos fue mediante la administración de los cuestionarios por grupo de clase. Previamente se había informado al centro y a los padres de los objetivos de la investigación y se había solicitado permiso por escrito al centro y a cada uno de los padres para su administración y a los estudiantes su consentimiento informado verbalmente. Se aseguró a los participantes la confidencialidad de los datos obtenidos y su utilización exclusiva para fines de investigación. Una vez aplicado el instrumento, se analizó con el programa estadístico SPSS.

**Análisis de los datos**

Tras la aplicación del cuestionario y de la recogida de información, se ha procedido a su análisis. En el primer objetivo se analiza la prevalencia del cyberbullying según el lugar de residencia, acceso a Internet, contexto y sexo. Para ello se han calculado frecuencias y porcentajes a nivel global y para cada una de las variables independientes moderadoras, empleando la prueba Chi-cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ) de independencia, para identificar la existencia de



diferencias significativas. Cuando se han encontrado asociaciones significativas, para estimar la magnitud de la correlación entre las variables se ha utilizado el coeficiente de contingencia, ya que al menos una de las dos variables tiene 3 o más categorías.

En las Tablas 2, 3, 4 y 5 se presentan los porcentajes y pruebas de significación entre el hecho de haber ejecutado o sufrido dinámicas de acoso en algún momento de su vida y el género, lugar de residencia, acceso a Internet y contexto.

Tabla 2. Tabla de contingencia (2x2), cyberbullying\*sexo y resultados Prueba Chi-Cuadrado.

		Chico	Chica	c2	gl	Sig. (bilateral)
Ciberbullying	No	Recuento	337	321		
		% del total	42.9%	40.8%		
		Residuo co- rregido	.4	-.4	.171	1
	Sí	Recuento	63	65		
		% del total	8%	8.3%		
		Residuo co- rregido	-.4	.4		

Con relación al sexo, no se han encontrado ninguna influencia significativa entre ser chico y chica y el hecho ser ciberagresor o cibervíctima ( $c2 = .171$ ;  $gl = 1$ ;  $p > .05$ ). Destacamos que las chicas parecen más involucradas que los chicos en la dinámica *ciberbullying* como ciberagresoras y cibervíctimas que los chicos.

Tabla 3. Tabla de contingencia (4x2), cyberbullying\*población y resultados prueba Chi-Cuadrado.

			Chico	Chica	c2	gl	Sig. (bilateral)
Población	Menos de 10.000 hab.	Recuento	86	83			
		% del total	10.9%	10.6%			
		Residuo corregido	0	0			
	Entre 10.000 y 30.000 hab.	Recuento	101	93			
		% del total	12.8%	11.8%			
		Residuo corregido	.4	-.4	4.584	3	.205
	Entre 30.000 y 70.000 hab.	Recuento	97	91			
		% del total	12.3%	11.6%			
		Residuo corregido	.2	-.2			
	Más de 70.000 hab.	Recuento	116	119			
		% del total	14.8%	15.1%			
		Residuo corregido	-.6	.6			

No hemos encontrado relación entre la variable “población” y haber sufrido o haber ejercido ciberacoso ( $c2 = 4.584$ ;  $gl = 3$ ;  $p > .05$ ), por tanto, no podemos afirmar que vivir en zonas más o menos pobladas sea indicativo de mayor número de casos de ciberbullying.

Tabla 4. Tabla de contingencia (5x2), cyberbullying\*acceso a internet y resultados Prueba Chi-Cuadrado.

		Chico	Chica	c2	gl	Sig. (bi-lateral)	
Horas acceso a Internet	Nada	Recuento	61	44	27.26	4	.000
		% del total	7.8.%	5.6%			
		Residuo corregido	1.6	-1.6			
	Menos de 1 hora	Recuento	202	219			
		% del total	25.7%	27.9%			
		Residuo corregido	-1.8	1.8			
	Entre 1 y 3 horas	Recuento	90	79			
		% del total	11.5%	10.1%			
		Residuo corregido	.7	-.7			
	Entre 3 y 5 horas	Recuento	20	20			
		% del total	2,5%	2.5%			
		Residuo corregido	-.1	.1			
	Más de 5 horas	Recuento	27	24			
		% del total	3.4%	3.1%			
		Residuo corregido	.3	-.3			

En relación a la influencia de la variable “conexión a internet” (*Cada día me conecto a Internet...*) en la prevalencia del fenómeno cyberbullying, existe correlación significativa entre ambas variables ( $c2= 27.26$ ;  $gl=3$ ;  $p<.000$ ). Se observa que la relación se establece entre los que pasan más de cinco horas semanales conectados a internet y han experimentado alguna situación de ciberacoso, bien como agresores o como víctimas (residuos corregidos  $> +1.9$ ). La intensidad de la correlación fue moderada-baja (*coeficiente de contingencia*= .207).

Tabla 5. Tabla de contingencia (7x2), cyberbullying\*contexto y resultados Prueba Chi-Cuadrado.

			Chico	Chica	c2	gl	Sig. (bilateral)
Contexto	Nadie	Recuento	250	207	6.560	6	.363
		% del total	31.8%	26.3%			
		Residuo corregido	2,5	-2,5			
	Mis padres	Recuento	102	116			
		% del total	13%	14.8%			
		Residuo corregido	-1.4	1.4			
	Mis hermanos	Recuento	19	21			
		% del total	2.4%	2.7%			
		Residuo corregido	-,4	,4			
	Mis padres y mis hermanos	Recuento	19	28			
		% del total	2.4%	3.6%			
		Residuo corregido	-1.5	1.5			
	Mis abuelos	Recuento	2	2			
		% del total	.3%	.3%			
		Residuo corregido	0	0			
	Mis padres y mis abuelos	Recuento	5	8			
		% del total	.6%	1%			
		Residuo corregido	-.9	.9			
	Mis padres, mis hermanos y mis abuelos	Recuento	3	4			
		% del total	.4%	.5%			
		Residuo corregido	-.4	.4			

No hemos encontrado relación entre la variable “contexto” y haber experimentado cyberbullying, bien como víctima o agresor ( $c2= 6.560$ ;  $gl=6$ ;  $p>.05$ ), por tanto, la mayor o menor vigilancia que pudiera existir durante la conexión a internet no es determinante en la prevalencia del cyberbullying (víctima y/o agresor).

En el segundo de los objetivos se analizó la influencia del género en la elección y uso de las aplicaciones tecnológicas con la finalidad de cyberacosar. Para ello se ha calculado frecuencias y porcentajes (Tabla 6), identificando las diferencias significativas con la prueba Chi-cuadrado de independencia.

Tabla 6. Tabla de contingencia (7x2), aplicaciones empleadas para cibervictimizar\*género y resultados Prueba Chi-Cuadrado.

		Chico	Chica	c2	gl	Sig. bil	
Aplica- ciones empleadas para victi- mizar	Ninguna	Recuento	351	329	8.447	6	.207
		% del total	45.5%	42.7%			
		Residuo corregido	1.2	-1.2			
	WhatsApp	Recuento	29	33			
		% del total	3.8%	4,3%			
		Residuo corregido	-,7	,7			
	Facebook	Recuento	9	7			
		% del total	1,2%	0,9%			
		Residuo corregido	.4	-.4			
	Tuenti	Recuento	1	8			
		% del total	.1%	1,0%			
		Residuo corregido	-2.4	2.4			
	Twitter	Recuento	1	1			
		% del total	.1%	.1%			
		Residuo corregido	,0	,0			
	Telegram	Recuento	1	0			
		% del total	.1%	.0%			
		Residuo corregido	1,0	-1			
	Skype	Recuento	0	1			
		% del total	.0%	.1%			
		Residuo corregido	-1	1			

Con relación a ser víctima, chica y/o chico y el empleo de las diferentes aplicaciones empleadas para ello (Tabla 7), no hemos encontrado relación alguna ( $c2= 8.447$ ;  $gl=6$ ;  $p>.05$ ). Aunque mayoritariamente aseguran no ser cibervíctima (casi 90%), en aquellos casos en los que sí ha sido, la aplicación que más se emplea es el WhatsApp con un 8%, siendo el porcentaje mayor en las chicas, que viene a confirmar nuestros datos anteriores, según los cuales las chicas parecen más involucradas en la dinámica de ciberbullying que los chicos.

Tabla 7. Tabla de contingencia (7x2), aplicaciones empleadas para cibervictimizar\*género y resultados Prueba Chi-Cuadrado.

			Chico	Chica	c2	gl	Sig. bil
Aplicaciones empleadas para acosar	Ninguna	Recuento	372	364	3.266	4	.514
		% del total	47.8%	46.8%			
		Residuo corregido	-.5	.5			
	WhatsApp	Recuento	17	16			
		% del total	2.2%	2.1%			
		Residuo corregido	1	-1			
	Facebook	Recuento	3	1			
		% del total	.4%	.1%			
		Residuo corregido	1	-1			
	Tuenti	Recuento	1	2			
		% del total	.1%	.3%			
		Residuo corregido	-.6	.6			
	Chat	Recuento	2	0			
		% del total	.3%	0.0%			
Residuo corregido		1.4	-1.4				

Con relación a ser agresor, chica y/o chico y el empleo de las diferentes aplicaciones empleadas para ello, no existe relación de dependencia alguna ( $c2= 3.266$ ;  $gl=4$ ;  $p>.05$ ). Al igual que ocurría en la tabla anterior, nuestra muestra también asegura no participar como ciberagresores (94.6%) y los pocos que aseguran ciberagredir a sus iguales, emplean el Whatsapp (4.3%).

## Conclusiones

Los resultados más relevantes de este estudio nos llevan a afirmar que el cyberbullying comienza a vivenciarse cada vez en edades más tempranas, produciéndose casos con el alumno que estudia en el segundo ciclo (concretamente en tercer nivel) de la etapa de Educación Primaria. Este dato nos demuestra que la sociedad de la información y la comunicación cada vez engloba a más personas, adelantando dicha utilización cada vez en edades más tempranas. Respecto a las variables que influyen en la prevalencia del fenómeno cyberbullying, nuestro trabajo pone de manifiesto que la variable número de horas que se permanece conectado a internet posee cierta influencia tanto en el caso del agresor como de la víctima, y coincidiendo con Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008), encontramos una mayor incidencia de víctimas y agresoras en las chicas.

A nivel geográfico no se destaca un núcleo de población en el que predomine la dinámica de ciberbullying con mayor asiduidad. Este hecho confirma que no está relacionada la localización geográfica con la vivencia de este tipo de dinámicas, ya que se producen en mayor o menor medida en todos los municipios seleccionados, pero no puede ser considerado como indicador a tener en cuenta. Tampoco la escasez de vigilancia por parte de alguien denota ser un indicador claro en las dinámicas de ciberbullying, sin embargo, ello no implica que se baje la guardia en cuanto a la vigilancia del alumnado en las conexiones a Internet fuera del centro educativo, ya que muy probablemente el número de dinámicas de ciberacoso seguramente disminuiría.

En cuanto a la utilización de las aplicaciones móviles y/o programas existentes para ejecutar dinámicas de acoso, tampoco ha arrojado datos significativos sobre la prevalencia de ciberbullying tanto en víctimas como agresores, pero la utilización de una revolucionaria aplicación móvil de interacción personal denominada WhatsApp, asume un alto porcentaje de éxito como herramienta a la hora de acosar y de ser víctima. En declaraciones obtenidas por el alumnado (mientras se aplicaba el cuestionario en cada aula), la gran mayoría de ellos tiene esta aplicación en sus móviles personales o hablan con sus familiares y amigos a través de esta aplicación en el móvil de su padre, madre o tutor legal. Como segunda aplicación en ambos roles (ciberacosador – cibervíctima), aparecen otras aplicaciones como el Facebook, Tuenti y Twitter.

Los resultados obtenidos muestran, por tanto, que este tipo de dinámicas, independientemente de las variables analizadas, se producen en mayor o menor medida en todos los ámbitos de la vida académica, social y familiar entre el alumnado de Educación Primaria, y la presencia de víctimas y agresores depende más bien del desarrollo psicosocial de cada sujeto y de su contexto personal.

Con todo lo expuesto en estas conclusiones, y como indica Giménez y Maquilón (2011), debemos dar la voz de alarma para que las escuelas, las familias, los agentes sociales y las instituciones se impliquen en desarrollar acciones que sirvan para prevenir, controlar y regular este tipo de agresiones cibernéticas entre personas. Porque, como hemos visto, ya en Educación primaria, el uso actual de los medios tecnológicos de comunicación es generalizado (algo impensable hace pocos años), por lo que las investigaciones próximas sobre este fenómeno deberán de ser elemento prioritario para que el ámbito educativo sepa cómo prevenir e intervenir en el mismo. El cyberbullying es un fenómeno que trasciende el contexto escolar, buena parte del mismo tiene lugar en el propio hogar, y no podemos olvidarnos del papel de la familia en su prevención. De esta misma forma, se contribuirá a que el menor se concientice de la necesidad de proteger su intimidad, su imagen y su persona.

## **Referencias bibliográficas**

- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Revista Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.

- Bernete, F. (2010). Uso de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114.
- Del Río, J., Sádaba, C. & Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Flores, J. (2006). *Ciberbullying. Guía rápida*. Recuperado el 13 de marzo de 2014 en: <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/pdfs/pantallasamigas-ciberbullying-guia-rapida.pdf>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *Revista Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Giménez, A. M. & Maquilón, J. J. (2011). Incidencia del Cyberbullying en los centros educativos de la Región de Murcia. En Maquilón, J. J.; Mirete, A. M.; Escarbajal, A. y Giménez, A. M. (Ed.). *Cambios Educativos y Formativos para el Desarrollo Humano y Sostenible* (449-458). Murcia: EDITUM.
- Inteco (2009). Guía legal sobre cyberbullying y grooming. Observatorio de la seguridad de la información Área Jurídica de la Seguridad y las TIC.
- Kowalski, R., Limber, S. & Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbulling. *Internacional Journal of Psychology and Psychology Therapy*, 8(2), 183-192.





## **EVALUACIÓN DE LA ADAPTACIÓN ESCOLAR DE CHICOS Y CHICAS EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN CENTROS DE LA BAHÍA DE CÁDIZ**

**SÁNCHEZ-SANDOVAL, Yolanda**  
**CAMPILLO, Elena**  
**CREO, Melania**  
**VERDUGO, Laura**  
Universidad de Cádiz  
Cádiz España  
[yolanda.sanchez@uca.es](mailto:yolanda.sanchez@uca.es)

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es evaluar la adaptación escolar de menores en acogimiento residencial. Participaron 78 chicos (70,5% chicos y 29,5% chicas) de edades comprendidas entre 11 y 17 años ( $\bar{x}=15.4$  años, D.T.=1.56) acogidos en 10 centros de protección de la bahía de Cádiz. Dicha evaluación se realizó a partir de la propia percepción de estos chicos (Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes, BASC) y de sus tutores-educadores (Escala de Percepción del Alumno/a por el Profesorado, PROF-A). Los resultados muestran que, en su mayoría, no se detectan graves dificultades a nivel académico. Buena parte de estos chicos parecen estar bien adaptados al contexto escolar, siendo sólo una cuarta parte los que se encuentran inadaptados escolarmente. Se discute la necesidad de conocer los posibles factores de riesgo relacionados con tal inadaptación.

## **Abstract**

The aim of this paper is to assess the school adjustment of children in residential care. The study's sample includes 78 children (70.5% boys and 29.5% girls), aged 11 to 17 years ( $X=15.4$ ,  $D.T.=1.56$ ) from 10 foster care homes in the Bay of Cadiz. This assessment was based on the perception of these adolescents (Evaluation System Behavior in Children and Adolescents, BASC) and its carer (Escala de Percepción del Alumno/a por el Profesorado, PROF-A). The results show that no serious academic difficulties are detected, in general. Many of these adolescents seem to be well adapted to the school context, being only a quarter of those who are academically maladjusted. The need to identify possible risk factors related to such maladjustment is discussed.

## **Palabras clave**

Acogimiento residencial, adolescentes, adaptación escolar

## **Keywords**

Residential care, adolescents, student adjustment

## **Introducción**

El acogimiento residencial es una medida de protección para niños y adolescentes. Aunque el internamiento en centros es una medida con muchas décadas de historia, el tipo de acogimiento residencial que hoy conocemos es fruto de una importante revisión y transformación del modelo tradicional de centros de protección. Los centros de protección para menores actuales son recursos muy especializados y con distinta tipología en función de las necesidades del colectivo al que atiende (Fernández del Valle, 2009).

Algunas investigaciones han tratado de conocer cómo es el ajuste, en sus distintos ámbitos de desarrollo, de los chicos que se encuentran en acogimiento residencial. En nuestro país, Sánchez-Sandoval y Palacios (2012) estudiaron el ajuste de niños y adolescentes bajo distintas medidas de protección. Los chicos en acogimiento residencial presentaron los mayores problemas emocionales y comportamentales, mientras que los adoptados se situaban en una posición intermedia. Estos datos coinciden con estudios realizados en otros países, los niños criados en instituciones tienen más problemas emocionales y conductuales, además de peores resultados en sus niveles de ansiedad y depresión (Gunnar & Van Dulmen, 2007; Kjelsberg & Nygren, 2004, cit. en Delgado, Fornieles, Costas, & Brun-Gasca, 2012). Concluyen en su trabajo Campos, Ochaíta, y Espinosa (2010) que los niños en acogimiento residencial no tienen satisfechas sus necesidades afectivas, por lo tanto hay más problemas psicológicos, inmadurez y baja autoestima.

En este trabajo profundizaremos sobre la adaptación de estos chicos específicamente en el ámbito escolar. En este sentido, los niños en acogimiento residencial presentan una motivación académica más baja que otros con distinta medida de protección o sin ninguna medida (Sánchez-Sandoval & Palacios, 2012). Otros investigadores también destacan una serie de carencias en estos niños, entre las que se encuentran las dificultades de adaptación escolar

y de relación social (Martín, Rodríguez, & Torbay, 2007, cit. en Muela, Balluerka, & Torres, 2013). Como indican Marín y Dávila (2008, cit. en Muela et al, 2013), los niños tutelados son percibidos, tanto por sus iguales como por los profesores, como más conflictivos y peor integrados en la escuela.

Estudios realizados en nuestro país indican que los niños tutelados tienen más problemas de rendimiento académico, obtienen menos graduados en ESO, y menos de un 6% de ellos consiguen cursar estudios universitarios (Boada & Casas, 2010, cit. en Delgado et al, 2012). Delgado et al (2012) indican que los niños en acogimiento residencial presentan más problemas de conducta, mayores dificultades de socialización y de aprendizaje con respecto a niños que viven con sus familias.

En los resultados del trabajo de Monteoliva y García (2001) se añade que los adolescentes institucionalizados suelen proceder de familias con un nivel socioeconómico y cultural bajo, están menos satisfechos con su vida en el colegio, peor rendimiento escolar, son más introvertidos y presentan niveles más altos de conducta antisocial que los adolescentes que viven con su familia. Por otro lado, Bravo y Fernández del Valle (2001) afirman que estos niños ya tenían absentismo escolar antes de entrar en los centros de acogida y su nivel de motivación es bajo a causa de los largos períodos de dicho absentismo escolar. Además, los adolescentes que están en acogimiento residencial son especialmente propensos a tener un pobre ajuste social y escolar a causa de su mayor tendencia a asumir riesgos, lo que puede dar lugar a problemas de conducta en el colegio (Muela et al, 2013).

En conclusión, el colectivo de menores en acogimiento residencial es un grupo de riesgo para sufrir dificultades en su ajuste personal. Esto es así, como indica Galán Rodríguez (2014), porque estos chicos se enfrentan a tres experiencias potencialmente patógenas. En primer lugar, han experimentado maltrato en una etapa sensible del desarrollo. En segundo lugar, han vivido una experiencia dura y catastrófica como es la separación de su hogar. Y, en tercer lugar, viven en un entorno artificial de convivencia, a pesar de que se les aporte experiencias necesarias y valiosas.

Como decíamos, el objetivo de este trabajo es evaluar la adaptación escolar de chicos y chicas en acogimiento residencial en centros de la provincia de Cádiz.

## **Método**

### **Participantes**

Han participado todos los chicos y chicas que en julio de 2014 se encontraban en régimen de acogimiento residencial en los Centros de Atención Básica de la Bahía de Cádiz y alrededores. Son un total de 10 centros de titularidad concertada, ubicados en las localidades de Cádiz, Puerto Real y Chiclana. Son un total de 78 menores (29,5% chicas y 70,5% chicos) con edades comprendidas entre los 11 y 17 años ( $\bar{x}$  =15.4 años, D.T.=1.56).

### **Medidas**

Adaptación de la *Escala de percepción del alumno/a por el profesorado (PROF-A)* (Cava, Povedano, Buelga, & Musitu, en revisión). Esta escala evalúa la percepción que los educadores-tutores de los centros tienen respecto al ajuste escolar de los chicos. Se han utilizado las subescalas:

*Ajuste social, Competencia académica y Relación del profesor con el alumno.* Además, se ha añadido la subescala *Aversión escolar*. Los ítems son valorados de 1 a 10, siendo 1 muy bajo/muy malo y 10 muy alto/muy bueno. La puntuación que se utilizará para cada subescala será la puntuación media de los ítems que las componen (un valor entre 1 y 10). Las subescalas muestran índices altos de fiabilidad (Alfa de Cronbach superiores a .89).

Versión española del *Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC)* (González, Fernández, Pérez, & Santamaría, 2004). El BASC evalúa las habilidades adaptativas, el ajuste personal y escolar y la autopercepción de niños y adolescentes. Se ha utilizado el BASC-S3 (autoinformes de personalidad). Consta de 185 enunciados, que se contestan como “verdadero o falso”. Tiene catorce escalas, agrupadas en 4 dimensiones globales: Desajuste clínico (DCL), Desajuste escolar (DES), Otros problemas y Ajuste personal (APE). Para este trabajo sólo se tendrán en cuenta la dimensión Desajuste Escolar (DES), compuesta por tres subescalas: Actitud negativa hacia el colegio (ACO), Actitud negativa hacia los profesores (APO) y Búsqueda de sensaciones (SEN). Los índices de fiabilidad son aceptables (Alfa = .84, .65 y .61).

## Resultados

### Inadaptación escolar según el propio chico (BASC-S3)

En la tabla 1 se muestran los datos descriptivos de la escala Desajuste Escolar y de las tres subescalas que la componen.

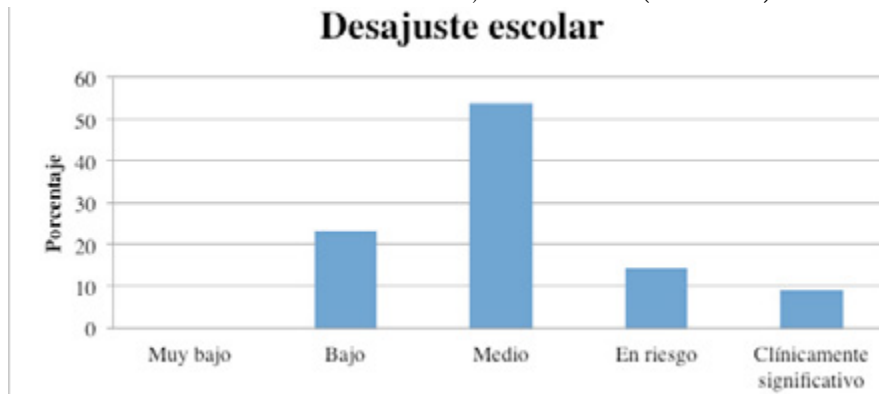
Tabla 1. Descriptivos de las Escalas Desajuste Escolar e Inadaptación escolar (BASC-S3)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Desajuste Escolar	78	31.00	79.00	50.10	11.67
Actitud negativa hacia el colegio	78	38.00	78.00	52,89	12,39
Actitud negativa hacia el profesor	78	35.00	73.00	47,61	8,94
Búsqueda de sensaciones	78	31.00	73.00	52,29	9,06

Además de sus puntuaciones totales, es posible agrupar a los sujetos en 5 categorías en función de sus puntuaciones totales (Muy baja / Baja / Media / En riesgo / Clínicamente significativa).

En la escala de Desajuste Escolar (Ilustración 1), algo más de la mitad de los chicos (53.8%) se encuentran en el rango medio de esta escala. Un 23.1% tienen una inadaptación baja y un 14.1% está en riesgo. Sólo un 9% de los chicos están en el rango clínicamente significativo.

Ilustración 1. Escala Desajuste Escolar (BASC-S3)



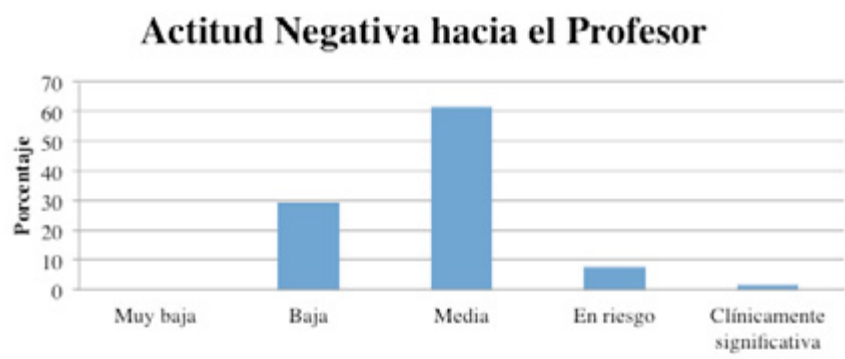
La escala Actitud Negativa hacia el Colegio muestra la opinión general que tiene el chico sobre la utilidad del colegio, así como su nivel de satisfacción en cuestiones relacionadas con él. Teniendo en cuenta que puntuaciones por debajo de 41 muestran un nivel de satisfacción adecuado con el colegio, un 14.1% de los chicos participantes en este estudio mostrarían esta satisfacción adecuada. Algo más de la mitad de la muestra (55.12%) se encuentra en el rango medio de la escala. Destaca el 19.2% de chicos con puntuaciones en el rango de riesgo que indican un malestar generalizado con el colegio. Además, existe un grupo del 11.5% con puntuaciones clínicamente significativas, asociadas a índices muy elevados de rechazo escolar. Los porcentajes se muestran en la Ilustración 2.

Ilustración 2. Escala Actitud Negativa hacia el Colegio (BASC-S3)



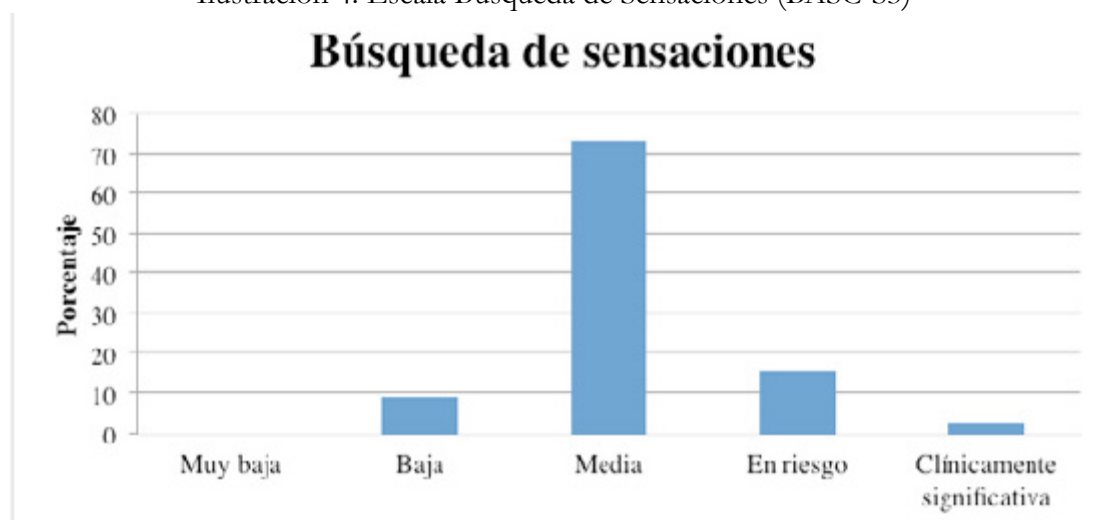
La escala Actitud Negativa hacia los profesores nos indica el nivel de satisfacción que tienen estos menores con el profesorado y su opinión sobre ellos. Un 29.5% de los menores de este estudio expresan tener a los profesores en alta consideración (puntuaciones por debajo de 60). En el rango medio de la escala se encuentran el 61.5% de los chicos. Además, el 7.7% de los menores tienen puntuaciones dentro del rango denominado de riesgo, que indican una gran insatisfacción con los profesores. Además, consta que un 1.3% tienen puntuaciones clínicamente significativas, lo que se traduce como rechazo permanente hacia el profesorado. Los porcentajes se muestran en la Ilustración 3.

Ilustración 3. Escala Actitud Negativa hacia el Profesor (BASC-S3)



La escala de Búsqueda de Sensaciones nos indica la necesidad de sensaciones, experiencias nuevas, emocionantes y/o arriesgadas que pueden tener los menores. Los sujetos con puntuaciones por debajo de 40 se suelen considerar prudentes, inhibidos y excesivamente controlados. Un 9% de los menores de este estudio se corresponden con estas características. Al igual que en la población general, aproximadamente las tres cuartas partes del grupo (73.1%) se encuentran en el rango medio de la escala. El 15.4% de los menores tienen puntuaciones de entre 60 y 69 que corresponde con el rango denominado de riesgo. Esto indica que estos menores tienen una tendencia a aburrirse, a tener mucha energía y toman parte en conductas arriesgadas y potencialmente delincuentes. Además quienes presenten una puntuación alta en este baremo pueden tener a menudo problemas de conducta en el colegio. Un 2.6% de los menores tienen puntuaciones clínicamente significativas, es decir, superiores o igual a 70. Estas puntuaciones indican una mayor probabilidad de aparición de todas las conductas anteriormente descritas, además de la posibilidad de cometer actos delictivos. Los porcentajes se muestran en la Ilustración 4.

Ilustración 4. Escala Búsqueda de Sensaciones (BASC-S3)



Como se muestra en la tabla 2, la escala Desajuste Escolar correlaciona positivamente con las tres subescalas que la componen. Las correlaciones son altas especialmente con las subescalas de Actitud negativa hacia el colegio y Actitud negativa hacia el profesorado.

Tabla 2. Correlaciones entre las subescalas del BASC-S3

	1	2	3
2 Actitud negativa hacia el colegio	.845**	-	
3 Actitud Negativa hacia el profesorado	.804**	,598**	-
4 Búsqueda de Sensaciones	.655**	,313**	,393**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### **Ajuste escolar según la percepción de los educadores-tutores (PROF-A)**

En la tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de cada una de las subescalas que evalúan la percepción del tutor del centro respecto al ajuste escolar de los chicos.

Tabla 3. Subescalas de la percepción del tutor (PROF-A)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Ajuste social	1,20	10,00	6,30	2,03
Competencia académica	1,00	9,00	4,93	2,22
Aversión escolar	1,00	10,00	3,75	2,75
Relación con tutor instituto	1,00	10,00	6,70	2,20

Como se muestra en la tabla 4, respecto al ajuste social existe una correlación positiva significativa, entre media y considerable, con competencia académica, y una correlación positiva significativa media con la relación que los chicos mantienen con el tutor del instituto. La competencia académica muestra una correlación negativa significativa, entre media y considerable, con la aversión escolar. Además, tiene una correlación significativa, entre media y considerable, con la relación de los menores con el tutor del instituto. La aversión escolar tiene también una correlación negativa, entre débil y media, con la relación con el tutor del instituto.

Tabla 4. Correlaciones entre las subescalas (PROF-A)

	1	2	3
2 Competencia Académica	,545**	-	
3 Aversión Escolar	-,189	-,558**	-
4 Relación con Tutor Instituto	,528**	,665**	-,428**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### **Relación entre los autoinformes (BASC-S3) y percepción del tutor (PROF-A)**

En la siguiente tabla (ver tabla 5) se muestran las correlaciones entre las valoraciones de los propios chicos y de sus tutores.

Tabla 5. Correlaciones entre subescalas de BASC-S3 y PROF-A

	Actitud Negativa hacia el Colegio	Actitud Negativa hacia el Profesorado	Búsqueda de Sensaciones
Ajuste Social	-,195	-.295*	-.005
Competencia académica	-,164	-,293*	-,106
Aversión escolar	,027	,166	,010
Implicación con tutor del ins- tituto	-,056	-,277*	-,078

\*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$

Como se puede apreciar, la actitud negativa hacia el profesorado (según el autoinforme de los propios chicos) tiene una correlación negativa significativa, entre débil y media, con el ajuste social, con la competencia académica y con la implicación con el tutor del instituto, evaluados por los educadores-tutores de los centros. Las demás correlaciones no son significativas.

Ya que la medida del BASC permite crear una tipología que va de Inadaptación muy baja a Inadaptación Clínicamente Significativa, hemos comparado las puntuaciones de los chicos de cada una de estas tipologías (en las tres subescalas de inadaptación escolar y en la escala general de desajuste escolar) en función del ajuste escolar evaluado por sus educadores-tutores.

En la tabla 6 se muestra la comparación de puntuaciones medias de cada subgrupo correspondiente a la dimensión general de inadaptación o desajuste escolar. Los ANOVAs realizados sólo muestran diferencias significativas respecto a las puntuaciones de competencia académica. Las comparaciones *post hoc* de Scheffé muestran que el grupo con Baja Inadaptación según su autoinforme tiene mejor competencia académica que los grupos con Inadaptación Media y con Inadaptación en Riesgo.

Tabla 6. Comparación de medias de cada subgrupo de la dimensión de Desajuste Escolar

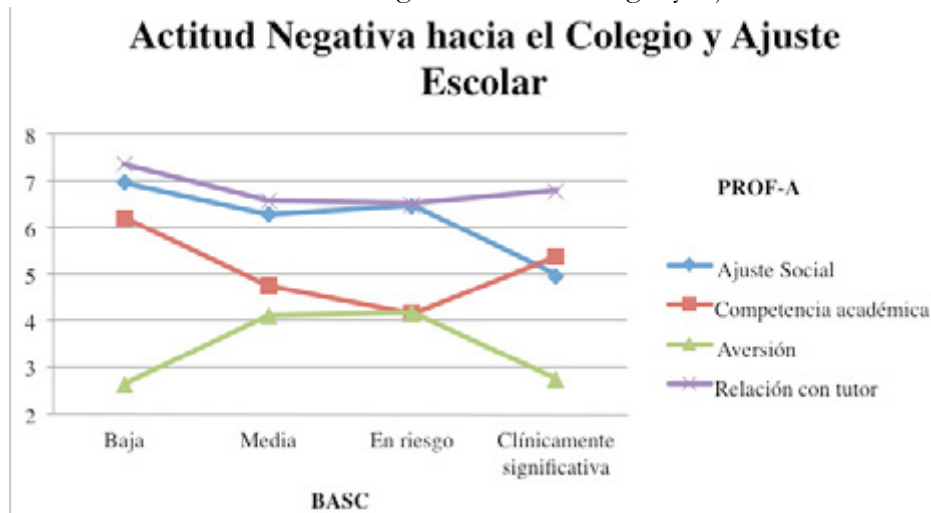
	Inadaptación Baja	Inadaptación Media	Inadaptación en riesgo	Inadaptación clínicamente significativa	F
Ajuste social	6.82 (1.98)	6.42 (2.03)	4.97 (1.08)	5.90 (2.74)	1.647
Competencia aca- démica	6,39 (2,25)	4,48 (2,05)	3,90 (2,09)	5,37 (1,95)	3.908*
Aversión escolar	2,75 (1,95)	4,30 (3,08)	4,09 (2,64)	2,37 (1,32)	1,839
Relación con tutor instituto	7,62 (1,34)	6,39 (2,61)	6,25 (1,43)	6,83 (1,47)	1,323

\*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$

Respecto a la escala de Actitud Negativa hacia el colegio (Ilustración 5), las cuatro tipologías al respecto no muestran diferencias significativas ( $p > .05$ ) en los ANOVA realizados respecto a Ajuste Social ( $F(3,65)=1.439$ ), Competencia Académica ( $F(3,65)=2.023$ ), Aversión Escolar ( $F(3,65)=1.248$ ) y Relación con el Tutor ( $F(3,65)=.406$ ).



Ilustración 5. Actitud negativa hacia el colegio y Ajuste Escolar



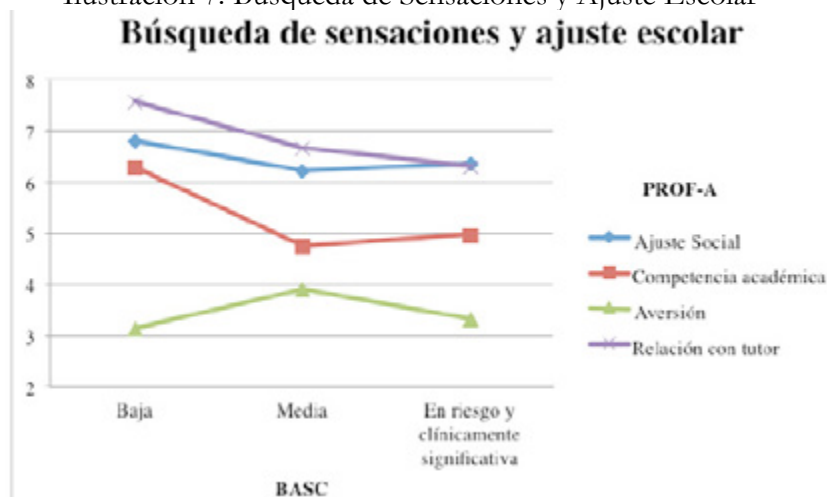
Respecto a la escala Actitud Negativa hacia el Profesorado (Ilustración 6), aunque las medias presentan cierta tendencia a que los chicos que manifiestan un mayor rechazo hacia sus profesores presentan un peor ajuste escolar según sus educadores tutores, las diferencias (Ajuste Social ( $F(2,66)=.868$ ), Competencia Académica ( $F(2,66)=.463$ ), Aversión Escolar ( $F(2,66)=1.918$ ) y Relación con el Tutor ( $F(2,66)=.311$ ) no son significativas ( $p>.05$ ).

Ilustración 6. Actitud Negativa hacia Profesorado y Ajuste Escolar



La comparación de medias respecto a la escala Búsqueda de Sensaciones tampoco mostró diferencias significativas en las subescalas de ajuste escolar valoradas por los educadores-tutores ( $p>.05$ ). En la Ilustración 7 puede observarse cómo el grupo de chicos que presenta una Inadaptación Baja en Búsqueda de Sensaciones (es decir, los más prudentes y con menos necesidad de asumir riesgos) son a su vez los que tienen un mayor Ajuste Social, mayor Competencia Académica, menor Aversión hacia el colegio y mejor relación con el tutor del instituto. Aunque, como hemos indicado, estas diferencias no son significativas ( $F(2,66)=.246$ ,  $F(2,66)=1.498$ ,  $F(2,66)=.379$ ,  $F(2,65)=.713$ , respectivamente).

Ilustración 7. Búsqueda de Sensaciones y Ajuste Escolar



## Discusión/Conclusiones

El trabajo que presentamos se ha convertido en una oportunidad privilegiada para conocer en profundidad las características de los menores que actualmente están siendo atendidos en acogimiento residencial en nuestro contexto geográfico cercano. Aunque hubiera sido menos costoso seleccionar una submuestra representativa de este colectivo, finalmente decidimos estudiarlos a todos, por lo que los resultados que se presentan se refieren a todos los chicos y chicas de este colectivo (en acogimiento residencial en Centros de Atención Básica en la bahía de Cádiz y alrededores).

El objetivo de la investigación ha sido evaluar la adaptación escolar de estos chicos y chicas. La visión reflejada en la literatura al respecto es que los adolescentes que están en acogimiento residencial son especialmente propensos a tener un pobre ajuste social y escolar a causa de su mayor tendencia a la búsqueda de sensaciones, o sea, a asumir riesgos, lo que puede dar lugar a problemas de conducta en el colegio (Muela et al, 2013). En nuestro caso, y con respecto a los autoinformes de los chicos (BASC), podríamos decir que sólo son una cuarta parte del grupo los que parecen presentar un grado considerable de inadaptación escolar (los grupos en riesgo y clínicamente significativo). Al menos la mitad del grupo se encuentra en los rangos medios de las escalas (Desajuste Escolar, Actitud negativa hacia el Colegio, Actitud Negativa hacia el Profesorado y Búsqueda de sensaciones). En nuestro caso, el procedimiento ha sido comparar con los baremos estandarizados para la población española. Cuando los datos de los niños en acogimiento residencial se han comparado con otros grupos control los estudios parecen mostrar un panorama algo más negativo para este grupo. Estudios realizados en nuestro país, muestran que los niños en acogimiento residencial presentaban una motivación académica mucho más baja (Sánchez-Sandoval & Palacios, 2012) o que tenían importantes dificultades de adaptación escolar y de relación social (Martín, Rodríguez, & Torbay, 2007, cit. en Muela, Balluerka, & Torres, 2013). Además, en los resultados del trabajo de Moreno, García-Baamonte y Blázquez (2010) en cuanto a la inadaptación escolar entre los chicos en acogimiento residencial, encontraron que ésta se manifiesta mediante la aversión al aprendizaje, al profesor, inadaptación escolar externa, indisciplina e insatisfacción escolar.

En cuanto a la comparación de las puntuaciones de los chicos en las tres subescalas de inadaptación escolar y desajuste escolar con cada una de las distintas tipologías del BASC (Ina-

daptación muy baja a Inadaptación Clínicamente Significativa) en función del ajuste escolar evaluado por sus educadores-tutores, encontramos que no muestran diferencias significativas. Es cierto que vemos una cierta tendencia a que los chicos que manifiestan un mayor rechazo a los profesores, presentan peor ajuste escolar según sus educadores y aquellos que presentan una inadaptación baja en búsqueda de sensaciones son los que tienen mayor ajuste social, mayor competencia académica, menor aversión hacia el colegio y mejor relación con el tutor. Aunque, como hemos indicado, estas diferencias no son significativas. Resulta significativo que la visión del ajuste escolar de los chicos por parte de sus educadores-tutores no siempre coincida con la de los propios chicos. En el estudio de Muela et al. (2013) también se detectó que las visiones de los profesores y la valoración de los propios jóvenes no siempre coincidían; los profesores consideraban que los menores en acogimiento residencial presentaban mayores problemas de atención y aprendizaje que aquellos sin ninguna medida, pero en los jóvenes no se observaron grandes diferencias entre los colectivos. Algunas hipótesis que nos planteamos es que los educadores no conozcan bien a algunos de ellos, ya que existe cierta movilidad en la entrada y salida de chicos nuevos en los centros. Es posible, también, que algunos de estos chicos no tengan una visión muy realista de su propia adaptación en el contexto escolar. Son hipótesis que podríamos seguir investigando en trabajos futuros.

Actualmente, en los centros de acogimiento residencial, tienen que disponer de una gran variedad de recursos ya que las realidades de los menores son distintas y hay que atender a sus necesidades emergentes. Nos podemos encontrar con nuevas problemáticas como la llegada de menores extranjeros no acompañados o de menores denunciados por sus familias a causa de su comportamiento. Es por tanto que se deben estudiar sus características y necesidades para dar la cobertura máxima y poder ofrecerles distintos itinerarios que correspondan a su situación. Harían falta investigaciones con un diseño longitudinal que permitiesen el seguimiento de los menores para así obtener una información más concreta de la evolución en sus habilidades adaptativas, el ajuste personal y escolar.

## **Referencias bibliográficas**

- Bravo, A. & Fernández del Valle, J.F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13 (2), 197-204.
- Campos, G., Ochaíta, E. & Espinosa, M.A. (2010). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales. *Educación y Diversidad*, 5 (1), 59-71.
- Cava, M.J., Povedano, A., Buelga, S. & Musitu, G. (en revisión). Ajuste escolar percibido por el profesor.
- Delgado, L., Fornieles, A., Costas, C. & Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. *Revista de investigación en Educación*, 10 (1), 158-171.
- Fernández del Valle, J. F (2009). Evolución histórica, modelos y funciones del acogimiento residencial. En A. Bravo y J. Fernández del Valle (coord.), *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pp. 11-24). Santander: Gobierno de Cantabria.
- Galán, A. (2014). Tratamiento psicológico de niños y adolescentes en acogimiento residencial. Aportaciones a un campo específico de intervención. *Papeles del psicólogo*, 35 (3), 201-209.

- González, J., Fernández, S., Pérez, E. & Santamaría, P. (2004). *BASC, Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gunnar, M. R. & Van Dulmen, M. H. (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and psychopathology*, 19(1), 129-148.
- Monteoliva, A. & García M.A., (2001). Diferencias individuales y sociodemográficas entre adolescentes que viven en el hogar familiar y adolescentes que viven en residencias escolares. *Revista de Psicología General Aplicada*, 54 (4), 587-603.
- Moreno, J.M., García-Baamonte, M.E. & Blázquez, M. (2010). Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial. *Anales de psicología*, 26 (1), 189-196.
- Muela, A., Balluerka, N. & Torres, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de psicología*, 29 (1), 197-206.
- Sánchez-Sandoval, Y. & Palacios, J. (2012). Problemas emocionales y comportamentales en niños adoptados y no adoptados. *Clinica y Salud*, 23 (3), 1-14.

---

Santander Ramirez, V., García Pérez, L. & Sanhueza Henríquez, S. (2015). La sensibilidad intercultural en estudiantes de las titulaciones de contador público e ingeniería comercial en Chile. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 501-511). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## **LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE LAS TITULACIONES DE CONTADOR PÚBLICO E INGENIERIA COMERCIAL EN CHILE<sup>27</sup>**

**SANTANDER RAMIREZ, Valentín**  
**GARCÍA PÉREZ, Leidy**  
**SANHUEZA HENRIQUEZ, Susan**  
Universidad Católica del Maule  
Talca, Chile  
[legarcia@ucm.cl](mailto:legarcia@ucm.cl)

### **Resumen**

En una sociedad globalizada la formación de profesionales en competencias comunicativas interculturales, asociadas a la sensibilidad intercultural, resulta relevante para la integración social. De allí, la relevancia de evaluar la sensibilidad intercultural en la formación de estudiantes del área de gestión de empresas. Esto se realiza a través de la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen & Starosta, (2000) con 24 reactivos. Los resultados indican que los estudiantes (N=401) poseen una buena sensibilidad intercultural, pero asociada a una actitud pasiva hacia el encuentro intercultural. La interacción es solo en un nivel superficial. Por ello, resulta recomendable incorporar programas de educación de la sensibilidad intercultural en los planes de estudio de las titulaciones de dicha área.

---

<sup>27</sup> Este trabajo contó con el financiamiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), a través del Proyecto Anillo en Investigación en Ciencias Sociales No. 9819.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## **Abstract**

In a globalized society of professional training in intercultural communication skills related to intercultural sensitivity is relevant for social integration. Hence the importance of assessing intercultural sensitivity training students in the area of business management. This is done through the Intercultural Sensitivity Scale Chen & Starosta, (2000) 24 items. The results indicate that students (N = 401) have good intercultural sensitivity, but associated with a passive attitude towards intercultural encounter. Interaction is only on a superficial level. Therefore, it is advisable to incorporate education programs intercultural sensitivity in the curricula of the degrees of the area.

## **Palabras clave**

Competencia comunicativa, interculturalidad, educación, formación de profesionales

## **Keywords**

Communicative competence, intercultural education, professional training

## **Introducción**

La globalización ha impulsado un proceso migratorio de personas y de expansión de las empresas a nivel mundial. Esto, está transformado a las sociedades en sociedades multiculturales, por ende el escenario laboral también ha cambiado. Las instituciones de educación superior, formativas de profesionales, requieren instalar las competencias interculturales en sus titulados para lograr que ellos se integren al trabajo y, de esa forma, sus desempeños sean competentes. Ello, como consecuencia de una buena actitud y gestión frente al encuentro multicultural laboral.

Desde ahí que el estudio de la competencia comunicativa intercultural en futuros profesionales es relevante desde la perspectiva de la integración al mundo laboral. Esta competencia tiene tres dimensiones: la cognitiva, la del comportamiento y la afectiva. Las cuales son fundamentales en la formación de profesionales del área de gestión de empresas.

Según lo señalado anteriormente, el presente estudio se focaliza en la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural, bajo la mirada de Chen y Starosta (2000). Se evalúa la sensibilidad intercultural en estudiantes universitarios chilenos (N=401), del área gestión de empresas. Para ello, se utiliza como instrumento de medición la escala de actitud ISL de Chen y Starosta (2000) en su adaptación obtenida por (Vilá, 2006). Esta escala mide la sensibilidad intercultural contiene 24 reactivos, los cuales agrupan 5 factores que explican la sensibilidad. Estos factores son: (1) implicación en la interacción, (2) respeto por las diferencias culturales, (3) confianza en la interacción, (4) grado de disfrute de la interacción y (5) atención en la interacción.

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes universitarios chilenos poseen una sensibilidad intercultural media, medida en una escala Alta-Media-Baja. También, se halló que existen diferencias significativas, de sensibilidad intercultural, en aquellos estudiantes que tienen experiencia intercultural previa y los que tienen o han tenido un profesor de una cultura diferente. El modelo educativo chileno no aborda la temática de las necesidades formativas, en términos de competencias interculturales, por ende el presente estudio es el primero a nivel país. Lo anterior, abre un amplio campo de discusión sobre la incorporación de las competencias interculturales en los programas formativos universitarios.

## Método

Esta investigación se adscribe a un enfoque metodológico analítico y cuantitativo, a través de la realización de una encuesta (Cardona, 2002) y la aplicación del análisis factorial. En coherencia con el problema en estudio, se utilizó un cuestionario que se administró al alumnado de las carreras de Contador Público e Ingeniería Comercial de la Universidad Católica del Maule. Esta es una institución de tamaño mediano de acuerdo al contexto universitario chileno, porque posee una matrícula de 6.155 estudiantes. Cabe destacar que la población de estudiantes de la carrera Contador Auditor es de 298 y en ingeniería comercial es de 150.

Posteriormente, se realizó la estimación de la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000). El ISS es un cuestionario con escala de actitud, que permite medir la actitud hacia la interacción con personas de diferente cultura, considerando las emociones y sentimientos. Para ello, los estudiantes universitarios encuestados indican el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los 24 ítems, utilizando una escala de 5 puntos (1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=no estoy seguro, 4=de acuerdo, 5=totalmente de acuerdo). La puntuación mínima posible de la escala es de 24 puntos. Con los resultados se realiza el cálculo de la sensibilidad intercultural y se realiza un análisis factorial para determinar los aspectos que más influyen en esta.

## Variables e instrumento

Siguiendo la literatura internacional, la sensibilidad intercultural se midió mediante la Escala de Sensibilidad Intercultural (ISL) de Chen & Starosta (2000) y su adaptación de Vilá (2006), a cuyos 24 reactivos. En esta se respondió expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1 = Totalmente en Desacuerdo, 2 = En Desacuerdo, 3 = No Estoy Seguro, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de Acuerdo). El análisis factorial confirmó los 5 factores iniciales (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Dimensión	Ítems	Nº Ítem
Implicación en la Interacción	1-11-13-21-22-23-24	7
Respeto por las Diferencias Culturales	2-7-8-16-18-20	6
Confianza en la Interacción	3-4-5-6-10	5

Dimensión	Ítems	Nº Ítem
Grado de disfrute de la Interacción	42347	3
Atención en la Interacción	14-17-19	3
<b>Total Ítem</b>		<b>24</b>

Se realizaron diversos análisis para examinar las propiedades psicométricas del instrumento. En primer lugar, se estudió la fiabilidad como consistencia interna obteniéndose un alpha de Cronbach de 0,77 para el total de los encuestados. En segundo lugar, se estudió la validez de constructo (análisis factorial) del instrumento resultante. Para el análisis factorial exploratorio se empleó como método de extracción el análisis de componentes principales (rotación varimax). El índice de adecuación muestral de KMO resultó adecuado (0,804)<sup>28</sup>, así como la prueba de esfericidad de Bartlett,  $\chi^2(276) = 1.680,952$ <sup>29</sup>, siendo significativa al 100%. Se realizó un análisis de medias para cada una de las especificaciones de la Escala de Sensibilidad Intercultural, los que se presentan más adelante.

### **Procedimiento y análisis de los datos**

La administración del instrumento se llevó a cabo de forma colectiva durante el horario de clase de los estudiantes. Se explicó el alcance del estudio, sus propósitos, la forma de responder y su carácter voluntario. Asimismo, se brindó la posibilidad de solicitar aclaraciones a las preguntas en caso de duda. El tiempo promedio estimado de respuesta fue de treinta minutos. Los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico IBM SPSS, versión 16.0, y las técnicas utilizadas fueron descriptivos, frecuencias y porcentajes, análisis de escalas, técnicas de reducción de datos (análisis factorial) e inferencia estadística (comparación de medias y porcentajes), con niveles de significación iguales o superiores al 95%.

### **Caracterización muestral**

Participaron en el estudio 401 alumnos y alumnas de las carreras de Contador Público (66%) y de Ingeniería Comercial (34%). Respecto al género 186 eran hombres y 215 mujeres, en su mayoría (47%) entre 20 y 25 años, con una media de 25 años. Un alto porcentaje de los participantes declaró haber tenido o tener experiencia laboral (85%) por más de tres años, mientras que un 40% señaló haber tenido experiencia con una cultura distinta de la propia. Un grupo menor ha vivido en el extranjero (8%), no obstante, un alto porcentaje (41%) ha realizado al menos un viaje al extranjero.

---

<sup>28</sup> Permite comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial. El estadístico KMO varía entre 0 y 1, si el valor es inferior a 0,5 entonces no se puede aplicar análisis factorial a la muestra.

<sup>29</sup> Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una identidad. Si se acepta la nula entonces es porque no hay correlaciones significativas entre las variables y el modelo de análisis factorial no es adecuado.

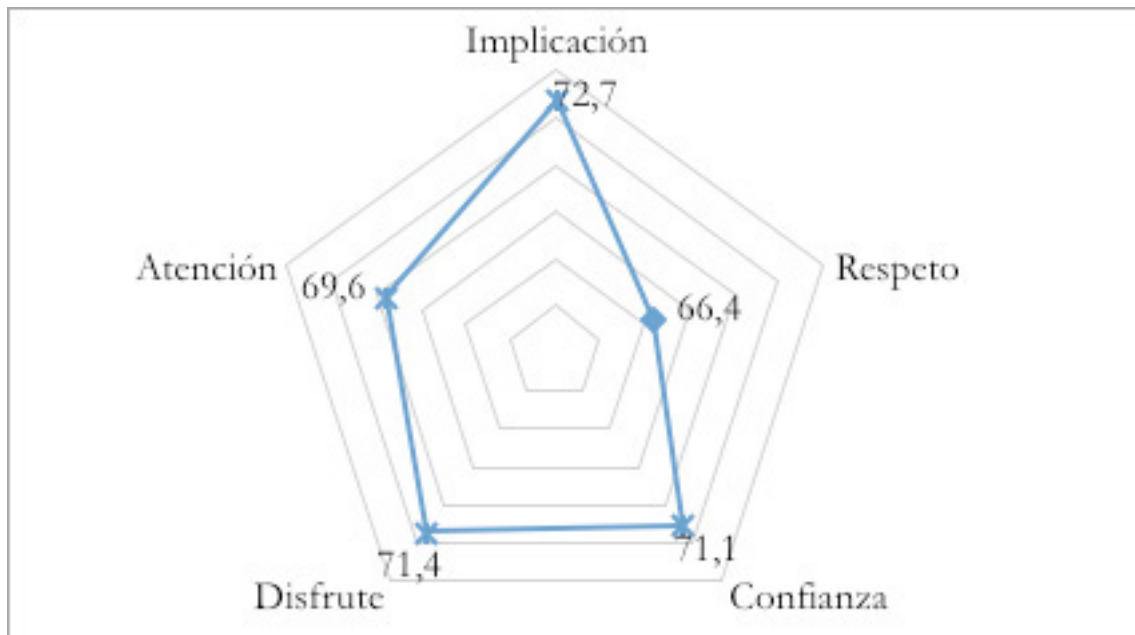


## Resultados

Siguiendo la metodología de Vila (2006) y Chen y Starosta (2000), se calculó la Escala de Sensibilidad Intercultural para medir la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de las titulaciones objeto de estudio. Los resultados indican que los estudiantes universitarios de las titulaciones del área de negocios poseen un componente afectivo de 67,45 puntos, lo que indica que la sensibilidad intercultural de dichos alumnos es mediana.

Considerando el tamaño de cada una de las dimensiones de la ISL se midió su puntuación. Los resultados se presentan en la Ilustración 1, donde se evidencian que las puntuaciones son relativamente buenas en cada una. Se observa, que la sensibilidad intercultural es mayor en la dimensión “Implicación en la Interacción” (72,7). Mientras que la afectividad es más baja en la dimensión de “Respeto por las Diferencias Culturales” (66,4).

Ilustración 1. Dimensiones de la Escala de Sensibilidad Intercultural



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta

Se aplicó el método de Análisis Factorial para determinar la composición de los factores o dimensiones que determinan la escala de sensibilidad intercultural. Considerando que la aplicación de la metodología de análisis factorial es válida y se posee una muestra significativa. Los resultados encontrados son similares a los de Chen y Starosta (2000), en cuanto al número de factores y la relevancia relativa de estos para determinar la ISL.

Lo anterior, se debe a que los factores que poseen más varianza dentro de la ISL son “implicación en la interacción” (13,19%) y “respeto ante las diferentes culturas” (8,81%) (Tabla 2). Mientras que la varianza explicada del factor de “atención en la integración” es el más bajo

con 6,22%. Sin embargo, la diferencia entre factores es más pequeña en éste estudio con respecto a los resultados obtenidos por Chen y Starosta (2000).

Tabla 2. Análisis Factorial de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Item	Componente / Factores				
	Implica- ción en la interacción	Respeto ante las diferen- tes cul- turas	Confian- za en la interac- ción	Grado de dis- frute en la inte- racción	Aten- ción en la inte- racción
1 Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas	0,69				
2 Creo que trabajar con personas de diferentes culturas, es y será algo muy positivo para mi	0,631				
3 Me gusta estar atento y tratar de captar la mayor información	0,583				
4 Me gusta relacionarme	0,549				
5					
Me atraen las personas de culturas diferentes porque las encuentro interesantes	0,503				
6 Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales	0,471	0,513			
7 Cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo	0,435			0,329	
8 Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura, que con personas de diferente cultura	0,423	0,313			
9 Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de cultura	0,413				0,601
10 No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas	0,396		0,354	-0,456	
11 Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme	0,353		0,501		
12 Creo que los valores de todas las personas son importantes, no importa su origen cultural	0,329				-0,518
13 No me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas	0,308		0,411		
14 Me siento seguro de mi mismo en mis relaciones con extranjeros					0,616
15 Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países			0,547		0,358

Item	Componente / Factores					
	Implica- ción en la interacción	Respeto ante las diferen- tes cul- turas	Confian- za en la interac- ción	Grado de dis- frute en la inte- racción	Aten- ción en la inte- gración	
16	No confío en mis habilidades para comunicarme, cuando me relaciono con personas extranjeras que hablan otra lengua	0,467				
17	Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas	0,63				
18	Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por los estereotipos que tengo sobre dicha cultura	0,492				
19	Estoy más alerta cuando me relaciono con personas de diferentes culturas			0,725		
20	Me es difícil hablar con personas de otras culturas		0,754			
21	Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras	0,727				
22	Me incomodo con más frecuencia cuando me relaciono	0,378	0,547			
23	Tengo una actitud más observadora cuando me relaciono con personas de otra cultura que cuando lo hago con personas de mi propia cultura			0,679		
24	Me es fácil captar los mensajes no verbales			0,403		
	Varianza explicada	13,29%	8,81%	8,65%	7,677	6,22%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta

En la Tabla 3 se presenta el análisis de de estadísticas descriptivas de los diferentes ítems de la ISL.

Los datos del factor de “Implicación en la interacción” indican que a alumnos gusta relacionarse con personas de otra cultura. Manifiestan estar atentos al otro en el momento que se desarrolla la comunicación e indican tener habilidades para relacionarse con personas de otra cultura y, además, las consideran interesantes. Sin embargo, declaran no captar bien los mensajes no verbales que se da en la comunicación entre sujetos, también declaran que evitan relacionarse con personas de diferente cultura, ya que con frecuencia se desesperan cuando trabajan con ellas.

Tabla 3. Análisis de ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Factor	Item	Media	Des. Estándar
Implicación en la interacción	Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas	3,5	0,8
	No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas	3,2	1,2
	No me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas	2,9	1,2
	Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas	1,9	1,4
	Estoy más alerta cuando me relaciono con personas de diferentes culturas	2,2	1,5
	Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras	2,3	1,6
Respeto ante las diferentes culturas	Me gusta estar atento y tratar de captar la mayor información	3,3	1
	Me gusta relacionarme	3,6	0,8
	Me atraen las personas de culturas diferentes porque las encuentro interesantes	3	1,2
	Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de cultura	2,4	1,6
	Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme	3,9	1,3
	Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países	2,7	1,5
	Me es fácil captar los mensajes no verbales	2,4	1,6
Confianza en la interacción	Creo que trabajar con personas de diferentes culturas, es y será algo muy positivo para mi	3,5	1
	Creo que los valores de todas las personas son importantes, no importa su origen cultural	3,9	0,5
	Me siento seguro de mi mismo en mis relaciones con extranjeros	2	1,5
	Me es difícil hablar con personas de otras culturas	2,3	1,3
	Me incomodo con más frecuencia cuando me relaciono	2,5	1,4
Grado de disfrute en la interacción	Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales	3,5	0,9
	Cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo	2,8	1,3
	No confío en mis habilidades para comunicarme, cuando me relaciono con personas extranjeras que hablan otra lengua	2,1	1,5

Factor	Item	Media	Des. Estándar
Atención en la integración	Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura, que con personas de diferente cultura	3	1,3
	Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por los estereotipos que tengo sobre dicha cultura	2,7	1,4
	Tengo una actitud más observadora cuando me relaciono con personas de otra cultura que cuando lo hago con personas de mi propia cultura	2,8	1,3

Nota: los ítems siguen una escala likert, donde 1 es muy en desacuerdo y 5 es muy de acuerdo. De manera que el valor medio es 2,5 implica neutralidad.

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta

En relación al factor de “Respeto ante las diferencias culturales”, que poseen los alumnos de las titulaciones de Contador Auditor y de Ingeniería Comercial. Los resultados indican que, a los alumnos le gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas y la relación con éstas no les produce tensión. A pesar que, a la vez, no le agrada trabajar con ellos. Además, los alumnos señalan que cuando se relacionan con personas de otra cultura, están más alerta de esa comunicación, para tratar de recibir la comunicación de buena manera. No obstante, a los alumnos les cuesta aceptar las opiniones provenientes de personas que tienen otra cultura.

Respecto a la “Confianza en la interacción”, se encuentra que los alumnos manifiestan, casi unánimemente, su convicción respecto que los valores de todas las personas son importantes; sin distinguir origen cultural y señalan que trabajar con personas de diferentes culturas es algo positivo para sí. Además, manifiestan sentirse seguros de sí mismos en la relación con extranjeros. No obstante, declaran incomodidad al relacionarse con extranjeros y dificultad para hablar con personas de otra cultura.

Ahora bien, con relación a “Grado en que se disfruta la interacción el alumno con otros culturalmente diversos”. Los datos indican que los alumnos socializan, de igual manera, con las personas de cultura diferente, sólo que con el de otra cultura tiene una actitud más observadora y, en la relación intercultural, no considera o guía por los estereotipos que posee sobre la otra cultura.

Y finalmente, respecto al factor “Atención durante la interacción, que genera el alumno con otros culturalmente diversos”, se puede decir que los alumnos se consideran de mente abierta frente a las diferencias culturales y, en la conversación con persona de otra cultura, se preocupa de demostrar que le comprende. No obstante, declaran no confiar en sus habilidades para comunicarse con extranjeros que hablan otro idioma.

### **Diferencias de experiencia intercultural y profesor extranjero en sensibilidad intercultural**

Un análisis más detallado de las preguntas, efectuadas a los alumnos, “¿Has viajado al extranjero?” y “¿Has tenido profesores extranjeros en la universidad?” reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las carreras de Contador Público y de Ingeniería Comercial respecto de la sensibilidad intercultural. Los estudiantes que han viajado al extranjero (40,6%), han tenido experiencia intercultural, les gusta relacionarse con personas de otras culturas [ $t(163) = 2,32$ ;  $p = .021$ ].

No obstante, para ellos es más difícil hablar con personas de otras culturas, aun conociendo su idioma [ $t(163) = 2,231$ ;  $p = .026$ ]. Les resulta fácil captar los mensajes no verbales (gestos, posturas, entre otros), de las personas de cultura diferente, cuando se relacionan con ellas [ $t(163) = 2,760$ ;  $p = .006$ ]. A los estudiantes les gusta estar atento(a) y tratar de captar la mayor información posible, cuando se relacionan con extranjeros, a fin de comprenderlos [ $t(163) = 3,080$ ;  $p = .002$ ]. A los estudiantes que tienen profesores extranjeros en la universidad (52,9%) les atraen las personas de culturas diferentes porque las consideran muy interesantes [ $t(212) = -2,012$ ;  $p = .045$ ].

### **Discusión/Conclusiones**

El instrumento del presente estudio se caracterizó con (24 ítems,  $\alpha = 0,77$ ,  $n = 401$ ), el análisis de fiabilidad y validez de la ISL entrega una representación adecuada de la actitud en la relación intercultural. Si bien la estructura factorial difiere de la obtenida con el instrumento original, se explica por las características de la muestra. Los resultados de la evaluación sobre estudiantes universitario chilenos, de carreras del área gestión de empresas, indican que los éstos poseen una sensibilidad intercultural media en la escala (baja-media-alta).

El estudio demuestra que los estudiantes que tienen experiencia intercultural, por viajes al extranjero, y aquellos que tienen o tuvieron profesores de otros países muestran una mayor sensibilidad intercultural. Con ello se corroboran las conclusiones de las investigaciones (Ruiz, Ferrández & Sales-Ciges, 2012; Anderson et al., 2006; Straffon, 2003; Olson y Kroeger, 2001) que sugieren que una mayor experiencia con culturas diferentes favorece la sensibilidad intercultural. Se observa que existe un alto grado de aceptación de las diferencias, la cual está asociada a una actitud pasiva frente a la interacción.

Según Vilá (2003), las habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos, en un contexto social y cultural determinado, favorecen la comunicación intercultural eficaz. Así, los estudiantes no presentan problemas para el encuentro y la relación intercultural, en la medida que sea temporal. Caso contrario, demuestra una actitud desfavorable a trabajar con personas de otras culturas, en forma permanente. Asimismo, los resultados revelan que a los estudiantes les cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras, que cuando son de personas de su propia cultura. También, el estudio reveló que los estudiantes no confían en sus habilidades comunicacionales para relacionarse con

personas que hablan otra lengua. Una explicación a estos resultados está en el carácter monocultural de la sociedad chilena.

Para investigaciones futuras se propone comparar la sensibilidad intercultural de estudiantes y profesores universitarios, es posible que existan diferencias o similitudes significativas entre los dos grupos. Conforme plantea (Sanhueza, Cardona & Friz, 2012) la práctica educativa desde el rol del profesorado, ya que se considera necesario que los profesores transmitan a los estudiantes la idea que los valores constituyen una parte imprescindible de su existencia y que vean los valores de los profesores como posibles alternativas, no como los únicos, correctos y válidos. De la misma forma, apuntando a la formación de los estudiantes se puede intencionar el diseño de programas para educar la sensibilidad y competencia intercultural en la educación superior, como respuesta a una necesidad formativa que surge desde los procesos globalizadores mundiales.

### **Referencias bibliográficas**

- Anderson, P., Lawton, L., Rexeisen, R., & Hubbard, A. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: a pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Chen, G., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural sensitivity scale, *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Olson, C., & Kreoger, K. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Ruiz, P., Ferránez, R., & Sales-Ciges, M. (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. *Relieve*, 18(2), 1-14.
- Sanhueza, S., & Cardona, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizados en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.
- Sanhueza, S., Cardona, M., & Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles Educativos*, 24(136), 8-21.
- Straffon, D. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501.
- Vilá, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural. En E, Soriano-Ayala (Coord.) *Perspectiva teórico-práctica en educación intercultural*, 103-112.
- Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353- 372.





## ORIENTACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL DESDE PERFILES DE EMPREDIMIENTO<sup>30</sup>

**SUÁREZ ORTEGA, Magdalena (1)**  
**CORTÉS PASCUAL, P. Alejandra (2)**  
**SÁNCHEZ GARCÍA, M<sup>a</sup> Fe (3)**

Universidad de Sevilla (1), Universidad de Zaragoza (2) y UNED (3)  
Sevilla, Zaragoza y Madrid  
[msuarez@us.es](mailto:msuarez@us.es), [alcortes@unizar.es](mailto:alcortes@unizar.es), [mfsanchez@edu.uned.es](mailto:mfsanchez@edu.uned.es)

### Resumen

La situación actual del mercado laboral obliga a los ciudadanos y ciudadanas a cambiar de formas de pensar frente a las posibilidades de empleo.

Teniendo esto en cuenta, la finalidad de esta comunicación es presentar el estado actual del proyecto I+D, Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013 Plan Estatal 2013-2016 Excelencia, con Referencia: EDU2013-45704-P, cuyo título es Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor. Este se centra en diseñar una estrategia motivadora para el autoempleo y formativa sobre la gestión de la carrera emprendedora. En concreto, en el proyecto se distinguen tres fases encaminadas hacia la detección de necesidades formativas y factores motivacionales en el emprendimiento: una primera para

---

<sup>30</sup> En esta comunicación se presentan resultados parciales del proyecto de investigación *Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor* (Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013 Plan Estatal 2013-2016 Excelencia, con Referencia: EDU2013-45704-P, IP Magdalena Suárez Ortega, Universidad de Sevilla, [msuarez@us.es](mailto:msuarez@us.es))

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

recoger información fundamentalmente cuantitativa sobre el tema, así como entrevistas semi-estructuradas a gestores y coordinadores empresariales. Por su parte, en la segunda fase, se realizará una aproximación más intensiva y focalizada, con una perspectiva cualitativa. La tercera hace una propuesta de intervención para la gestión del talento emprendedor. En esta comunicación se presentan datos relacionados con la primera fase de carácter exploratorio destinada a conceptualizar y caracterizar los distintos perfiles de emprendimiento con los que podemos trabajar en la orientación de proyectos profesionales.

## **Abstract**

The current labor market situation requires citizens to change their ways of thinking against employment opportunities.

With this in mind, the purpose of this communication is to present the current state of R & D project, funded by the Ministry of Economy and Finance in the call for Excellence 2013 State Plan 2013-2016, with reference: EDU2013-45704-P, whose title is design career and entrepreneurial talent management. This focuses on designing a motivating strategy for self-employment and training on the management of entrepreneurial career. First to collect essentially quantitative information on the subject as well as semi-structured interviews managers and business coordinators: Specifically, in the three-phase project aimed toward training needs and motivational factors in the venture are distinguished. Meanwhile, in the second phase, a more intensive and focused approach with a qualitative approach was performed. The third makes a proposal for intervention for the management of entrepreneurial talent. In this communication data related to the first phase of exploratory intended to conceptualize and characterize the different profiles of enterprise with which to work in guiding professional projects are presented.

## **Palabras clave**

Orientación profesional, Perfiles de emprendimiento, Talento

## **Keywords**

Vocational Guidance, entrepreneurship profiles, Talent

## **Introducción**

La situación actual del mercado laboral obliga a los ciudadanos y ciudadanas a cambiar de formas de pensar frente a las posibilidades de empleo, así como a optar por vías alternativas a las tradicionalmente consideradas. La inestabilidad laboral y la adversa situación para muchas empresas y profesionales de distintos sectores, exige de una respuesta en positivo que conecte con el desarrollo del tejido productivo en el contexto español, que pasa por un necesario empoderamiento sociopersonal para salir del desempleo. En el momento actual de fuerte crisis del empleo asalariado la opción del autoempleo puede ser para muchas personas una alternativa para mantenerse en el mercado de trabajo, y de hecho según los datos de que

disponemos la bajada de tasa de paro está en conexión con la creación de empresas y con el apoyo a nivel legislativo de estrategias y acciones que apoyan el emprendimiento (Boletín ATA, 2013; Revista Emprendedores, 2013; Datos EPA último trimestre 2014). Dado que estas altas tasas de desempleo afectan a todos los niveles de cualificación, edades y sectores, el emprendedurismo es una opción para muchas personas, también para personas difícilmente empleables, pero que tienen competencias profesionales en algún ámbito profesional: personas desempleadas de larga duración y afectadas por distintos factores de riesgo y vulnerabilidad en el mercado de trabajo (por razones de edad, género, discapacidad, origen cultural, etc.); y más aún en el caso de personas previamente motivadas con una idea de autoempleo.

Las competencias emprendedoras reúnen aspectos significativos del tradicional enfoque por competencias, vinculado al mundo empresarial y profesional, y de las competencias clave, este último asociado al ámbito educativo y social (Martínez & Carmona, 2009, p. 95). Puede darse la circunstancia de que una persona “rechace” a priori toda posibilidad del autoempleo, no porque no tenga competencias para ello, sino porque sea algo que nunca se ha planteado, por desconocimiento de las diversas modalidades o por pensar que la financiación es inalcanzable, pero sin haber estudiado suficientemente las posibilidades ni sus competencias para emprender. De ahí la importancia de ofrecer orientación y formación para el emprendimiento, no sólo en relación con los pasos a seguir y los requisitos legales y económicos en la configuración del proyecto empresarial (modalidades de autoempleo y sus implicaciones, trámites de creación, financiación, etc.), sino también para comenzar a valorar la opción del autoempleo desde el análisis del propio potencial personal y profesional, desde el diagnóstico y el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera en el marco del proyecto emprendedor, ya sea este de carácter individual o colectivo.

De hecho, la reflexión sobre la relación entre competencias y el emprendimiento es muy antigua. La búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo más allá de las medidas de inteligencia, personalidad y conocimientos, se considera a menudo como el punto de partida de la reflexión sobre competencias. Este énfasis sobre el desempeño en el trabajo continúa siendo de vital importancia.

Una persona emprendedora, hacia el autoempleo, tiene la cualidad positiva de anticiparse a la acción, sin necesidad de una orden, sino haciendo uso de su libertad de decisión. Pero ¿es suficiente con esto? El término “proactividad” ha sido acuñado en numerosas ocasiones por autores tales como Frankl (1946), Bell (1989), Staw (1989), Covey (1989), Crant (1993), Schwarzer (1997), Bateman (1999), Seibert (1999), Crant (1999), Wanberg (2000), Kammerlyer (2000), cada uno de ellos ha enfocado dicho término de un modo diferente.

Las competencias laborales transversales cobran especial importancia en la actualidad en virtud de los cambios que se han dado en la organización del trabajo. Las organizaciones actualmente exigen mayor coordinación entre las personas para emprender acciones, polivalencia (posibilidad de asumir distinto tipo de funciones o puestos de trabajo), orientación al servicio y al mejoramiento continuo, capacidad para enfrentar cambios, anticiparse a las situaciones y

crear alternativas novedosas para la solución de problemas. Las competencias transversales tienen la posibilidad de ser transferidas y flexibilizar las destrezas genéricas las convierte en instrumentos muy valiosos para llevar a cabo acciones positivas en situaciones temporales cambiantes donde las competencias puramente relacionadas con las materias duran poco tiempo. Algunas de las destrezas genéricas más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender. Perrenoud (1997, p. 71) enfatiza que: “*las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana*”.

En un proyecto desarrollado recientemente («La orientación del proyecto vital y profesional en la edad adulta: análisis de necesidades, valoración de servicios para el empleo e identificadores de buenas prácticas» (Padilla Carmona et al., 2010-2013), encontramos algunas necesidades relevantes de orientación para el empleo relacionadas con el autoempleo y las competencias emprendedoras. Así, los usuarios de los servicios de orientación pusieron de manifiesto el desconocimiento y la incertidumbre para promover una idea de proyecto emprendedor, y al mismo tiempo necesidades de orientación para el desarrollo de sus competencias de gestión de carrera asociadas con dicho proyecto. Una de las conclusiones obtenidas de este estudio fue la necesidad de apoyar a la persona en transición al emprendimiento y/o a potenciales emprendedores, especialmente a colectivos vulnerables frente al empleo (jóvenes, mujeres, inmigrantes y parados de larga duración) (Morales Gualdrón, 2008; Padilla et al., 2013), en el desarrollo de sus talentos y competencias emprendedoras a fin de orientar un proyecto profesional y personal en consonancia. Estas conclusiones van en la línea del desarrollo legislativo y acciones en marcha que potencian el emprendedurismo (Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo; DECRETO 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía; Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización, que es la normativa española más actual que se conoce y que estimula el espíritu emprendedor desde Educación Primaria hasta la universidad, que ésta sea un lugar de proyectos empresariales y que gestionar una empresa resulte algo relativamente sencillo.

No obstante, abundamos en la idea de que no basta fomentar el emprendimiento y el autoempleo, incentivos fiscales, estímulos a la contratación, mejora de la intermediación, financiación empresarial, sino que en paralelo se precisa integrar un enfoque más educativo y otras acciones de naturaleza formativa y orientadora que permitan a los empresarios y personas en transición al emprendimiento forjar sus proyectos desde trayectorias profesionales y personales sólidas. Todo ello enmarcado en los enfoques sobre emprendimiento, cuyas perspectivas más actuales se inclinan hacia la consideración de enfoques de carácter cognitivo vinculado con factores de éxito del emprendimiento al destacar la dimensión individual de la persona centrándose en los motivos y decisiones que la llevan a emprender (Busenitz, & Lau, 1996; Simon et al., 1999). Konstantin, Svetlana y Michael (2010), por su parte, también señalan la necesidad de pensar en nuevas posibilidades de inversión en la propia carrera, nuevas perspectivas para que las organizaciones capturen potenciales iniciativas empresariales y aprovechen más y mejor los talentos y competencias de carrera de las personas (Crouch, Finegold & Sako).

A partir de aquí nos planteamos la finalidad de estudiar los factores motivacionales/actitudinales de las personas emprendedoras (tanto de las que han emprendido como de aquellas otras que se deciden a emprender), analizando como gestan el propio talento y sus proyectos de emprendimiento, y cuáles son los factores de éxito que les permiten desarrollar una idea empresarial en consonancia con su proyecto profesional y vital. Pero dada la diversidad de perfiles frente al autoempleo y la heretoregenidad de competencias vinculadas a la carrera, como primera fase planteamos el objetivo específico de clarificar los procesos de construcción de proyectos profesionales según los distintos perfiles de emprendimiento, e identificar posibles criterios o requisitos que permitan definirlos a través de la primera fase de nuestro trabajo.

## **Método**

El proyecto se desarrolla en tres fases, si bien nos centramos en la fase exploratoria que pretende: 1) Clarificar el concepto de “persona emprendedora” para delimitar el ámbito objeto de estudio en conexión con la orientación para la construcción de proyectos profesionales/vitales; 2) Delimitar el concepto de “emprendedor/a consolidado/a” y cuáles son sus principales características, así como 3) el concepto de “emprendedor/a en transición y sus particularidades.

De acuerdo al marco teórico desarrollado mantenemos la existencia de distintos perfiles de emprendimiento, siendo relevante identificar dos claves vinculados con aquellas personas emprendedoras que han tenido éxito en su carrera, y aquellas otras que están en transición al emprendedurismo.

El estudio en esta fase aplica entrevistas abiertas y grupos de discusión a una muestra de “expertos” a nivel nacional. Se entiende por “expertos” personas con relevancia científica y práctica en el campo del emprendimiento y desarrollo empresarial. Tenemos perfiles como gestores y coordinadores empresariales, responsables de servicios de empresas, formadores en competencias emprendedoras y técnicos en orientación laboral vinculados con viveros de empresas, spin off, programas de emprendimiento de universidades, expertos en emprendimiento, directores de departamentos de emprendimiento e investigación de empresas, orientadores, consultores, coaches y personas de gran relevancia del mundo del emprendimiento.

Esta fase exploratoria está actualmente en desarrollo, y se van a realizar en torno a 15 entrevistas semiestructuradas y 4 grupos de discusión con profesionales como acabamos de describir.

Se contará con profesionales de diversas Comunidades Autónomas.

## **Resultados**

En el momento actual, como ya pusimos de manifiesto, contamos con datos parciales puesto que esta fase está actualmente en desarrollo y hemos de ser cautelosas antes de emitir conclusiones. Si bien, contaremos con el informe final de dicha fase en el mes de marzo, por lo que

a fecha de presentación de este trabajo en el mes de junio, podremos ofrecer conclusiones más firmes y avances al respecto.

Específicamente en torno a los *perfiles de emprendimiento*, podemos adelantar a fecha actual que un *emprendedor/a consolidado* puede ser entendido como persona con cierto éxito en el mundo empresarial y cuyo trabajo puede resultar relevante para otras personas en transición al emprendimiento. Nos interesan personas que han puesto en marcha una idea empresarial y han conformado un proyecto de vida coherente con la faceta laboral, tiene un proyecto profesional exitoso y está satisfecho con la actividad que desarrolla, pues le es posible desarrollar competencias que le permitan avanzar y progresar en su proyecto profesional emprendedor. Una persona que es capaz de generar buenas prácticas que le permitan avanzar a sí mismos/as y a otras personas, añadiendo la dimensión más contextual y sistémica de la carrera (Patton & McMahon, 2009; Vuorinen & Watts, 2011; Vuorinen & Watts, 2012).

Respecto al perfil de *emprendedor/a en transición* a priori parece apreciarse alguna diversidad más, puesto que aquí encontramos personas que recién acaban de finalizar su formación reglada y se plantean un proyecto emprendedor por falta de opciones en el mercado laboral actual, e igual colectivos con dificultad ante el empleo, por ejemplo parados de larga duración, o trabajadores que tenían cierta estabilidad profesional y que en estos momentos de crisis laboral se quedan sin empleo y mantienen competencias profesionales escasas, desactualizadas o necesitan reciclaje para poder optimizar sus oportunidades a la hora de emprender. También otros emprendedores en transición que han realizado una reflexión más sólida, o que tienen un proyecto de empresa iniciado.

Todos estos datos están aún por comprobar una vez se cierre el trabajo de campo de esta primera fase exploratoria. Esta nos permitirá dar respuesta a los objetivos planteados desde un planteamiento metodológico a priori cualitativo, y por tanto avanzar en los consensos a nivel teórico-práctico sobre el concepto de “persona emprendedora”, vinculándolo a competencias y cualidades como la “proactividad”, la clarificación y decisión vocacionales, todo ello frente a la opción del proceso emprendedor. También nos permitirá definir los perfiles de emprendimiento, puntos de partida para la selección y captación de informantes en las siguientes fases del proyecto.

En este sentido, de acuerdo al marco teórico desarrollado y a los datos parciales que recabamos, mantenemos la existencia de distintos perfiles de emprendimiento, siendo relevante identificar dos claves vinculados con aquellas personas emprendedoras que han tenido éxito en su carrera, y aquellas otras que están en transición al proceso emprendedor.

## **Discusión/Conclusiones**

Teniendo en cuenta lo anterior, y el estado actual de esta fase de la investigación, no nos atrevemos a ofrecer conclusiones pues el trabajo de campo aún está en desarrollo.

No obstante algunas vías para la discusión podrían ser qué hace que una persona se motive para emprender.

Como plantean Suárez-Ortega, Sánchez-García y Padilla-Carmona (2014), para poder emprender no basta únicamente contar con incentivos fiscales o estímulos a la contratación u otras iniciativas similares (mejoras de la intermediación, financiación empresarial, etc.), sino que en paralelo se precisa integrar un enfoque más educativo y acciones de naturaleza formativa y orientadora que permitan a los empresarios y personas en transición al emprendimiento forjar sus proyectos desde trayectorias profesionales y personales sólidas.

## Referencias bibliográficas

- Busenitz, L. W., & Lau, C. (1996). A cross-cultural cognitive model of new venture creation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20(4), 25-39.
- Covey, C. (1986). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós Plural. Barcelona.
- Crouch, C. Finegold, D. & Sako, M. (2001). *Are Skills the Answer? The Political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford University Press, Nueva York.
- DECRETO 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía.
- Konstantin K.; Svetlana K.; Michael B. & Arthur, S. (2010). *Career entrepreneurship*. ESMT. European school of management and technology.
- Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J.J. & D'Almeida, O. (2007). La perspectiva cognitiva en el proceso emprendedor. En X Congreso Nacional de Psicología Social: Un Encuentro de Perspectivas (Vol. 2, pp. 1594-1604).
- Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.
- Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo.
- Martínez, F.M. & Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “Competencias emprendedoras”: valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 82-98.
- Morales Gualdrón, S.T. (2008). *El emprendedor académico y la decisión de crear spin-off: un análisis del caso español*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9669/morales.pdf?sequence=1>
- Padilla Carmona, M. T. (2013). Estrategias de exploración y diagnóstico aplicadas a la orientación y al cambio personal. En M.F. Sánchez García, *Orientación profesional y personal* (pp. 235-256). Madrid: UNED.
- Stasz, C. (1998). Generic Skills at Work: Implications for Occupationally-Oriented Education”, en: Nijhof, W. J., & Streumer J. N. (Eds.), *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Suárez-Ortega, M.; Sánchez-García, M.F. & Padilla-Carmona, M.T. (2014). Aprender a diseñar la carrera profesional y a gestionar el talento emprendedor como vías para evitar

- la exclusión socio-laboral. *Congreso Virtual Internacional sobre Desigualdad Educativa y Social CDES2014*. Organizado por el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, CENID A.C. celebrado los días 20 al 24 de Octubre del 2014. Guadalajara, Jalisco, México.
- Simon, M., Houghton, S. M., & Aquino, K. (1999). Cognitive biases, risk perception and venture formation: How individuals decide to start companies. *Journal of Business Venturing*, 15, 113-134.
- Vuorinen, R. & Watts, A.G. (Eds.) (2011). Políticas de orientación a lo largo de la vida: Una tarea en marcha. Informe sobre el trabajo de la Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida. ELGPN 2009-2010. Informe resumido. European Lifelong Guidance Network y Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14737>
- Vuorinen, R. & Watts, A.G. (2012) (Eds.). *Guidance policy development: A European resource kit. Saarijärvi*. Finland: The European lifelong guidance policy network (ELGPN).



## ¿CÓMO PROMUEVEN LAS REDES SOCIALES EL CAPITAL SOCIAL DE LAS MUJERES DE ZONAS RURALES?

**VEGA CARO, Luisa**  
**VICO BOSCH, Alba**  
**REBOLLO CATALÁN, M<sup>a</sup> Ángeles**  
Universidad de Sevilla  
Sevilla. España  
[luiveg@us.es](mailto:luiveg@us.es), [avico@us.es](mailto:avico@us.es), [rebollo@us.es](mailto:rebollo@us.es)

### Resumen

Este trabajo pretende analizar cómo las redes sociales virtuales han cambiado la participación de las mujeres mayores de zonas rurales en entornos virtuales. Esta investigación se enmarca dentro de un estudio cuantitativo más amplio sobre el uso que las mujeres de zonas rurales dan a las redes sociales virtuales, en el que participan 478 mujeres de edades comprendidas entre 18 y 65 años, de las cuales se han seleccionado 13 casos para hacer un estudio cualitativo en profundidad mediante entrevistas autobiográficas sobre su experiencia en las redes. Los resultados muestran cómo el capital social se presenta de gran utilidad para el proceso de desarrollo de la comunidad y hacen que la pertenencia de estas mujeres a las redes sociales, las normas por las que se rigen y las interacciones de sus integrantes, sirven para contribuir a la creación de nuevos conocimientos así como a aumentar la confianza con el grupo. De este modo surgen dos tipos de vínculos, por un lado, uno de carácter más personal y por otro lado, uno de carácter más estratégico que éstas utilizan con las personas que conforman sus redes en función de la motivación con la que acceden a las redes sociales virtuales.

## **Abstract**

This work aims to analyze how online social networks have changed the participation of women over rural areas in virtual environments. This research is part of a larger quantitative study on the use of women in rural areas facing virtual social networks, in which 478 involved women aged between 18 and 65 years, of which 13 cases have been selected to make a qualitative study in depth with autobiographical interviews about their experience in networks. The results show how social capital comes in very useful for the development process of the community and make the membership of these women to social networks, the rules governing them and the interactions of its members, serve to contribute the creation of new knowledge and to build confidence with the group. Thus two types of links arise, first, one more personal and secondly, a more strategic use these with the people who make their networks according to the motivation with accessing networks virtual social.

## **Palabras clave**

Redes sociales, estudios de las mujeres, zona rural, capital social, motivación

## **Keywords**

Social networks, womens studies, rural areas, social capital, motivation

## **Introducción**

El uso de las redes sociales virtuales ha supuesto un cambio en el panorama de las relaciones interpersonales, y en la comunicación entre personas y grupos y sobre todo en las mujeres de zonas rurales y de edad avanzada. Estas nuevas prácticas sociales se aplican a muy diversos ámbitos: la amistad, la comunicación, el campo profesional, la acción pública y las nuevas maneras de ejercicio de la ciudadanía. En su revisión sobre envejecimiento y tecnología, Blaschke, Freddolino y Mullen (2009) encuentran que el uso de las tecnologías repercute positivamente en la calidad de vida de las mujeres mayores (Eastman & Iyer, 2004) mejorando su bienestar gracias al apoyo social y psicosocial (White, McConnell, Clipp, Branch, Sloane, Pieper, & Box, 2002). El acceso a Internet parece mejorar las conexiones con el mundo exterior y puede ayudar a evitar o reducir los sentimientos de aislamiento social (Bimber, 2000; Bradley, N., & Poppen, W., 2003; Carpenter & Buday, 2007; Rebollo & Vico, 2014). En esta misma línea, otros estudios han señalado el valor de las redes sociales virtuales como un medio para traspasar los límites físico-geográficos de las comunidades permitiendo, por un lado, reforzar comunidades locales y ayudando a mantenerlas unidas y, por otro, desarrollar vínculos con personas con intereses y valores comunes que se encuentran lejanas geográficamente (Castells, 2001; Kollock & Smith, 2003). Estas redes se configuran como un espacio idóneo para la construcción y procesos de regulación de las comunidades que participan en el desarrollo de nuevas identidades y los procesos de innovación.

Aires, Dias, Azevedo, Rebollo y García-Pérez (2014), ponen de manifiesto los cambios que se han producido en los roles tradicionales de los usuarios de las redes, pasando de ser consumidores pasivos a agentes que transforman y producen conocimiento. Desde esta perspectiva diversos estudios (Hall, 2009; Greenhow & Robelia, 2009; Greenhow & Gleason, 2012) han puesto de relieve el interés de tender puentes entre el aprendizaje informal y formal como estrategia educativa aprovechando los nuevos entornos con fines formativos para ampliar el capital social de los ciudadanos.

En este sentido, las políticas públicas tienen el reto de dar respuesta a las crecientes demandas de participación, autonomía y bienestar por parte de las personas mayores. Son necesarios nuevos enfoques que, partiendo del principio de igualdad, sean capaces de incorporar la diversidad de las personas en todas las etapas de la vida; y promuevan su empoderamiento, la plena ciudadanía activa y reconozcan y faciliten sus aportaciones a la sociedad. Las políticas sociales en la última década en España y Andalucía han tenido como línea estratégica la inclusión y ciudadanía digital de las mujeres con atención a determinados grupos (edades avanzadas, zonas rurales, etc.). Cabe destacar el Plan Madrid de Acción Internacional sobre el Envejecimiento, resultante de la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento, convocada por Naciones Unidas y celebrada en 2002, que centra sus esfuerzos en asegurar que los beneficios de las TIC estén al alcance de todas las personas, prestando una atención especial a las necesidades de las mujeres mayores.

### **1.1. Aprendizaje en las redes sociales virtuales y capital social**

El concepto de capital social está muy vinculado al uso de las redes sociales virtuales y su influencia en las nuevas alfabetizaciones que implican una ciudadanía digital. Falk & Kilpatrick (2000) y Kilpatrick, Field & Falk (2003) lo definen como la acumulación de recursos de identidad de una comunidad con intereses comunes, que se produce mediante la interacción y colaboración de sus participantes. Estos recursos son de utilidad para el proceso de desarrollo de la comunidad y conlleva la pertenencia a redes sociales, las normas que rigen las interacciones de sus integrantes, así como la confianza del grupo y la construcción de conocimientos. Esto repercute no sólo en beneficio de la comunidad sino también en la persona, el cual dependerá de la capacidad que cada uno tenga de sacarle provecho en beneficio propio.

En este sentido, las redes sociales virtuales han cambiado la presencia y participación de las mujeres en entornos virtuales. En relación a ello, varios estudios (Arteaga, Cortijo & Javed, 2014; Hew & Cheung, 2012; Yang & Brown, 2013; Rebollo & Vico, 2014) manifiestan que las mujeres acceden a ellas en función de una serie de motivos, entre los que destacan motivos relacionales, de información y entretenimiento.

En un estudio sobre la red social Tuenti (Sánchez-Franco, Buitrago-Esquinas & Hernández-Mogollón, 2012) evidencian que la red social virtual es un entorno que promueve la interdependencia entre las personas y su capital social, fomentando su participación activa junto al compromiso comunitario. En particular, este estudio muestra que el compromiso comunitario se ve estimulado por la implicación de la persona en la comunidad y por los intercambios relacionales y su fortaleza, descubriendo que la red social virtual es una fuente de sentimientos de identidad social e individual, pertenencia e implicación comunitaria.

Por todo ello, en este estudio nos proponemos dar respuesta a la siguiente cuestión ¿Cómo pueden contribuir las redes sociales virtuales al empoderamiento de las mujeres mayores de zonas rurales para un envejecimiento activo y saludable?

## Método

Este estudio se enmarca dentro de un estudio cuantitativo más amplio sobre el uso que las mujeres de zonas rurales dan a las redes sociales virtuales, en el que participan 478 mujeres de edades comprendidas entre 18 y 65 años, de las cuales se han seleccionado 13 casos para hacer un estudio cualitativo en profundidad mediante entrevistas autobiográficas sobre el significado que tiene para ellas usar las redes sociales, así como su motivación para usarlas. Las participantes han sido seleccionadas mediante un muestreo teórico de casos discrepantes, buscando la máxima variabilidad en perfiles sociodemográficos (edad, situación familiar, nivel educativo) y experiencia de uso de las redes sociales. Las mujeres entrevistadas responden al perfil de: mayores de 50 años y con una experiencia de uso medio que gira en torno a 4 años aproximadamente. Para ello, nos basamos en un guión de preguntas que nos permitiera indagar en las formas de uso de las redes sociales a nivel personal y los motivos por los que la utilizan. Las entrevistas se realizaron en los locales del Ayuntamiento de cada municipio disponibles (aulas Guadalinfo, Puntos de Igualdad y similares), con una duración media de 30 minutos aproximadamente. Posteriormente, las mismas han sido grabadas y transcritas para su análisis e interpretación. Utilizamos el software Atlas-ti para realizar los análisis, utilizando como categorías: el capital social de las mujeres y motivaciones de uso.

Para la elaboración de las categorías aplicamos el método abductivo, lo que nos ha supuesto por un lado, revisar y adaptar conceptos teóricos de diversos estudios (Alfred, 2009; Arteaga, Cortijo y Javed, 2014; Greenhow & Burton, 2011; Hew & Cheung, 2012; Kwon, D'Angelo & McLeod, 2013; Yang & Brown, 2013). Y, por otro lado, hemos realizado una lectura comprensiva de los datos tratando de descubrir patrones sistemáticos o categorías que nos permitan describir, interpretar y comprender cómo las redes sociales promueven el capital social de las mujeres de zonas rurales.

También, aplicamos el método de comparación constante y el método de comprobación cruzada para la revisión y validación de las categorías, facilitándonos la identificación de diferentes tipos de motivaciones y recursos con los que las mujeres de zonas rurales cuentan para alcanzar un mayor empoderamiento a través de las redes sociales.

Como consecuencia de este proceso, las categorías de análisis que han emergido son:

- Capital social formado por: *Bonding*, que hace referencia a los vínculos más personales que establecen las mujeres que usan las redes sociales, orientados a construir y mantener la unión con la comunidad a la que se pertenece y con la que se comparten intereses y valores. *Linking*, se trata de vínculos estratégicos orientados a mantener relaciones duraderas con otras redes o grupos a lo largo de un tiempo (compañeros de escuela, asociaciones,...).
- Motivos de uso, incluye los códigos de: *mantener amistades, retomar contactos, hacer amigos, comunicarse, ocio, desarrollo cultural, información, profesión, control parental, formación y reputación.*

Para garantizar el criterio de estabilidad y consistencia en la aplicación del sistema de categorías, se aplica el índice de concordancia de Kappa a sendas codificaciones realizadas por dos observadoras independientes, obteniéndose un valor de 0,90 para la categoría capital social y un valor de 0,80 para motivaciones de uso.

Tomando como referencia todo lo anterior, realizamos un análisis en profundidad de 591 enunciados de los 1983 que componen las entrevistas. Esto supone que en torno a un 59,2% de los discursos emitidos por las mujeres forman parte del capital social y un 40,8% hace referencia a los motivos por lo que estas usan las redes sociales.

## **Resultados**

En este apartado presentamos los resultados obtenidos en el estudio, para ello lo hacemos mediante el diagrama conceptual obtenido a partir de la herramienta informática atlas.ti y complementándolo con los fragmentos más ilustrativos de los discursos de las mujeres participantes en la investigación.

Se ha identificado que las mujeres entrevistadas mantienen en las redes dos tipos de vínculos. Por un lado, uno de carácter más personal como es el *bonding*, que hace referencia a los vínculos más personales que establecen las mujeres que usan las redes sociales, orientados a construir y mantener la unión con la comunidad a la que pertenece y con la que comparten intereses y valores comunes.

En este sentido este tipo de vínculo aparece asociado directamente con la categoría de comunicación, que tiene como finalidad estar y sentirse conectada con su entorno más cercano para evitar la soledad o el aislamiento social.

En el siguiente fragmento podemos observar este tipo de vínculo y el propósito de su uso.

(A): Me aporta de todo, que puedo relacionarme con mucha gente, pero sólo me conecto con personas que conozco. Yo soy de un pueblo de Huelva y Facebook me permite vivir todo lo de allí a través de mi gente. El otro día era la Romería y puse que estaba planchando el traje y ya todos sabían que iba yo para allá. Me gusta mucho escribir, escribo poesía a la Virgen, a una amiga mía muy querida que murió y puedo compartirlo. Lo que más me gusta es que me puedo relacionar con quien quiero (...)

(D): Sí, sí el Facebook porque como ahí tengo mmm prácticamente, ¿no? Sí, prácticamente ahí tengo todos los hijos pues por ahí me comunico con ellos, porque mis hijos empezaron a animarme, que ellos estaban ahí, que era una cosa bastante curiosa, y mis nietos también.

Como se puede observar el tipo de red que se crea con esta dimensión tiene la función de ser intrageneracional como es el caso del primer fragmento donde la red se crea en torno a las personas que son de su misma edad y que comparten motivaciones comunes, ejemplo de ello son las fiestas populares. Por otro lado, también queda reflejado que tiene una función inter-

generacional, es decir, los vínculos se crean a través del parentesco (hijas, sobrinas, nietas,...). Ambos vínculos están orientados a crear fuertes lazos de comunicación para sentirse que forman parte de una comunidad social en la que se sienten arropadas, con cierta seguridad y confianza para expresar sus sentimientos y emociones de forma libre sin ningún tipo de coacción ya que con las personas con las que se comunican suelen compartir pensamientos e ideas similares.

Por otro lado, descubrimos un vínculo más estratégico denominado *linking*, orientados a mantener tanto relaciones profesionales como duraderas con otras redes o grupos a lo largo de un tiempo (compañeros de escuela, asociaciones,...).

Los siguientes fragmentos son un ejemplo claro de este tipo de estrategia:

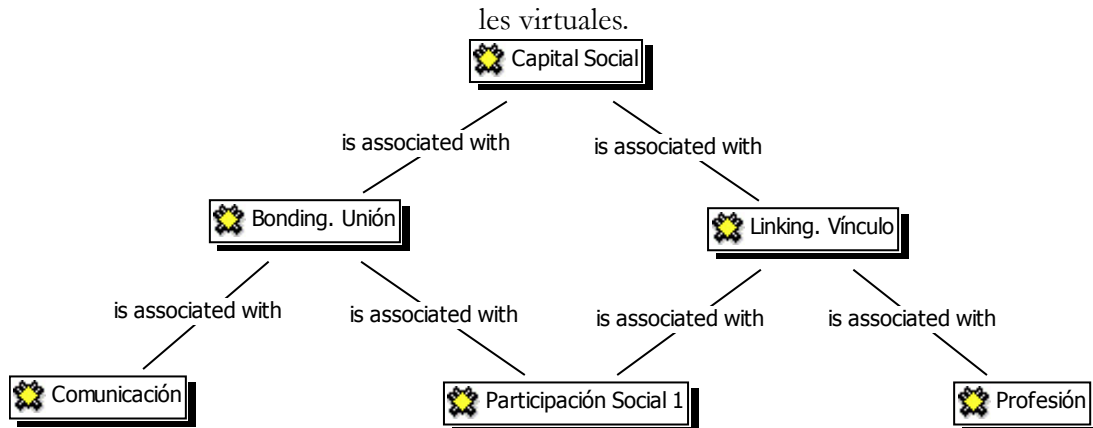
(D): Hay que dedicarle mucho tiempo, en fin... intercambiamos labores, con las amigas, en fin. Pues “mira he hecho tal cosa”, haces la foto. Mira “¡oi, qué bonito! Pues no se qué”... soy muy normal.

(A): Año y medio y muy bien, pero yo lo he usado sobre todo para darme a conocer, dar a conocer lo que hago. Yo soy presentadora de Tupperware y Star-home, y me hice mi propio Facebook para esto y me llama mucha gente. Pongo mis promociones, ofertas, precios no, eso no y tampoco fotos personales, sólo la de mi perfil. Lo que sí pongo son fotografías de los productos, eso sí y me llama mucha gente “oye pues dime la receta o mira la olla...”. Ah y ahora estoy haciendo pendientes de croché preciosos y también ropita para niños sobre todo de punto o croché. Luego también lo uso por otros temas como ya he dicho, lo del Tupper y me sirve para que me conozcan y para vender más, para llegar a más personas.

El origen de este tipo de capital social (*linking*) suele ser de carácter estratégico. Es un vínculo que parte de los propios intereses o motivos personales, como por ejemplo darse a conocer en un determinado ámbito laboral (Tupperware), .... con el fin de ir creando poco a poco nuevas alianzas con otras redes sociales. Señalar que este tipo de vínculo es mucho más abierto que el anterior, puesto que no se limita a un solo grupo o contexto social, sino que se abren a distintos grupos que ocupan un espacio muy concreto en sus vidas. Uno de los objetivos por los que se rigen estas mujeres es que las relaciones establecidas sean duraderas a lo largo del tiempo para que sus fines y metas tanto personales como profesionales se cumplan.

En la siguiente figura se puede ver de forma más ilustrativa las relaciones entre categorías anteriormente explicadas, donde cabe señalar que los dos tipos de vínculos (*bonding* y *linking*) que forman el capital social mantienen un propósito de uso común. Ambos tipos de recursos tanto personales como estratégicos persiguen la participación activa en las redes sociales virtuales.

Ilustración 1. Capital social y motivación de las mujeres rurales en el uso de las redes sociales virtuales.



En los siguientes extractos se puede ver cómo los diferentes vínculos tienen un mismo motivo de uso que es la participación social.

(E1): (...) el Facebook, hace mucho tiempo que lo utilizo porque en los años que aquí hubo de inmigración yo tenía entre doce y catorce años y entonces se fueron unas amigas mías muy jóvenes, claro yo las echaba mucho de menos, pero he sabido de ellas a través de terceras personas que venían. Total, que no sabíamos nada ninguna de nosotros y un día en el Facebook pues una de mis amigas que yo llevaba sin verla... pues veinticuatro años me reconoció, a partir de ese momento pues la verdad es que nos intercambiamos además de información muchas fotografías, porque ella lo que quiere es que le mande fotografías, fotografías de aquí del pueblo y más porque yo participo en todas las cosas del pueblo. Si es carnaval, es carnaval, si es navidad, navidad lo que sea, y claro, como hay muchas fotografías, mucho material pues se lo mando y ella está encantada de la vida, y a través de eso ya llevamos nosotros un tiempo que nos comunicamos, y sabemos de nuestras familias (...)

(I): (...) Luego también conecto mucho con una asociación por una enfermedad que tiene mi hija y me viene muy bien porque se ponen en contacto muchos enfermos. Sí, como un apoyo, me entienden, te diagnostican la enfermedad y te cae de sopetón y entonces pues te va explicando, porque tú sabes que los médicos y eso a lo mejor pero necesitas más, ¿no? Y entonces pues ya te vas enterando de una, de otra, pues mira “yo tomo esto” “a mí me va bien esto, lo otro” vamos la enfermedad no es mía, es de mi hija, ¿no? Pero la verdad es que conecto con más gente, sí. Y luego pues, con mucha gente a lo mejor por ejemplo también que, yo pinto, nos mandamos los cuadros de una de otra, “pues yo estoy haciendo esto” “pues yo estoy haciendo éste otro” “pues yo he cogido ésta técnica de acrílico” “yo lo otro” (...)

En ambos casos independientemente de los vínculos que establecen estas mujeres de zonas rurales con las redes sociales es encontrar personas con las que divertirse, hablar, sentirse queridas y escuchadas, compartir intereses y confiar. Estos son los aspectos más valorados

por ellas en cuanto a la contribución que las redes sociales hacen para que ellas tengan una mayor presencia y fuerza en este tipo de comunidades virtuales mejorando su calidad de vida.

## Discusión/conclusiones

Este estudio nos ha permitido realizar un primer acercamiento sobre cuáles son los principales motivos por los que usan las mujeres mayores de zonas rurales las redes sociales, así como los vínculos que la establecen para tener un mayor empoderamiento dentro de este tipo de comunidades.

Hemos podido observar que para estas mujeres las redes sociales tienen un gran valor en sus vidas. Se rigen fundamentalmente por tres tipos de motivaciones, un tipo de motivación para sentirse conectada y evitar la soledad, otra para desarrollarse profesionalmente y, una tercera, para tener una participación activa en la sociedad. Estos resultados concuerdan con otros estudios que han señalado el valor de las redes sociales virtuales como un medio para traspasar los límites físico-geográficos de las comunidades permitiendo, por un lado, reforzar comunidades locales y ayudando a mantenerlas unidas y, por otro, desarrollar vínculos con personas con intereses y valores comunes que se encuentran lejanas geográficamente (Castells, 2001; Kollock & Smith, 2003).

Por otro lado, hemos detectado que las redes sociales virtuales configuran un entorno que promueve la interdependencia entre las mujeres y su capital social, fomentando su participación activa junto al compromiso comunitario. Asimismo, investigaciones como las de Blaschke, Freddolino y Mullen (2009) han demostrado que las relaciones entre envejecimiento y tecnología pueden repercutir en la calidad de vida para las mujeres mayores (Eastman & Iyer, 2004).

## Referencias bibliográficas

- Aires, L., Dias, P., Azevedo, J., Rebollo, M.A. & García-Pérez, R. (2014). Education, Digital Inclusion and Sustainable Online Communities. En CAEIRO, S., LEAL FILHO, W., AZEITEIRO, U.M., (Eds.) *E-learning and sustainability* “, series Umweltbildung, Umweltkommunikation und Nachhaltigkeit – Environmental Education, Communication and Sustainability. New York: Peter Lang Publishers.
- Alfred, M. V. (2009). Social Capital Theory: Implications for Women’s Networking and Learning. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 122, 3-12.
- Arteaga, R., Cortijo, V. & Javed, U. (2014). Students’ perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education*, 70, 138–149.
- Bimber, B. (2000). Measuring the Gender Gap on the Internet. *Social Science Quarterly*, 81(3), 868-876. (<http://goo.gl/QArqWi>) (21-03-2013).
- Blaschke, C. M., Freddolino, P. P., y Mullen, E. E. (2009). Ageing and technology: A review of the research literature. *British Journal of Social Work*, 39(4), 641-656.
- Bradley, N., y Poppen, W. (2003). Assistive technology, computers and internet may decrease sense of isolation for homebound elderly and disabled persons. *Technology and Disa-*



- bility, 15(1), 19-25. Obtenido de <http://iospress.metapress.com/content/142vnadeja-j5e9up/fulltext.pdf>
- Carpenter, B.D., & Buday, S. (2007). Computer Use among Older Adults in a Naturally Occurring Retirement Community. *Computers in Human Behavior*, 23, 3012-3024.
- Castells, M. (2001). Internet y la Sociedad Red. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/106.pdf>
- Eastman, J. K., y Iyer, R. (2004). The elderly's uses and attitudes towards the internet. *Journal of Consumer Marketing*, 21(3), 208-220.
- Falk, I. & Kilpatrick, S. (2000). What is social capital? A study of interaction in a rural community. *Sociologia Ruralis*, 40(1), 87-110.
- Greenhow, C. & Burton, L. (2011). Help from my "friends": Social capital in the social network sites of low-income students. *J. Educational Computing Research*, 45(2), 223-245. (DOI: <http://dx.doi.org/10.2190/EC.45.2.f>).
- Greenhow, C. & Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a New Literacy Practice. *The Educational Forum*, 76(4), 464-478.
- Greenhow, C. & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 119-140.
- Hall, R. (2009). Towards a Fusion of Formal and Informal Learning Environments: the Impact of the Read/Write Web. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(1), 29-40.
- Hew, K.F. & Cheung, W.S. (2012). Students' use of asynchronous voice discussion in a blended-learning environment: A study of two undergraduate classes. *The Electronic Journal of e-Learning*, 10(4) 360-367.
- Kilpatrick, S., Field, J. & Falk, I. (2003). Social Capital: an analytical tool for exploring lifelong learning and community development. *British Educational Research Journal*, 29(3), 417-433.
- Kwon, M.W. D'Angelo & McLeod, J. D.M. (2013). Facebook use and social capital: To bond, to bridge, or to escape. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 33(5-6).
- Kollock, P. y Smith, M.A. (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.
- Rebollo-Catalán, A. & Vico, A. (2014). El apoyo social percibido como factor de la inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales. *Comunicar*, 43, 173-180.
- Sánchez-Franco, M. J., Buitrago-Esquinas, E. M. & Hernández-Mogollón, J. M. (2012). Antecedentes sociales y psicológicos del compromiso comunitario. Un análisis del comportamiento del usuario de una red social de relaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15, 205-220.
- White, H., McConnell, E., Clipp, E., Branch, L. G., Sloane, R., Pieper, C., & Box, T. L. (2002). A randomized controlled trial of the psychosocial impact of providing internet training and access to older adults. *Aging y Mental Health*, 6(3), 213-221.
- Yang, C.C & Brown, B. (2013). Motives for Using Facebook, Patterns of Facebook Activities, and Late Adolescents. Social Adjustment to College. *J Youth Adolescence*, 42, 403-416.



## EL PESO DE LA HETERONORMATIVIDAD DE GÉNERO EN LAS ACTITUDES HACIA EL FEMINISMO

VELASCO-MARTÍNEZ, Anna  
DONOSO-VÁZQUEZ, Trinidad

Universitat de Barcelona  
Barcelona, España

[avelasco@ub.edu](mailto:avelasco@ub.edu), [trinydonoso@ub.edu](mailto:trinydonoso@ub.edu)

### Resumen

En esta comunicación se analizan los resultados obtenidos en la aplicación del *Cuestionario de actitudes e identidad feminista* (Velasco-Martínez, Donoso-Vázquez & Marin, 2013) acerca de las actitudes de la juventud universitaria hacia el feminismo. El instrumento elaborado *ad hoc* está compuesto por una escala de actitudes de 63 ítems que pretende medir las actitudes hacia el feminismo. La aplicación del cuestionario se realizó en una muestra representativa, mediante un muestreo probabilístico por estratos de alumnado de las universidades públicas catalanas Universitat de Barcelona y Universitat Politècnica de Catalunya (n=1.759). Se utilizaron las pruebas de Krustal-Wallis y U de Mann-Whitney para analizar la relación entre variables sociodemográficas y actitudes hacia el feminismo. Los resultados señalan que un importante factor discriminante a la hora de mediar con las actitudes hacia el feminismo de la juventud es el grado de integración de los patrones heteronormativos patriarcales.

### Abstract

This paper shows the results of the application of the *Feminist attitudes and identity questionnaire* (Velasco-Martínez, Donoso-Vazquez & Marin, 2013) about the attitudes of university stu-

dents towards feminism. The *ad hoc* instrument consists of an attitude scale of 63 items. The application of the questionnaire was conducted on a representative stratified probability sample of students from the Catalan public universities Universitat de Barcelona and Universitat Politècnica de Catalunya (n=1,759). Analyses have been developed by the Kruskal-Wallis and U Mann-Whitney tests. These tests studied the relationship between sociodemographic variables and attitudes toward feminism. The results indicate that an important and discriminating factor that mediates the attitudes toward feminism among youth is the degree of integration of heteronormative patriarchal patterns.

### **Palabras clave**

Juventud universitaria, actitudes hacia el feminismo, heteronormatividad de género.

### **Keywords**

University youth, attitudes towards feminism, gender heteronormativity.

### **Introducción**

El feminismo es “una de las principales escuelas de pensamiento que dominan el debate contemporáneo en la filosofía política” (Kymlicka, 1995, p. 11). Sin embargo, en la actualidad se evidencia una falta de conexión de la juventud con el pensamiento y el movimiento feminista. Según datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (Abril 2013) sólo el 5,6% de la juventud española (de entre 18 y 34 años) se considera feminista. Numerosas investigaciones y publicaciones internacionales muestran que, de forma generalizada, la juventud educada en sociedades democráticas no muestra un compromiso con el movimiento feminista (Duncan, 2010; Fitz, Zucker, & Bay-Cheng, 2012; entre otras) a pesar de vivir en contextos políticos donde los logros conseguidos contra las discriminaciones deben mucho al movimiento de las mujeres.

El reconocimiento de la importancia de la agenda feminista, pasada y futura, e identificarse con este movimiento ideológico, político y social, resulta fundamental para articular una sociedad democrática fruto de una ciudadanía comprometida con la justicia social. Como indica la filósofa española Amelia Valcárcel (2008, p.75) “una democracia cuando funciona, es feminista”, y podemos coincidir en que, por mucho que el feminismo haya sido motor de democracias, nuestras democracias, hoy por hoy, no son feministas. Por todo ello debe reconocérsele su papel en la sociedad moderna y en la contemporánea, así como también la necesidad de que el movimiento feminista siga persiguiendo sus metas en épocas venideras. Porque entendemos el movimiento feminista como “un movimiento social cuya meta más radical, tanto personal como colectiva, aún está por alcanzar: un mundo que sea un lugar mejor no sólo para algunas mujeres sino para todas las mujeres, porque ese mundo sería mejor no solamente para las mujeres, sino también para los hombres” (Segal, 1999, p.232).

La finalidad de este estudio es identificar los obstáculos o impedimentos que tiene la juventud universitaria para comprender, dar apoyo y acceder al movimiento feminista.

### **Las dimensiones de las actitudes hacia el feminismo**

Existen múltiples acercamientos hacia el fenómeno de las actitudes de la juventud hacia el feminismo. El enfoque adoptado en esta publicación es un modelo pentagónico muy cercano al propuesto por Morgan (1996), pero nutrido de nuevas aportaciones. Las actitudes hacia el feminismo se configurarían por:

#### 1. Actitudes hacia los roles de género:

Esta primera dimensión trata de reflejar las percepciones mostradas por hombres y mujeres hacia los roles de género desde una visión binaria y heteronormativa. Numerosas investigaciones han demostrado que determinadas actitudes hacia los roles heteronormativos de género favorecen tener unas actitudes positivas hacia el feminismo. Una persona con actitudes feministas mostrará una visión no heteronormativa de los roles de género (Cowan, Mestlin, & Masek, 1992; Morgan, 1996; Renzetti, 1987; Spence & Helmreich, 1972; Suter & Toller, 2006; Toller, Suter, & Trautman, 2004).

#### 2. Actitudes hacia los objetivos feministas:

Otro factor que ha demostrado estar vinculado con unas actitudes positivas hacia el feminismo es la consciencia de la relación entre los hitos de la lucha feminista y nuestro avance hacia la justicia social, así como el reconocimiento y apoyo a los logros y objetivos que aún quedan por conseguir para alcanzar una igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres (Cowan et al., 1992; Elmore, Brodsky, & Naffziger, 1975; Kirkpatrick, 1936; Myakovsky & Wittig, 1997; Williams & Wittig, 1997).

#### 3. Actitudes hacia las discriminaciones de género:

Esta dimensión se relaciona con el grado de sensibilización y concienciación sobre el trato injusto, pasado y actual, de la sociedad hacia las mujeres. Diversas investigaciones internacionales demostraron que tener consciencia de las discriminaciones de género está vinculado con tener unas actitudes más positivas hacia el feminismo (Aronson, 2003; Cowan et al., 1992; Myakovsky & Wittig, 1997; Ramsey et al., 2007; Renzetti, 1987; Rosell & Hartman, 2001; Williams & Wittig, 1997; Zucker, 2004). Según algunos estudios la juventud presenta serias dificultades para reconocer las situaciones discriminatorias por razón de género y esto hace creer a la juventud que la igualdad ya está alcanzada. Por ello, niegan la existencia de cualquier imposición u opresión patriarcal y, por lo tanto, pueden llegar a creer que el movimiento feminista ya no es necesario (Callaghan, Cranmer, Rowan, Siann, & Wilson, 1999).

#### 4. Actitudes hacia la acción colectiva:

Las personas a favor de la acción colectiva y las personas ya implicadas en movimientos sociales son las que tienden, con mayor frecuencia, a apoyar al feminismo y a identificarse como

feministas (Aronson, 2003; Fassinger, 1994; Liss, Crawford, & Popp, 2004; Liss, O'Connor, Morosky, & Crawford, 2001; Rich, 2005; Williams & Wittig, 1997; Yoder, Tobias, & Snell, 2011). En el polo opuesto de esta dimensión se encuentra el exceso de individualismo (Cacace, 2006; Callaghan et al., 1999; Renzetti, 1987; Williams & Wittig, 1997) y la “pérdida de confianza en la posibilidad de que la acción colectiva pueda convertirse en cambio social” (Epstein, 2001, p.5-6).

#### 5. Actitudes hacia las evaluaciones sobre el feminismo:

Previo a la identificación con algún colectivo se debe de tener unas actitudes favorables hacia éste (Tajfel, 1982). Esta quinta y última dimensión se caracteriza por dividirse en tres bloques: El primero, la dificultad para identificarse con el movimiento debida a la estigmatización social que desde algunos sectores se ha hecho del feminismo (Aronson, 2003; Berryman-Fink & Verderber, 1985; Cacace, 2006; Cowan et al., 1992; Rosell & Hartman, 2001; Twenge & Zucker, 1999; Williams & Wittig, 1997). El segundo proviene de la ausencia de información y significado sobre lo que realmente significa ser feminista (Budgeon, 2001; Webber, 2006). Por último, encontramos como factor que impide una buena evaluación del feminismo la creencia de que el feminismo es exclusivo de mujeres o hasta de mujeres homosexuales. Esta preconcepción llevada al extremo hace que se vincule a las activistas feministas con mujeres masculinas o que odian a los hombres (Ramsey et al., 2007; Reid & Purcell, 2004; Toller et al., 2004; Twenge & Zucker, 1999; Williams & Wittig, 1997).

## Método

El diseño metodológico es de corte cuantitativo, a través de un estudio ex post facto diagnóstico por encuesta. El instrumento de investigación fue elaborado y validado el año 2013 (Velasco-Martínez, Donoso-Vázquez & Marín Gracia, 2013). Éste, titulado *Cuestionario de actitudes e identidad feminista*, se divide en cuatro bloques diferenciados: 21 ítems referentes a datos sociodemográficos; una escala de actitudes de 63 ítems sobre las actitudes hacia el feminismo; dos preguntas sobre la auto-identificación feminista; y, dos preguntas abiertas (una sobre la opinión que se tiene sobre el feminismo y otra preguntando por los motivos por los que se identifican, o no, con el movimiento)<sup>31</sup>. Para su elaboración se ha partido de los cuestionarios antecedentes de Morgan (1996), Henley et al. (1998) y Fischer et al. (2000).

A fin de generalizar los resultados y comprender el fenómeno en su máxima extensión, proponemos un muestreo probabilístico por estratos. Se aplicó el cuestionario a lo largo del curso 2013-2014 en la Universitat de Barcelona y la Universitat Politècnica de Catalunya a un total de 1.759 personas. Para el cálculo representativo de la muestra se tuvieron en cuenta las diferentes ramas de conocimiento: Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Arquitectura e Ingenierías.

---

<sup>31</sup> En esta comunicación sólo se analizan los resultados de la escala de actitudes, contrastadas con seis variables independientes de la lista de datos sociodemográficos.

Tabla 1. Muestreo probabilístico por estratos

	Muestra teórica K=95,5%	Muestra real final
Ciencias Experimentales	217,71	330
Ciencias de la Salud	225,39	326
Ciencias Sociales y Jurídicas	229,8	358
Artes y Humanidades	222,94	286
Arquitectura e Ingeniería	230,05	458
Muestra total	1.125,89	1.759

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a nivel descriptivo y según las relaciones establecidas entre variables sociodemográficas y el cuestionario (Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney) gracias al software estadístico SPSS (v. 21).

Tabla 2. Datos sociodemográficos personas participantes

Edad	$\bar{x}=22,1$			
Lugar de nacimiento	Autóctono		93,40%	
	Extranjero		6,60%	
Rama conocimiento	Ciencias Experimentales		18,80%	
	Ciencias de la Salud		18,60%	
	Ciencias Sociales y Jurídicas		20,40%	
	Artes y Humanidades		16,30%	
	Arquitectura e Ingenierías		26%	
Curso	1º	35,80%	4º	24,50%
	2º	19,20%	5º	2,10%
	3º	17,30%	6º	1,10%
Género	Hombre		42%	
	Mujer		57,30%	
	Trans		0,20%	
	Ninguno		0,50%	
Orientación Sexual	Heterosexual		89,10%	
	Homosexual		4%	
	Bisexual		5,80%	
	Otra		1%	

La caracterización de las personas participantes en este estudio corresponde a juventud universitaria (el 74% de la UB y el 26% de la UPC) mayoritariamente nacida en territorio español (93,4%) con una media de edad de 22,1 años. Se ha conseguido una presencia representativa de alumnado de todas las áreas de conocimiento, destacando el alumnado de Arquitectura e Ingenierías. La mayoría de personas son mujeres (57,3%) frente al 42% de hombres y un 0,7% de personas de otros géneros. Gran parte de las personas participantes son heterosexuales (89,1%) y un 10,80% tienen otras orientaciones sexuales.

Tabla 3. Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,615	2,641	5,747	0,512	63
Varianzas de los elementos	1,805	0,582	3,962	0,415	63

Los resultados de la tabla 3 nos muestran que la media total de los 63 ítems de la escala de actitudes es de 4,615 (SD=1,8) sobre 6. Esto nos indica que la juventud encuestada, en general, tiene unas actitudes con cierta tendencia positiva hacia el feminismo. La media mínima de 2,641 se encuentra en el ítem “El amor romántico lava el cerebro de las mujeres” y la máxima de 5,747 en el ítem inverso “El feminismo es un movimiento de mujeres lesbianas”.

Un total de 21 variables sociodemográficas fueron estudiadas en relación a las actitudes del alumnado universitario hacia el feminismo. De entre todas ellas, 6 son presentadas en esta comunicación.

Tabla 4. Relación entre variables sociodemográficas y la escala de actitudes hacia el feminismo

VARIABLES	Categorías	Media	Desviación típica	Estadísticos de contraste
<b>Edad</b>	17-22	293,35	34,41	$\chi^2_{3gl}$ , 6,484, p=0,090
	23-35	297,80	35,05	
	36-50	303,47	34,45	
	51-70	302,13	31,11	
<b>Lugar nacimiento</b>	Autóctono	295,44	33,78	z=-1,973, p=0,048
	Extranjero	286,60	40,41	
<b>Rama conocimiento</b>	Ciencias Experimentales	288,90	32,08	$\chi^2_{4gl}$ , 127,046, p=0,000
	Ciencias de la Salud	303,35	27,60	
	Ciencias Sociales y Jurídicas	300,74	33,93	
	Artes y Humanidades	306,33	37,85	
	Arquitectura e Ingenierías	281,45	34,18	
<b>Curso</b>	1º	292,92	33,60	$\chi^2_{5gl}$ , 6,424, p=0,267
	2º	297,85	32,02	
	3º	292,38	38,87	
	4º	297,19	34,24	
	5º	292,89	31,02	
	6º	283,46	39,93	



Variables	Categorías	Media	Desviación típica	Estadísticos de contraste
<b>Género</b>	Hombre	280,33	35,10	$\chi^2_{3gl}$ , 184,840, p=0,000
	Mujer	305,06	29,83	
	Trans	270,00	57,89	
	Ninguno	323,67	38,06	
<b>Orientación sexual</b>	Heterosexual	293,15	34,01	$\chi^2_{3gl}$ , 25,395, p=0,000
	Homosexual	308,24	32,58	
	Bisexual	304,28	39,61	
	Otra	312,75	35,07	

Cuatro de las seis variables estudiadas mostraron una relación significativa con las actitudes hacia el feminismo. Éstas fueron: el lugar de nacimiento, la rama de conocimiento, el género y la orientación sexual.

## Discusión y Conclusiones

La presencia en la universidad de la perspectiva feminista es un indicador de la calidad de la educación superior (Donoso-Vázquez, Montané & Pessoa, 2014; Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2012) y es por ello necesario comprender la relación del alumnado con el feminismo.

En la tabla 3, contrariamente a las investigaciones antecedentes, se observa que el imaginario que el alumnado encuestado tiene del movimiento feminista no es negativo en términos generales.

A continuación se desarrollan las variables que han presentado una incidencia significativa en las actitudes hacia el feminismo.

- *Edad y curso.* Numerosas investigaciones antecedentes (Komarovsky, 1985; McCabe, 2005; Morgan, 1996; Renzetti, 1987, entre otras) mostraron que la edad y el curso podrían ser variables significativas a la hora de diferenciar las actitudes de la juventud hacia el feminismo, argumentando a que a mayor edad o a mayor curso universitario, mayor acercamiento con el feminismo. No obstante, en esta investigación no se observa esta relación.
- *Lugar de nacimiento.* Parece ser que el la población nacida en territorio español tiene unas actitudes más positivas hacia el feminismo que aquellas personas provenientes del extranjero. Varias investigaciones en torno a la temática de las actitudes hacia el feminismo (Eisele & Stake, 2008; Henley et al., 1998; Zucker, 2004) destacaron que las personas de *background* culturalmente diferente a la sociedad norteamericana de referencia (especialmente la población de origen afroamericano o de raíces latinas) tenían unas actitudes más positivas hacia el feminismo. Si comparamos estas afirmaciones con nuestros resultados resultan contradictorias.
- *Área de conocimiento.* Ninguna investigación anterior similar a la que aquí nos ocupa ha utilizado una muestra representativa como para poder captar cómo el alumnado de diferentes áreas de conocimiento difería (o no) en sus actitudes hacia el feminismo. Con muestras participantes bastante más limitadas Renzetti (1987) sí pudo observar dife-

rencias entre alumnado de diferentes carreras. En nuestros resultados se observa que el alumnado de los grados referentes Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas muestran unas actitudes significativamente más positivas que sus iguales de Ciencias Experimentales o Arquitectura e Ingenierías. Estos resultados coinciden con los de Renzetti al afirmar que es el alumnado de las carreras tradicionalmente femeninas el que tiene unas actitudes más positivas hacia el feminismo.

- *Género*. Son las personas que no se sienten representadas por ningún género y las mujeres las que presentan unas actitudes más positivas hacia el feminismo. Como ninguna investigación anterior incluía en su cuestionario la categoría “ningún género” no podemos comparar estos resultados. Sin embargo, en la categoría “mujer” los resultados coinciden con las investigaciones a nivel internacional (Breen & Karpinski, 2008; Burn, Aboud, & Moyles, 2000; Cowan et al., 1992; Eisele & Stake, 2008; McCabe, 2005; Williams & Wittig, 1997).
- *Orientación sexual*. Son pocas las investigaciones que han medido el impacto de la orientación sexual sobre las actitudes hacia el feminismo. A pesar de ello, varios estudios han recalado que se necesitaban más investigaciones en esta línea (Aronson, 2003; Williams & Wittig, 1997). La investigación desarrollada por Twenge y Zucker (1999) mostró que las personas que se definían como homosexuales mostraban unas actitudes más positivas hacia el feminismo. Estos resultados también coinciden con los obtenidos en esta investigación, pero de forma más amplia podemos decir que son las personas que contradicen la heterosexualidad normativa (personas homosexuales, bisexuales u otro tipo de orientación sexual) las que muestran unas actitudes más favorables hacia el feminismo.

En una primera aproximación a los resultados obtenidos en estas seis variables estudiadas, observamos la gran influencia de los patrones heteronormativos y cómo éstos parecen afectar a las creencias y actitudes hacia el feminismo. La heteronormatividad es definida por Chambers (2007, p.667) como “el conjunto de prácticas regulatorias que producen géneros inteligibles dentro de una matriz heterosexual que insiste en la coherencia entre sexo/género/deseo”. Es decir, toda persona que se sitúe fuera del supuesto contínuum “sexo/género/deseo” será señalada y cuestionada por el sistema patriarcal por no cumplir los estándares tradicionalmente expuestos como “normales”.

Resalta en los resultados la influencia que se establece entre las categorías no heteronormativas y el feminismo. Las personas transexuales, las mujeres, las personas que no se identifican con ningún género, las personas con orientaciones sexuales alternativas, bisexuales o heterosexuales, y las personas que cursan carreras tradicionalmente femeninas (y por ello, las que parecen tener menor valoración en el imaginario social): todas estas personas que se sitúan fuera de los parámetros más reconocidos por el patriarcado (pues no corresponden a la categoría de hombre heterosexual cursando carreras tradicionalmente masculinas) son las personas que manifiestan unas actitudes más positivas hacia el feminismo.

Por lo tanto, transgredir la heteronormatividad y el patriarcado son los aspectos que parecen acercar en mayor medida el feminismo a la juventud universitaria y se configura como un elemento de análisis importante en esta investigación.

Deben realizarse pruebas exhaustivas para estudiar las relaciones que se establecen entre las variables para estudiar el fenómeno con mayor profundidad y poder establecer así unas conclusiones más claras y ricas al respecto.

## **Referencias Bibliográficas**

- Aronson, P. (2003). Feminists or “Postfeminists”? Young women’s attitudes toward feminism and gender relations. *Gender & Society, 17*(6), 903–922.
- Berryman-Fink, C., & Verderber, K. S. (1985). Attributions of the term feminist: A factor analytic development of a measuring instrument. *Psychology of Women Quarterly, 9*(1), 51–64.
- Breen, A., & Karpinkski, A. (2008). What’s in a name? Two approaches to evaluating the label feminist. *Sex Roles, 58*, 299–310.
- Budgeon, S. (2001). Emergent feminist(?) identities. Young women and the practice of micropolitics. *The European Journal of Women’s Studies, 8*(1), 7–28.
- Burn, S. M., Aboud, R., & Moyles, C. (2000). The relationship between gender social identity and support for feminism. *Sex Roles, 2*(11/12), 1081–1089.
- Cacace, M. (2006). *Mujeres jóvenes y feminismo: valores, cultura y comportamientos frente a frente. Mujeres*. Madrid: Narcea.
- Callaghan, M. F., Cranmer, C., Rowan, M., Siann, G., & Wilson, F. (1999). Feminism in Scotland: self-identification and stereotypes. *Gender and Education, 11*(2), 161–177.
- Chambers, S. (2007). “An incalculable Effect”: Subversion of Heteronormativity. *Political Studies, 55*(3), 656–679.
- Cowan, G., Mestlin, M., & Masek, J. (1992). Predictors of feminist self-labeling. *Sex Roles, 27*(7/8), 321–330.
- Donoso-Vázquez, T, Montané, A & Pessoa, M.E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17* (3), 157-171.
- Donoso-Vázquez, T. & Velasco-Martínez, A. (2012). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, ISSN-e 1138-414X, Vol. 17, N° 1, 2013, págs. 71-88
- Duncan, L. E. (2010). Women’s relationship to feminism: Effects of generation and feminist self-labeling. *Psychology of Women Quarterly, 34*(4), 498–507.
- Eisele, H., & Stake, J. (2008). The differential relationship of feminist attitudes and feminist identity to self-efficacy. *Psychology of Women Quarterly, 32*(3), 233–244.
- Elmore, P. B., Brodsky, A. M., & Naffziger, N. (1975). The attitude toward feminist issues scale. A validation study. In *31st Annual Meeting of the American Personnel and Guidance Association*. New York.
- Epstein, B. (2001). What Happened to the Women’s Movement ? *Monthly Review, 53*(1), 1–13.
- Fassinger, R. E. (1994). Development and testing of the Attitudes Toward Feminism and the Women’s Movement (FWM) Scale. *Psychology of Women Quarterly, 18*, 389–402.

- Fischer, A. R., Tokar, D. M., Mergl, M. M., Good, G. E., Hill, M. S., & Blum, S. A. (2000). Assessing Women's Feminist Identity Development. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 15–29.
- Fitz, C. C., Zucker, A. N., & Bay-Cheng, L. Y. (2012). Not all nonlabelers are created equal: Distinguishing between quasi-feminists and neoliberals. *Psychology on Women Quarterly*, 36(3), 274–285.
- Henley, N. M., Meng, K., O'Brien, D., McCarthy, W. J., & Sockloskie, R. J. (1998). Developing a scale to measure the diversity of feminist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 22, 317–348.
- Kirkpatrick, C. (1936). The construction of a belief-pattern scale for measuring attitudes towards feminism. *Journal of Social Psychology*, 8, 421–437.
- Komarovsky, A. (1985). *Women in college*. New York: Basic Books.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Liss, M., Crawford, M., & Popp, D. (2004). Predictors and correlates of collective action. *Sex Roles*, 50(11/12), 771–779.
- Liss, M., O'Connor, C., Morosky, E., & Crawford, M. (2001). What makes a feminist? Predictors and correlates of feminist social identity in college women. *Psychology of Women Quarterly*, 25(2), 124–133.
- McCabe, J. (2005). What's in a Label? The Relationship between Feminist Self-Identification and "Feminist" Attitudes among U.S. Women and Men. *Gender & Society*, 19(4), 480–505. doi:10.1177/0891243204273498.
- Morgan, B. L. (1996). Putting the feminism to feminism scales: Introduction of a Liberal Feminist Attitude and Ideology Scale (LFAIS). *Sex Roles*, 34(5/6), 359–390.
- Myakovsky, L., & Wittig, M. A. (1997). Predictors of feminist social identity among college women. *Sex Roles*, 37(11/12), 861–883.
- Ramsey, L. R., Haines, M. E., Hurt, M. M., Nelson, J. A., Turner, D. L., Liss, M., & Erchull, M. J. (2007). Thinking of others: Feminist identification and the perception of others' beliefs. *Sex Roles*, 56, 611–616.
- Reid, A., & Purcell, N. (2004). Pathways to feminist identification. *Sex Roles*, 50(11/12), 759–769.
- Renzetti, C. M. (1987). New wave or second stage? Attitudes of college women toward feminism. *Sex Roles*, 16(5/6), 265–277.
- Rich, E. (2005). Young women, feminist identities and neo-liberalism. *Women's Studies International Forum*, 28(6), 495–508.
- Rosell, M. C., & Hartman, S. H. (2001). Self-presentation of beliefs about gender discrimination and feminism. *Sex Roles*, 44(11/12), 647–659.
- Segal, L. (1999). *Why feminism?: gender, psychology, politics*. Cambridge: Polity.
- Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1972). The attitudes toward women scale: An objective instrument to measure attitudes toward the rights and roles of women in contemporary society. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 2, 66–67.

- Suter, E., & Toller, P. W. (2006). Gender role and feminism revisited: A follow-up study. *Sex Roles, 55*, 135–146.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology, 33*, 1–39.
- Toller, P. W., Suter, E. A., & Trautman, T. C. (2004). Gender role identity and attitudes toward feminism. *Sex Roles, 51*(1/2), 85–90.
- Twenge, J. M., & Zucker, A. N. (1999). What is a feminist? Evaluations and stereotypes in closed- and opened-ended responses. *Psychology of Women Quarterly, 23*(3), 591–605.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Webber, M. (2006). “I’m not a militant feminist!: Exploring feminist identities and feminist hesitations in the contemporary academy. *Atlantis, 31*(1), 57–65.
- Williams, R., & Wittig, M. (1997). “I’m not feminist but...”: Factors contributing to the discrepancy between pro-feminist orientation and feminist social identity. *Sex Roles, 37*(11/12), 885–904.
- Yoder, J. D., Tobias, A., & Snell, A. F. (2011). When declaring “I am a feminist” matters: Labeling is linked to activism. *Sex Roles, 64*, 9–18.
- Velasco-Martínez, A., Donoso-Vázquez, T. & Marín Gracia, M.A. (2013). Actitudes e identificación feminista en la juventud universitaria catalana. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre.
- Zucker, A. (2004). Disavowing social identities: what it means when women say, “I’m not a feminist, but....” *Psychology of Women Quarterly, 28*(4), 423–435.



## LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN JALISCO: ¿ASIGNATURA PENDIENTE?

VERGARA FREGOSO, Martha(1)  
FUENTES MÁRQUEZ, Elvira(2)  
IBARRA LÓPEZ, Armando Martín(1)

(1)Universidad de Guadalajara

(2)Universidad del Valle de Atemajac

Guadalajara, Jalisco. México

[mavederu@yahoo.com.mx](mailto:mavederu@yahoo.com.mx), [elvirafuentes20@hotmail.com](mailto:elvirafuentes20@hotmail.com),  
[armandoibarra60@hotmail.com](mailto:armandoibarra60@hotmail.com)

### Resumen

En el presente trabajo se ofrecen algunos hallazgos de la investigación titulada *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco* (Vergara y Ojeda, 2014); se realiza una descripción de las instituciones educativas participantes en el estudio, bajo la consideración de que la investigación es un elemento inherente a la generación de conocimiento y, a la vez, una de las áreas sustantivas de las instituciones educativas; también se destacan las fases de este proceso complejo, así como el papel de las mediaciones e interacciones como bases sociorrelacionales y organizativas sobre las que se produce conocimiento educativo; los ejes de análisis de la investigación fueron la cultura institucional y la perspectiva del enfoque sociocultural. De igual manera, se presenta un análisis de las condiciones institucionales para producir conocimiento, particularmente en dos aspectos: las líneas de investigación con las que cuen-

ta la institución y las situaciones de los sujetos (profesores-investigadores) que llevan a cabo la investigación.

### Palabras clave

Investigación pedagógica, gestión de la investigación, instituciones de enseñanza superior, gestión del conocimiento.

### Introducción

En el estado de Jalisco, la investigación educativa (IE) se ha considerado prioritaria para la mejora y el avance educativos. Una complicación inherente a esta actividad es la dificultad para encontrar documentos que la sistematicen y organicen, haciendo accesibles sus resultados para áreas y niveles específicos, y en su conjunto, para producir conocimiento útil para la comunidad educativa sobre la investigación en sí misma. Este fue uno de los motivos por los cuales se llevó a cabo la investigación titulada: *Diagnóstico de la Investigación Educativa de Jalisco 2002-2012*, cuyo propósito fue recuperar, sistematizar y analizar lo realizado en este rubro para comprender cuál ha sido la lógica de la producción de conocimiento educativo en el estado de Jalisco, qué tipo de investigación educativa se efectúa, y cuáles son las condiciones de las instituciones que realizan investigación educativa, entre otras cuestiones.

Realizar un diagnóstico de investigación de la investigación educativa implica dar cuenta de las características que guarda la investigación, así como describir las condiciones institucionales en que se desarrolla, las políticas, su impacto; por tal motivo, el trabajo de diagnóstico que se muestra fue planeado para que las acciones realizadas no se redujeran a la recopilación y clasificación de información, sino que se lograra una reflexión sobre la investigación educativa y sus implicaciones a nivel local, nacional, regional e internacional.

Cabe mencionar que la investigación contó con apoyo financiero de Fondos Mixtos CONACYT y el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco. El equipo de investigación estuvo integrado por 25 académicos e investigadores reconocidos en Jalisco, que pertenecen a centros de investigación, universidades, institutos tecnológicos, instituciones de educación media superior, e investigadores independientes nacionales e internacionales.

Para aproximarnos al tema que nos atañe, consideramos pertinente hacer un breve recorrido histórico de la investigación educativa en el país. Martínez Rizo (1997) presenta esta evolución en cinco etapas:

- Un primer inicio en 1936, con el Instituto Nacional de Pedagogía, y un segundo con la fundación de instituciones pertenecientes a la UNESCO ubicadas en México en los años cincuenta (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, CREFAL, e Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE).
- En los años sesenta, con la Fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE), el desarrollo de ciertos programas con componentes de investigación educativa impulsados



por la Oficina de Recursos Humanos del Banco de México y el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido en la Mano de Obra en la Industria; el Doctorado en Educación en la Escuela Normal Superior de México y el Centro de Didáctica, y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, en la UNAM.

- Desde los años setenta y hasta inicios de los ochenta, con la fundación de 23 centros y dependencias, con apoyo importante por parte de la Secretaría de Educación Pública.
- En 1981, con la realización del I Congreso Nacional de Investigación Educativa y la constitución del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, en el seno del CONACYT, que realizó un diagnóstico de la investigación educativa (IE) y elaboró un plan maestro para orientar su desarrollo.
- A partir de 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. La etapa termina con la realización del II Congreso Nacional de IE, en 1993; la fundación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y el establecimiento del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En los años ochenta se originaron grupos que impulsaron la investigación educativa. En esa época se reconoció como una necesidad apremiante la profesionalización de los investigadores, observándose paulatinamente una multiplicación de programas académicos en pedagogía y ciencias de la educación. A finales de la década de los ochenta se formó la Asociación Mexicana de Investigación Educativa, que agrupaba a profesionales de la educación relacionados con diseños curriculares y formación docente. Como auténticos parte aguas en el campo de la investigación educativa se reconocen el I Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en 1981, y el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, que definieron las reglas de desempeño y promoción para todos los investigadores del país, y la constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993.

## **Justificación**

La investigación educativa se caracteriza por ser una actividad intencional, que provee conocimientos pertinentes para la toma de decisiones, que contribuyan a mantener proyectos educativos de calidad y que permitan solucionar la problemática socioeducativa existente. Esta investigación se orientó hacia el diagnóstico de la investigación en el estado de Jalisco, y estableció como propósito: identificar, sistematizar y analizar de manera inclusiva los modos de producción institucional, los productos de investigación y la divulgación de investigación educativa en la entidad durante el periodo 2002-2009. En el presente documento se presentan algunos resultados de la misma.

## **Método**

El trabajo se dividió en dos etapas con enfoque cualitativo, aunque en algunos momentos se emplearon técnicas e instrumentos cuantitativos, como el inventario, los formatos analíticos, el cuestionario en línea y la entrevista.

Se optó por una metodología cualitativa porque permite un acercamiento a los procesos a una escala local, en los que la participación de los sujetos cobra especial importancia en tanto productores y productos de dichos procesos. Investigar de manera cualitativa significa operar símbolos lingüísticos, de manera que, a través de la interpretación, se describe, traduce y sintetiza la opinión de los sujetos (Vergara, 2004). Se justifica además porque el análisis de la producción de la investigación educativa se llevó a cabo en el marco de la cultura, donde el conocimiento se constituye de un entramado de significados como la principal categoría de construcción, ya que los datos fueron obtenidos a través de cuestionarios, entrevistas, foros, diálogos, etc., y no sólo se consideraron como una mera información, sino que fueron interpretados articulando valores, creencias, supuestos y saberes significados o subjetivos (información interpretada).

En cuanto al diseño del instrumento utilizado en la primera etapa de la investigación, se incluyó un conjunto de categorías e indicadores de carácter interpretativo. El instrumento fue un cuestionario cerrado que limitó las posibles respuestas de los responsables de las instituciones a las opciones preestablecidas; gracias al diseño por indicadores se obtuvo información sobre la producción educativa de las 28 instituciones en estudio.

## **Resultados**

El marco bajo el cual se hizo el análisis de las instituciones fue la cultura, entendida como el conjunto de creencias, valores, principios, normas, patrones y modelos explícitos o implícitos que comparten los miembros de una institución y que, de acuerdo con Ángel Pérez (1998), “facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (Pérez, 1998, p. 16a). Desde la postura de Frigerio, la cultura institucional es la cualidad relativamente estable, producto de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de sus miembros. Es el modo en que ambas son percibidas por éstos últimos, dando un marco de referencia para comprender las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de quienes actúan en ella (1998, p. 35).

Debido a lo anterior, se hace énfasis en que toda cultura halla su sustento en un imaginario institucional que se refleja en el modelo de gestión que la institución utiliza.

La cultura no es algo que pueda observarse a simple vista, pero está presente en las instituciones. En la visión se define el tipo de organización que se desea tener, para ello se requieren ciertos valores, principios, normas y conductas de sus miembros, lo que se denomina cultura institucional, que no puede analizarse sólo a la luz de lo enunciado en los documentos, sino que requiere otro tipo de estrategias que la pongan al descubierto.

Las instituciones parten de paradigmas y modelos que legitiman consciente o inconscientemente las acciones que se realizan, y que influyen en el tipo de investigación que se produce, así como en los espacios, tiempos y recursos destinados a ella. Al respecto, López y Sánchez

(2010) definen a la cultura como el conjunto de aprendizajes realizados por la institución en su devenir histórico, en su proceso evolutivo y que proporciona a los miembros de la organización un repertorio de pautas y de creencias desde los cuales interpretar y actuar, ahorrándoles una cuota importante de incertidumbre. Cuando una cultura se instala como código compartido de una comunidad, hace que determinadas conductas y determinados sucesos sean previsibles y que otras y otros sean improbables. En el caso de la presente investigación, la institución que realiza investigación educativa fue definida como la organización ubicada en un espacio físico en donde los agentes realizan la investigación. Sin embargo, el constructo de institución no se circunscribe a ello, ya que se consideran como factores relevantes las redes o comunidades interinstitucionales desde las cuales y cada vez más, se genera e intercambia conocimiento, se crea y reproduce cultura.

En el estado de Jalisco, de acuerdo con las estadísticas que presenta la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (2008-2009), se encuentran registradas 806 instituciones que atienden a 238,140 estudiantes, y 161 instituciones de educación superior con 18,902 estudiantes. Se extendió una invitación para participar en este estudio a instituciones de las doce Regiones del estado de Jalisco; por tanto, en el análisis fueron consideradas únicamente aquellas que respondieron al llamado y que corresponden a ocho Regiones, ya que en tres de ellas (Sures-te, Valles y Sierra Occidental) no hay registro de instituciones que produzcan investigación educativa.

De las instituciones referidas existe mayor concentración en la Región Centro, con 17 instituciones que producen investigación educativa, lo cual representa el 60.7% del total, y el resto distribuido en las otras siete regiones.

Es importante aclarar que en el caso de la Universidad de Guadalajara (UdeG), aunque se reconoce como una sola institución, por su organización reporta catorce centros universitarios: seis temáticos ubicados en la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara, y ocho en el interior del estado de Jalisco, así como dos divisiones académicas: Sistema de Universidad Virtual (SUV) y Sistema de Educación Media Superior (SEMS).

En cuanto a las instituciones públicas en estudio, se puede observar que la mayoría de ellas imparte programas de licenciatura, maestría y doctorado, lo cual representa el 30% de las universidades públicas estatales, el 10% corresponde a universidades federales, mientras que las instituciones que imparten sólo licenciatura representan el 5% de las universidades tecnológicas, el 15% los institutos tecnológicos, y el 10% las escuelas normales. Cabe mencionar que existen instituciones que solamente operan programas de maestría, lo cual representa el 30%.

Existe una gran diferencia en las instituciones privadas, ya que el 33.3% ofrece sólo licenciatura y maestría, el 50% se ocupa de licenciatura, maestría y doctorado, y el 16.7% de programas de maestría y doctorado.

Para identificar en cuáles de las 28 instituciones se realiza investigación educativa, el punto de partida fue el análisis de su misión y visión, lo cual evidencia que 19 de ellas establecen de manera explícita una preocupación por la investigación en el campo científico y tecnológico, aunque no necesariamente refieren realizar investigación educativa. Del total de las instituciones, ocho otorgan a la investigación un significado adicional al señalar que contribuye a la consolidación de la comunidad académica, el análisis y solución de problemáticas particulares, la formación de capital humano, la atención de necesidades actuales y la transformación de los sistemas y las instituciones.

Cabe mencionar que la mayoría de las instituciones públicas refiere que la investigación es una tarea primordial, y su principal evidencia se encuentra en los proyectos de investigación. De igual manera, es evidente que la producción del conocimiento generada en las instituciones es heterogénea, tanto en cantidad como en calidad, y en ello influyen los niveles de formación y actividad de sus cuerpos docentes y la existencia de tradiciones de investigación y de mecanismos institucionales de difusión que incentivan a los investigadores a dar a conocer sus trabajos entre públicos más amplios. Es claro entonces que la institución educativa juega un papel importante, ya que lleva a efecto una serie de funciones básicas como las siguientes:

- La realización de IE.
- La difusión de los resultados de la IE.
- La promoción de la IE a través de financiamiento de proyectos y otorgamiento de becas.
- La mediación entre los resultados de la IE y su aplicación real.
- La formación de personal que realiza la investigación.

Las instituciones destinan recursos económicos a distintas acciones de fomento a la investigación, entre las que destacan: financiamiento de proyectos, becas, ayudas para estancias, celebración de congresos, participación en seminarios, simposios académicos, compra de material, bolsas de viaje, etc.

Este estudio denota que un número considerable de las instituciones educativas del estado de Jalisco aún está lejos de usar modos de producción de conocimiento emergentes, ya que prevalecen prácticas de trabajo caracterizadas por el individualismo y la fragmentación. Aunque en ciertas fases de la producción de conocimiento los agentes investigadores y los sujetos inmersos en dichos procesos tienden a trabajar bajo esquemas de colegialidad obligada, todavía se vislumbran grandes limitaciones para que se consolide no sólo la construcción de redes, sino el trabajo equitativo, activo y participativo orientado a la toma de decisiones relativa a la producción de conocimiento (PC).

### **Condiciones institucionales de la gestión y producción del conocimiento**

Conocer las condiciones institucionales de la gestión y producción del conocimiento es ir más allá de los datos estadísticos de las publicaciones de una organización educativa: supone

develar su ser y quehacer, aproximarse a las personas que la componen y a las prácticas que realizan. Este tema reviste mayor importancia cuando se trata de instituciones de educación superior, en especial de las universidades, dentro de las que se concibe a la investigación como una actividad preponderante. En este sentido, a las universidades se les atribuyen funciones básicas como la producción de conocimiento mediante tareas de investigación, transferencia y difusión. La creación y gestión del conocimiento, de acuerdo con Rodríguez (2006) consiste en

un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y el individuo (Rodríguez, 2006:29).

En el marco de la presente ponencia se parte de entender a la gestión del conocimiento como

El conjunto de procesos sistemáticos para la generación, distribución social, transferencia, del conocimiento que en el campo de la educación la institución produce, procesos que se desarrollan en el marco de la cultura propia de la institución y que guardan una estrecha relación entre sí (Fuentes & Aparicio, 2014:90).

Con el fin de conocer las condiciones institucionales de la gestión y producción del conocimiento nos enfocamos en dos aspectos: las líneas de investigación de las instituciones y las situaciones de los sujetos (profesores-investigadores) que llevan a cabo la investigación.

### **1) Las líneas de investigación de las instituciones educativas**

Las líneas de investigación para Chacín y Briceño (1995), en concordancia con Mintzberg y Water (1985), son definidas como

subsistemas estratégicos organizativos que vinculan las necesidades e intereses de los investigadores con contextos sociales donde se generan necesidades de conocimiento suficientemente confiables para la toma de decisiones y para la solución a problemas apremiantes. Este enfoque sistémico indica el dinamismo de las acciones que se producirán al interior de la línea mediante la interacción de los participantes integrados en grupos estratégicos y su constante intercambio con otras líneas de investigación, en búsqueda de síntesis multi e interdisciplinarias y de intercambios provechosos (Chacín & Briceño, 1995:34).

Es pertinente hacer notar que las líneas de investigación no solamente vinculan los intereses de los investigadores con los contextos sociales, sino que deben articularse a los intereses de las instituciones educativas, que no siempre son compatibles con los intereses de sus investigadores.

Los resultados obtenidos arrojan que las instituciones ubicaron sus investigaciones educativas en dieciséis diferentes líneas de investigación, tanto generales como especializadas. Las que presentaron un mayor número de trabajos fueron; en primer lugar pedagogía, seguida por currículum y práctica docente, métodos e instrumentos de evaluación, modelos educativos, tecnología educativa, investigación de la investigación educativa, y finalmente higiene y salud mental en la escuela.

La gestión de la investigación en las instituciones se realiza tanto a partir de iniciativas individuales como de equipos de investigadores que a su vez conforman redes o cuerpos académicos que trabajan sobre una línea de investigación delimitada por el mismo cuerpo y avalada por organismos como la Secretaría de Educación Pública.

Los cuerpos académicos y las redes de investigación se constituyen en espacios idóneos para la realización de investigaciones conjuntas, de tipo interinstitucional. En este sentido, los resultados obtenidos en el presente estudio denotan el camino que hay por recorrer, ya que el 75% de las investigaciones reportadas es de tipo institucional, mientras que el 25% es de tipo interinstitucional (Fuentes & Aparicio, 2014).

## **2) Condiciones en que se produce la investigación educativa**

Para entender las condiciones en que se realiza la investigación educativa se requiere tomar en consideración elementos contextuales externos y los de la propia institución, como por ejemplo tipo y tamaño de la instituciones, país y región donde se ubican, número y tipo de programas educativos que ofrecen, población estudiantil que atienden, número y perfil de sus profesores, etc.

Ante la imposibilidad de abarcar todas estas condiciones, para fines de este estudio se determinó pertinente observar aspectos específicos a través de los cuales las instituciones otorgan relevancia a la investigación educativa, como: número de investigadores con que cuentan, tipo de nombramiento que tienen, tiempo de dedicación, programas de estímulos, premios y reconocimientos a la investigación, así como cantidad y calidad de su producción. Los resultados obtenidos fueron:

### **2.1 Personal que hace investigación educativa**

Fueron 28 las instituciones que respondieron la encuesta y reportaron un total de 317 personas que realizaban investigación en el área educativa, de ellas 160 tenían contrato laboral de base, esto equivale al 50.5% de los encuestados; el resto se distribuía en otras categorías contractuales (asignatura, honorarios, etc.) Estos datos muestran que la investigación es mayoritariamente desarrollada por personal con contrato de base, ya que tiene más posibilidades de dedicarse a la realización de la investigación; por el contrario, los contratados por asignatura destinan la mayor parte de su tiempo a la docencia (Fuentes & Aparicio, 2014).

Al igual que otros fenómenos, en la zona metropolitana se concentran las personas que realizan investigación educativa, ya que el 81% se ubica en la región Centro, que aglutina la mayor cantidad de población y de instituciones de nivel superior.

### **2.2 Tipo de nombramiento del personal que realiza investigación educativa**

Del total de la muestra, el 70% de la investigación educativa es realizada por profesores, mientras que el 22% queda en manos de docentes-investigadores. El hecho de contar con la figura de profesor-investigador implica que las instituciones destinan recursos, equipos y espacios para el adecuado desarrollo de la tarea investigativa.

### **2.3 Tiempo dedicado a la investigación educativa**

Una de las razones por las cuales no hay mayor producción investigativa es que el 39% de los profesores dedica entre una y cinco horas semanales a esta actividad y, en un buen número de casos solamente como actividad extra a su jornada laboral.

### **2.4 Premios y reconocimientos obtenidos en investigación educativa**

Se reportó la obtención de 10 premios y reconocimientos por la realización de trabajos de investigación educativa. Es pertinente hacer notar que en este rubro no todas las instituciones participantes proporcionaron información.

### **3) Producción institucional**

De acuerdo con la información obtenida podemos afirmar que la producción de conocimiento está dirigida principalmente hacia la investigación educativa aplicada, lo que confirma la relación entre la política educativa de la última década y una clara tendencia hacia la gestión de la educación para la ciencia y el impulso de generaciones más autogestivas y capaces de crecer en esta aldea global en la que necesitarán desarrollar todo el potencial creativo e innovador para no quedarse a la zaga (Fuentes y Aparicio 2014)

## **Conclusiones**

La información brindada por las instituciones participantes no muestra evidencia de que operen bases sociorrelacionales que potencien la producción del conocimiento. La movilización organizada, intencionada, sistemática y continua de recursos y acciones orientadas a la socialización y creación colectiva de conocimiento dentro del marco de la cultura institucional aún es incipiente. El hecho de que las políticas o bases normativas institucionales no aludan de manera directa y explícita al desarrollo de capital humano, revela la disociación entre la gestión del conocimiento y los procesos de transferencia de aprendizajes individuales e institucionales, tanto al interior como al exterior de las instituciones del estado de Jalisco.

La producción de conocimiento educativo está estrechamente ligada a la planeación de la institución y a una lógica discursiva, no así a modelos o esquemas operantes y flexibles orientados a fortalecer mecanismos de diálogo e intervención en la organización de la investigación educativa.

A pesar de la heterogeneidad de las instituciones que componen la muestra del estudio, se encontraron similitudes respecto a condiciones no favorables para la práctica de la investigación educativa, entre ellas destacan la falta de nombramientos de profesor investigador, el tiempo asignado a esta función y una carencia de sistematización de información acerca de los proyectos que en las instituciones se realizan. Los resultados del diagnóstico son una especie de radiografía que esperamos motive a las instituciones y sus actores a la realización de la función sustantiva de la investigación.

## Referencias bibliográficas

- Chacín, M. & Briceño M. (1995). *Cómo generar líneas de investigación*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Fuentes, E., & Aparicio C. (2014). Condiciones institucionales de la gestión y la producción del conocimiento, en Vergara, M. y Ojeda, A. (Coords.), *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*. México: Red de Posgrados en Educación.
- Frigerio, G. et al. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Argentina, Troquel.
- López, J. & Sánchez, M. (2004). La cultura institucional. En J.M. Moreno Olmedilla (Coords.), *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Madrid: UNED
- Martínez, F. (1997). *El oficio del investigador*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mintzberg, H. & Water, L. (1985). Of strategies deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*.
- Pérez, Ángel (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. 4º. Edición. Madrid: Morata.
- Pérez, Ángel (1998). La cultura institucional de la escuela. Cuadernos de Pedagogía, Núm. 266.
- Rodríguez, G. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica, en *Educar*. 37, 25-39. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37p25.pdf>
- Vergara, M. (2004). La formación de profesores: un reto en el siglo XXI. Conferencia presentada en el II Congreso Sociopedagógico, Santiago de Chile.
- Vergara, M. & Ojeda, A. (Coords.) (2014). *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*. México: Red de Posgrados en Educación.



## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN JALISCO. UN ESTUDIO DESDE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES WIXÁRIKAS**

**VERGARA FREGOSO Martha(1)**

**MADRIGAL LUNA Josefina(2)**

**CARPIO DOMÍNGUEZ Rosa Evelia(3)**

(1)Universidad de Guadalajara, México.

(2)Universidad Pedagógica Nacional UPNECH, Campus Parral, México.

(3)Universidad Pedagógica Nacional en Guanajuato, México.

[mavederu@yahoo.com.mx](mailto:mavederu@yahoo.com.mx); [shefimadupn3@yahoo.com.mx](mailto:shefimadupn3@yahoo.com.mx); [reve-cad@hotmail.com](mailto:reve-cad@hotmail.com)

### **Resumen**

México se reconoce como un país pluricultural y existen más de 60 lenguas originarias de grupos ubicados en el territorio mexicano. La mayoría de estos pueblos vive en condiciones de pobreza, lo que implica que se encuentran en situación de marginación y vulnerabilidad.

Esta ponencia ofrece los avances de la investigación denominada “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, realizada en México durante el periodo 2012-2015, con el objetivo de elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los diferentes agentes educativos en el ámbito indígena, a partir de los saberes, para diseñar una propuesta de formación dirigida al desarrollo de la educación intercultural bilingüe. Se analizan las políticas educativas y la normatividad vigente en torno a educación intercultural bilingüe, así como los programas y estrategias de formación docente, un panorama que nos permite vislumbrar la preparación de los profesores indígenas y algunas problemáticas relacionadas.

---

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

## Palabras Clave

Políticas para la educación, educación Intercultural, población nativa, profesores bilingües

## Introducción

México es un país pluriétnico y pluricultural por la presencia de gran variedad de comunidades indígenas que preservan su identidad étnica, sus raíces y tradiciones; al respecto, el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que la Nación Mexicana es única e indivisible, porque

[...] tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Cámara de Diputados, 2014).

Por este motivo, el país tiene numerosas necesidades de tipo social, político, económico y cultural que ha de resolver para garantizar mejores niveles de vida. Así, la educación responde a la sociedad asumiendo la responsabilidad de la transmisión de los rasgos socioculturales, de la socialización y la formación de valores. Actualmente se gestan enfoques políticos y paradigmas educativos en los que se asume un proceso de interculturalidad que marca la formación de nuevas generaciones en el aprendizaje de los rasgos socioculturales de su medio, en el reconocimiento y respeto del otro y, sobre todo, en la convivencia en medio de la diversidad, con pleno respeto a su identidad y a la de los otros (Vergara, 2011).

En México, la educación intercultural es una propuesta nacional que, de manera equivocada, sólo está dirigida a la atención de las comunidades indígenas, pretendiendo, a través de ella, la formación y el desarrollo de la población en un contexto de equidad y de reconocimiento a la diversidad cultural. Por ello se la denomina *educación intercultural bilingüe*, que pretende dar respuesta a los requerimientos políticos, filosóficos, culturales y lingüísticos de las diferentes comunidades, en un intento por recobrar y reintegrar sus culturas a través de la educación, después de siglos de dominación y discriminación y de la puesta en marcha de programas asimilacionistas que fomentaron la ruptura de la identidad de los pueblos indígenas, la exclusión y el racismo.

El énfasis en lo intercultural nace como una apuesta decidida de plantear la educación en contextos multiculturales, lo que supone la reciprocidad y el diálogo desde su reconocimiento y valoración, y comporta una solidaridad operativa. Es un concepto que puede ser entendido de varias formas: como ideal, asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza; o bien, como propuesta educativa, vinculada al intercambio, al enriquecimiento mutuo, a la cooperación entre personas y grupos. Uno de los objetivos de la educación intercultural es reformar la escuela para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. Sin embargo, la forma en que se opera dista mucho de lograr lo que se propone, ya que hace falta impulsar programas de desarrollo cultural incluyendo a escala regional, local y comunitaria, con propuestas adecuadas a las necesidades de la comunidad, y con el fin de enriquecer y ampliar el diálogo entre sus integrantes. (Schmelkes, 2003)

## **Metodología**

En atención a los objetivos de la investigación, se eligió el enfoque cualitativo, el cual permitió recuperar la realidad desde la visión de los sujetos a partir de diferentes técnicas como la entrevista, realizada a los agentes educativos interculturales bilingües, tales como: docentes, padres de familia y niños indígenas, con el propósito de conocer sus expectativas y opiniones relacionadas con sus vivencias en la educación indígena.

El grupo de discusión se realizó con directivos de los diferentes programas de formación de profesoras (as) dirigidos al medio indígena, para conocer desde la voz de los participantes, el funcionamiento y debilidades de cada uno de ellos. El guión contemplado en esta técnica fue el tema “Formación de docentes para el medio indígena” y como subtemas: programas para la formación, profesionalización de docentes, práctica docente e interculturalidad, retos y propuestas. El registro de la información se realizó mediante audio y videograbación. Para el análisis de la información tanto de la entrevista como del grupo de discusión, se realizó una codificación a través de la técnica de mapeo con colores, una segmentación de las unidades de análisis e inferencias del discurso.

Además, se llevó a cabo un análisis documental para identificar las instancias participantes en la oferta educativa intercultural y bilingüe, particularmente las encargadas de la formación de las y los docentes que laboran con poblaciones indígenas, de los estados de la república participantes en la investigación.

## **Resultados**

En el México postrevolucionario surgió un ideal de progreso y desarrollo, anclado en la visión nacionalista de una sociedad integrada, única, homogénea en su mestizaje; a partir de ello surgieron los programas de educación indígena cuya finalidad principal era la enseñanza del español, la cultura mexicana y el mundo occidental. Progresar como país exigía dejar atrás a las sociedades indígenas tradicionales, porque sus vidas se sustentaban en creencias y mitos que eran vistos como signos de una sociedad primitiva. Dejar atrás la identidad del indígena y convertirlo en mexicano cabal fue una transformación encomendada a la educación indígena.

Ahora, el ideal de la educación se asume como intercultural bilingüe, en el que florece el intercambio entre culturas y comunidades supuestamente iguales. La orientación teórica y normativa de la educación indígena se ha replanteado bajo una nueva visión, más acorde con lo aceptable en el mundo actual y dentro del protocolo de las relaciones de México con entidades internacionales.

La contradicción de la teoría con la práctica se encuentra en el propio marco normativo de la Secretaría de Educación, que promueve la enseñanza en el mejor modelo de educación intercultural bilingüe para todos los niños y niñas que asisten a escuelas públicas ubicadas en comunidades indígenas. Sin embargo, la estructura institucional sigue funcionando bajo el esquema de la educación indígena tradicional, es decir, una educación debilitada, que lleva irremediablemente a la aculturación, la subestimación de la lengua materna y la subordinación familiar/comunal a la estructura socioeconómica del país.

La educación pública se organiza a partir de las instancias de la Secretaría de Educación en cada estado de la república, y es la Dirección de Educación Indígena la que define las zonas geográficas en las que residen las poblaciones indígenas que requieren atención educativa.

Aquí empiezan el proceso de clasificación de la población y la administración educativa que siguen una dinámica institucional que soslaya en gran medida los modelos teóricos de vanguardia, los cuales giran en torno a la educación intercultural bilingüe. Es ilustrativo el caso de los sistemas de evaluación que siguen dos lógicas diferentes: por un lado la evaluación de los avances que logran los alumnos y que realiza el profesor; y por otro, la evaluación nacional con pruebas en español orientadas a los conocimientos y experiencias de una cultura nacional; es decir, se ha hecho poco por adaptar los sistemas de evaluación educativa a las características propias de la lengua y la cultura de las comunidades indígenas de México. Por tanto, no es de extrañar que los resultados de tales evaluaciones sean muy poco alentadores, porque si bien la educación que se recibe en escuelas indígenas no siempre es de la mejor calidad, las evaluaciones estandarizadas en español la degradan aún más.

Sigue vigente la afirmación que hizo Muñoz hace casi una década, en el sentido de que “la educación de las poblaciones indígenas todavía no tiene el status de cuestión principal en la sociedad mexicana actual, a pesar de que constituye una demanda permanente de las organizaciones comunitarias e indígenas” (1999:27). El modelo de la modernización educativa y la lucha de corrientes que impulsan diversos paradigmas de la educación han sido más importantes que la discusión sobre las nuevas estrategias pedagógicas que exige la innovación en la enseñanza de alumnos de origen indígena.

La comunidad indígena Wixárika<sup>32</sup> (huichol) se localiza en la parte norte del estado de Jalisco, principalmente en la zona serrana de los municipios de Tuxpan de Bolaños y Mezquitic. Forma parte de las llamadas minorías culturales, siendo uno de los pueblos indígenas que mejor ha conservado su cultura, lengua y tradición desde tiempos milenarios. Se caracteriza, entre otras cosas, por un aislamiento geográfico, condiciones de marginación y de pobreza. En el aspecto educativo, la enseñanza es intercultural y bilingüe, por lo que las niñas y los niños aprenden el español a partir del habla y la escritura en su lengua materna.

El sistema de educación indígena en Jalisco cuenta con 96 escuelas primarias, 263 maestros y 5,374 alumnos. La distribución de estudiantes es de 4,231 en la zona Wixárika y 1,120 en la zona Nahua, al sur del estado. Respecto a los principales indicadores educativos de la educación primaria indígena en Jalisco, en la *Carpeta de Información Básica de Educación Indígena, Jalisco 2010*, se anota lo siguiente:

el estado de Jalisco presenta una deserción escolar indígena mayor en 4.2 puntos porcentuales a la media nacional y en 4 puntos porcentuales a la estatal. El indicador de reprobación para la modalidad bilingüe es mayor en 1.7% al presentado por el estado y en 0.4% con respecto a ese mismo indicador nacional, teniendo como consecuencia una eficiencia terminal de 11.3 puntos porcentuales menor a la nacional (Secretaría de Educación Pública, 2010:3).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reportó los resultados de las evaluaciones de lectura aplicadas a alumnos de sexto de primaria de escuelas ubicadas en comunidades indígenas de 18 entidades federativas de México, en el 2010; los datos indican que Jalisco ocupa el lugar 16 con 378 puntos, en un rango que va de los 435 puntos en el

<sup>32</sup> Nombre singular de la lengua hablada por los indígenas huicholes. Wixaritari es el vocablo en plural.

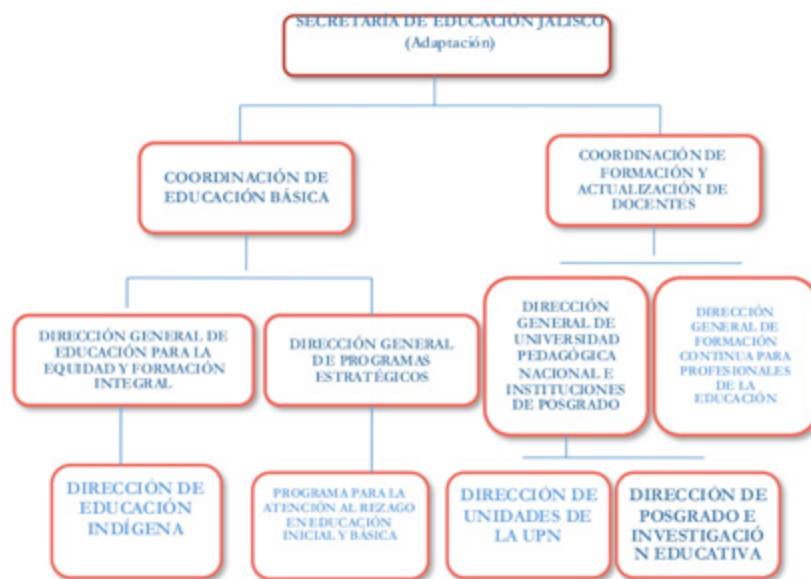
estado de Sonora a los 375 puntos en el estado de Chihuahua. En cuanto al desempeño en matemáticas de sexto grado, Jalisco obtuvo un puntaje de 348 y cayó al último lugar de los 18 estados evaluados en ese año, muy por debajo de Chiapas, que ocupó el primer lugar con 385 puntos (INEE 2010:7-8).

Un factor importante en el bajo desempeño escolar en las escuelas primarias indígenas, es que muchos profesores carecen de una formación profesional básica para desempeñar adecuadamente sus funciones de enseñanza en escuelas interculturales bilingües.

La mayoría de los docentes de la zona Wixárika no ha completado su proceso de formación superior, por lo que no siempre dispone de las habilidades pedagógicas para realizar una práctica docente apropiada a los requerimientos del plan y los programas de educación básica. Entre la diversidad de insuficiencias resaltan las carencias en técnicas didácticas y de enseñanza bilingüe, de ahí que se considere que un programa de investigación e intervención podría generar una estrategia que fortalezca la capacitación inicial y continua de las y los profesores.

Dicho programa involucraría a las distintas instituciones estatales y federales encargadas de atender las necesidades de la educación intercultural bilingüe y de la preparación de los profesores; sin embargo, es preciso delimitar los ámbitos de intervención para una mejor optimización de los recursos y una mayor efectividad de los resultados educativos en general y de la formación docente, en particular.

Las instancias involucradas en la educación intercultural bilingüe en Jalisco y en la formación de docentes para el medio indígena se muestran en el siguiente gráfico:



Respecto a los procesos de articulación del trabajo entre las instancias involucradas en la formación inicial y continua de los profesores (as) que laboran con la población wixárika, del grupo de discusión se recuperan cinco grandes rubros: diagnósticos anteriores sobre la educación de la población indígena en Jalisco, experiencias de vinculación, formación inicial, formación continua y retos.

Los participantes refieren que se han realizado diagnósticos socioeducativos en virtud de los resultados de niños y niñas indígenas en evaluaciones locales, nacionales e internacionales. No obstante, la radiografía de la educación en el medio indígena no presenta cambios, tal como se aprecia en el siguiente comentario:

[...] tenemos 14 años con resultados y con las investigaciones desde cuando estaba Silvia Schmelkes, en donde nos hizo la radiografía, cuando nació el programa bicultural, cuando luego vino el intercultural bilingüe y nos dijo dónde están las fallas. No las hemos atendido. Se han hecho esfuerzos sueltos. [...] No se han articulado las ideas [...] (M2)<sup>33</sup>.

Por ello, los problemas de vinculación interinstitucional residen en la realización de un trabajo en forma aislada y poco sistematizada, no obstante que la educación intercultural bilingüe y la formación de sus profesores compromete a varias instancias de la Secretaría de Educación Jalisco. Hay varias alusiones al respecto, como la que se presenta enseguida:

[...] el esfuerzo que hace la UPN por un lado, el esfuerzo que hace... quién... Todo mundo quiere ayudar. Han sido esfuerzos muy loables, pero han sido poco sistematizados, dispersos [...] Si vuelve a ser asunto de [...] dejar sola a la UPN, de volver a dejar solos a los maestros y maestras de la zona indígena... (M2).

Respecto a la formación inicial (pregrado o nivel de licenciatura), uno de los participantes, menciona: “[...] porque entonces nos damos cuenta de que el perfil de ingreso es muy bajo, y que no te da, ¿sí? para acceder a una licenciatura con contenidos curriculares actuales [...]” (H1). Se detecta una deficiencia en habilidades para la comprensión lectora en español y la elección de carrera como única opción de educación superior. Aunado a ello, la problemática comprende: formadores sin perfil ideal (no conocen el medio, no hablan lengua indígena), el peso de decisiones administrativas en la conformación de la planta docente de la institución que oferta el programa de Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, plan 1990, la distribución de contenidos y cargas horarias del programa, y el rezago en titulación, entre otros.

En cuanto la formación continua de los docentes, encontramos que 217 profesores manifiestan haber asistido a algún curso de actualización, lo que equivale al 93.94%. Entre los motivos por cuales asisten a los cursos, se refieren los siguientes: el 35.06% asiste para mejorar la práctica docente, el 49.35% para actualizarse en conocimientos, y el 1.73% para conocer la reforma educativa; el 13.85% no contestó. En este sentido, podemos inferir que la mayor parte de los profesores en estudio asisten a los cursos para actualizar sus conocimientos, con el fin de adaptarse a las necesidades de su contexto y estar mejor preparados con las estrategias y herramientas más actuales. Los cursos o talleres más populares entre los profesores han sido los cursos de actualización y formación continua, el curso de planeación y manejo de contenido, y cursos como PAREIB<sup>34</sup>, ACAREIB<sup>35</sup> y ENLACE<sup>36</sup>, con porcentajes entre los 11 y 14% de los profesores. Por lo que respecta a la utilidad que han tenido los cursos a los

<sup>33</sup> En las viñetas aparece entre paréntesis H1, H2, H3, M1 y M2, que identifica al Hombre 1, 2 o 3 y a la Mujer 1 o 2, que hacen el comentario encerrado entre comillas.

<sup>34</sup> Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial, del Estado de Jalisco

<sup>35</sup> Programa Compensatorio para Abatir el Rezago Educativo en México

<sup>36</sup> Prueba que se aplica en Educación Básica y Educación Media Superior para conocer en qué medida los niños y jóvenes las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar.

cuales han asistido, en su mayoría afirman que ha sido para mejorar su práctica docente, para la actualización de contenidos y planes, como reflexión y transformación educativa. Cabe mencionar que el 64.93% de los maestros considera que el trabajo de formación docente se hace de manera desarticulada, ya que las instancias responsables de llevar a cabo esa tarea no se ponen de acuerdo en la operación.

En suma, de acuerdo con los resultados de la entrevista y del grupo de discusión, los profesores afirman que existen los siguientes problemas: práctica de simulación, dependencia administrativa de los procesos académicos (burocracia), concepción de la tarea formadora como “botín” para las instituciones encargadas, manejo de cotos de poder, realización de esfuerzos aislados, ausencia de estrategias de seguimiento y evaluación, carencias en el dominio del enfoque intercultural y bilingüe por parte de las y los formadores, indefinición de la o las instancias que deberán encargarse de la actualización de las y los docentes indígenas, elevada inversión económica y uso del tiempo para la actualización debido al desplazamiento de las y los profesores a lugares de concentración para ser capacitados, perfil bajo de las y los profesores en servicio, falta de acompañamiento a las y los profesores por parte de los equipos técnicos. Aquí algunas menciones:

[...] me he dado cuenta que son botines [...] todo mundo los quiere amparar [...] pero como una pequeña isla [...] porque mucho se está haciendo [...] de manera individual, o sea [...] ‘Este es mi coto. No te metas’ [...] (H1).

[...] ¿En qué momento vienen a darme seguimiento, me vienen a visitar? [...] (H2).

[...] las brechas en cuanto al asunto de lo que es la política educativa, la educación, cultura, lo que es lingüística, eh... entre otros conceptos del asunto de educación intercultural bilingüe, pero en sí la práctica... análisis, análisis de la práctica [...] (H3).

[...] Nos gastamos. Tenemos que pagar avioneta, son 700 pesos; de ida y vuelta, son \$1,400.00; seis viajes, son \$5,000 pesos para poder salir [...] a veces se les pagan los viáticos, se recupera algo pero no es suficiente [...] (H3).

Ante tales preocupaciones, las y los participantes del grupo de discusión se plantearon algunos retos: demandan una actitud comprometida de las autoridades que trascienda el discurso; solicitan la definición de los ámbitos de intervención para una mayor y mejor coordinación del trabajo; urgen hacer un diagnóstico en materia de formación que incluya la opinión de las y los maestros, exigen que se dé seguimiento y se evalúe el impacto de haciéndolas acciones; piden la elaboración y operación de una propuesta de formación, así como la articulación del trabajo con presidencias municipales.

[...] hacer un diagnóstico de lo que se está haciendo y una evaluación del impacto que ello ha producido. Es necesario replantear las ideas en sentido operativo para que lo que se discute no se quede en el discurso [...] (H2).

[...] Falta mucho por hacer pero unificado, ahorita somos como islas de un archipiélago, ¿no? Entonces, vamos uniendo a una gran isla [...] (H1).

[...] los maestros nos decían que lo que ellos necesitaban era que... como que los visitaran y que conocieran las cosas que ellos hacen porque ellos tienen muchas deficiencias, pero también quieren aportar muchas cosas [...] (M1).

## **Conclusiones**

Es necesario reconocer que la claridad en el concepto de interculturalidad no resuelve los problemas que en la realidad propicia la coexistencia de diferentes culturas, sino que los enfrenta en la medida en que existe un reconocimiento de las diferencias.

Las instancias encargadas de desarrollar los procesos formativos de las y los futuros docentes y/o de docentes en servicio para la zona norte del estado, pertenecen a la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). La formación inicial es ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el programa de Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, plan 1990.

Los profesores pueden disponer de ciertos materiales didácticos, algunos de los cuales son bilingües, pero no están capacitados para utilizarlos apropiadamente en el contexto de los programas escolares, además de enfrentar la dificultad de manejar y articular los conocimientos en las dos lenguas.

Por su parte, la formación continua involucra a diversas instancias: Dirección de Educación Indígena, UPN, Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (ACAREIB) y Coordinación para la Formación y Actualización de Docentes. Para la actualización docente hay menos claridad en cuanto a las formas, espacios y tiempos de intervención.

La problemática detectada en la formación inicial de los futuros docentes para el medio indígena, tiene distintas aristas que incluyen las carencias del nivel educativo precedente, el bajo perfil de ingreso de los estudiantes, las condiciones en que se da la elección de carrera como única opción de educación superior, la oferta educativa existente (licenciaturas en educación general sin considerar la especificidad del contexto), las debilidades del programa de Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (cuya vigencia se mantiene desde 1990, sin modificaciones a pesar de las reformas educativas de la educación primaria), el rezago en titulación, los perfiles de los formadores, y las dificultades administrativas para la conformación de la planta docente, entre otros.

Respecto a la actualización docente, se percibe una gran cantidad de factores que incide en la baja efectividad de los resultados: simulación, falta de evaluación de los programas, perfil bajo de las y los docentes, cuestiones administrativas, disposición de recursos financieros, falta de vocación docente.

A pesar de las evidencias en los diagnósticos realizados por distintas instancias, la situación problemática en la educación indígena se mantiene, por lo que requiere de una intervención pertinente que subsane las necesidades detectadas. En tal sentido, es preciso que los equipos de trabajo de la SEJ, así como de otras corporaciones estatales y federales responsables, mejoren los esfuerzos de vinculación que hasta hoy han sido prácticamente infructuosos, pues las intenciones quedan en el discurso y la problemática se atiende de manera aislada.

Uno de los retos consiste en hacer un diagnóstico minucioso en torno a la formación inicial y continua de los docentes de la zona norte, y a partir de él, elaborar una propuesta para la atención efectiva de las necesidades resultantes, que incluya la delimitación de tareas de las instancias involucradas, además de la coordinación comprometida de los esfuerzos, asumiendo que el logro de los propósitos es una tarea compartida por las instituciones participantes.



Superar la actitud egoísta beneficiará la formación de los docentes, impulsará la mejora de los resultados educativos, y movilizará acciones medulares, como el desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura, dominio de su lengua y del castellano en los niños y niñas wixáritari, como condición indispensable para alejarlos de la exclusión social en que se encuentran.

## **Referencias bibliográficas**

- Canales, M. y Peinado, A. (1998) Grupos de discusión. En: Delgado, J. y Gutiérrez, J., Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis, pp. 287-316.
- Sandín, M.P. (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones, Madrid: McGraw Hill.
- Secretaría de Educación Pública SEP-CONALITEG. (2003), Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe Indígena.
- Secretaría de Educación Pública, Libros del rincón. “México desconocido. La nación huichol”
- Schmelkes, S. (2003). La educación intercultural en México. En Reflexiones del Seminario Internacional (pp. 185-189). Santiago de Chile, Chile: Fundación Ford/Universidad Padre Hurtado/UNICEF/UNESCO.
- Vergara, F. M., Bernache, G., Esparza, I., Cortés, M. G. et ál. (2008a). Educación intercultural bilingüe: un estudio en las comunidades indígenas de Jalisco. Jalisco, México: SEP-CONACYT-SEJ. Ediciones de la Noche.
- Vergara, M., de la Cruz, H., Alcázar, M., Hernández, A., Cortés, M. G., Ponce, V. et ál. (2008b). Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas nahuas y huicholes de nivel primario en Jalisco. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica. CONACYT (2007). Reseñas de Investigación en Educación Básica



---

Villafañe Hormazábal, G., Corrales Huenul, A. & Soto Hernandez, V. (2015). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 563-573). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>

---

## ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA: DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN<sup>37</sup>

VILLAFAÑE HORMAZÁBAL, Gabriela  
CORRALES HUENUL, Angélica  
SOTO HERNANDEZ, Valentina  
Universidad de Concepción  
Concepción, Chile  
[gvillafane@udec.cl](mailto:gvillafane@udec.cl)

### Resumen

El propósito de este estudio fue determinar las condiciones de inclusión para los estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. La investigación es cuantitativa, descriptiva y transversal. Para la recolección de datos se construyó una encuesta que fue sometida a validación por juicio de expertos. El estudio identificó a 40 estudiantes con discapacidad, que corresponde al 0.16% de la población estudiantil, de los cuales 38 accedieron a participar en la investigación. Los principales resultados revelan que existe un alto nivel de retención de estudiantes con discapacidad en la universidad, aunque la sub-representación es un problema que persiste. Los estudiantes presentan una percepción positiva de su inclusión en la vida universitaria, así como una alta satisfacción con los servicios, excepto en el acceso a la infor-

---

<sup>37</sup> Proyecto de investigación “Diagnóstico del estado actual de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas Discapacidad”, financiado por concurso interno en el marco del Convenio de Desempeño “Profesores UdeC: Protagonistas del cambio en la sociedad del conocimiento”, Universidad de Concepción, Chile.

©AIDIPE 2015 Investigar con y para la sociedad

I.S.B.N.: 978-84-686-6914-4 Obra completa. I.S.B.N.: 978-84-686-6904-5 Volumen 1.

mación institucional. Siete de cada diez encuestados reconocen haber recibido algún tipo de apoyo de su carrera. A nivel institucional, las iniciativas existentes para favorecer el ingreso y permanencia de personas con discapacidad no se encuentran articuladas, como también faltan protocolos e instancias de capacitación para profesores y administrativos. Se propone que la institución establezca un sistema de gestión para la inclusión que defina objetivos, estrategias y acciones.

### **Abstract**

The purpose of this study was to determine the conditions of inclusion for students with disability in a Chilean university. This research is a quantitative, descriptive and cross-sectional study. For data collection a survey that was subject to validation by expert judgment was built, the study identified 40 students with disability that represents the 0,16% of the student population, 38 agreed on participate in research. The main results reveal a high retention rate of students with disabilities at the university, although the sub-representation is a persistent problem. Students exhibit a positive perception of their inclusion in university life and high level of satisfaction of the services provided, except for access to institutional information. Seven out of ten students surveyed recognize having received some sort of education care from their programs to pursue their studies. However, there still exists a lack of connection between the current initiatives developed at the university to support the enrollment and permanence of students with disability. Added to this fact, there is a lack of protocols and training for teachers and staff. In this study it is proposed that the university establishes a management system that defines objectives, strategies and actions that contribute to improve inclusion of people with disabilities.

### **Palabras clave**

Inclusión, estudiantes, discapacidad, educación superior, atención educativa

### **Keywords**

Inclusion, students, disabilities, higher education, education care.

### **Introducción**

La inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo chileno es tema de preocupación tanto para los investigadores como para las políticas públicas. Sin embargo, la inclusión a nivel de educación superior ha sido abordada de manera reciente.

Desde una perspectiva teórica, el concepto de educación inclusiva aporta diversos elementos de análisis. Miles y Singal (2010) plantean que la educación inclusiva es una perspectiva que promueve los principios democráticos, la igualdad y la justicia social; lo que a nivel educativo se traduce en el fortalecimiento de la participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Echeita (2013) la educación inclusiva propicia la superación de la exclusión educativa; estableciendo como eje a grupos sociales que han tradicionalmente han sido privados del derecho a la educación (Escudero y Martínez, 2011). En ese sentido,

López (2011) sostiene que la inclusión se constituye en un “proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia” (p. 41).

Vinculado al fomento de la inclusión educativa, en Chile se ha adoptado recientemente el enfoque de Derechos, en la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Para Verdugo, *et al.* (2013), este enfoque permite enfatizar adecuadamente la dignidad de personas con discapacidad de manera de posibilitar su participación social como un ciudadano más.

La inclusión de personas con discapacidad en el sistema escolar chileno ha sido impulsada desde las políticas públicas hace más de dos décadas (Ministerio de Educación, 2005). A nivel de educación superior, los programas para promover la inclusión han avanzado lentamente en el logro de sus objetivos. Las investigaciones recientes revelan las dificultades para implementar las herramientas que favorezcan la inclusión, pero asimismo, demuestran la voluntad de propiciar la participación de las personas con discapacidad (Tapia & Manosalva, 2012). De acuerdo a Salazar *et al.* (2013), los estudiantes con discapacidad perciben que existen barreras que limitan su formación, por lo que se manifiestan insatisfechos con la atención educativa ofrecida por la universidad estudiada. Salinas *et al.* (2013) y Ocampo (2012) presentan conclusiones similares respecto a la falta de preparación docentes en estrategias de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad.

A nivel de educación superior, las investigaciones sobre la inclusión son incipientes, asimismo, la universidad estudiada carece de diagnósticos respecto a los estudiantes con discapacidad, antecedentes que justifican la realización de investigaciones en este ámbito. En este contexto, se realizó un estudio sobre estudiantes con discapacidad en una universidad chilena, para aportar información pertinente y actualizada. La investigación fue desarrollada a partir de la pregunta: ¿Cuáles son las condiciones de inclusión para los estudiantes con discapacidad en la universidad estudiada? Pregunta que implica otras como: ¿Qué tipo de discapacidad presentan los estudiantes? ¿Cuáles son los mecanismos facilitadores existentes en la institución? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto a las condiciones de inclusión que ofrece la universidad? Dadas estas premisas, el objetivo general de la investigación fue determinar las condiciones de inclusión para los estudiantes con discapacidad en la universidad estudiada. Los objetivos específicos fueron los siguientes: (1) Identificar y caracterizar a los estudiantes con discapacidad. (2) Identificar y analizar la atención educativa que ofrece la universidad a los estudiantes con discapacidad. (3) Determinar la satisfacción de los estudiantes con discapacidad respecto a la atención educativa y servicios otorgados (4) Establecer la percepción de los estudiantes con discapacidad acerca de su inclusión.

## **Método**

La investigación es descriptiva y se abordó desde una metodología cuantitativa, en la que se utilizó dos técnicas de recolección de datos. La primera fue una encuesta de tipo descriptiva, que, en correspondencia con el tipo de estudio definido, tiene como propósito “*describir con precisión un fenómeno*” (Vieytes, 2004, p. 329). Respecto al desarrollo temporal, la encuesta es de tipo transversal.

La encuesta fue sometida a validación de juicio de expertos, mediante un proceso que contó con representantes del Ministerio de Educación, Servicio Nacional de Discapacidad, profesionales y académicos de la universidad estudiada, así como un profesional con discapacidad. Dos tareas fueron asignadas a los jueces expertos. La primera, realizada individualmente, consistió en determinar la pertinencia y claridad de los ítems incluidos en el instrumento. La segunda tarea consistió en analizar las evaluaciones de los jueces. A pesar del alto consenso en la mayoría de las partes de la encuesta, los jueces recomendaron incluir nuevos ítems. En una segunda ronda de consultas, se alcanzó consenso respecto a la versión final de la encuesta.

La encuesta fue estructurada entorno a los siguientes ejes:

- Caracterización sociodemográfica
- Trayectoria escolar.
- Satisfacción con servicios de la universidad.
- Percepción del proceso de inclusión en la universidad

La segunda técnica de recolección de datos corresponde al análisis de documentos institucionales elaborados por la universidad. Estos documentos permitieron explorar las atenciones educativas brindadas oficialmente por la institución, tanto en lineamientos estratégicos, como programas y acciones concretas.

## **Procedimientos**

En primer lugar, se identificó a los estudiantes con discapacidad de la universidad, mediante una encuesta a los jefes de carrera. Luego, siguiendo un Protocolo de Contacto, los estudiantes fueron invitados a participar en la investigación. Durante la aplicación de la encuesta, los estudiantes debían leer y firmar un Consentimiento Informado.

## **Resultados**

### **Caracterización de los estudiantes encuestados**

La encuesta aplicada revela que el mayor número de estudiantes con discapacidad se encuentra en el Campus Uno (28 estudiantes), seguido del Campus Tres (9 estudiantes) y finalmente, el Campus Dos (1 estudiante), lo que representa un 74%, 24% y 3% respectivamente. El Campus Uno y Tres, concentran estudiantes con distintos tipos de discapacidad, en el Campus Dos sólo hay un estudiante con discapacidad funcional por movilidad reducida. Las unidades que tienen mayor número de estudiantes con discapacidad, son: Facultad de Educación, Ciencias Jurídicas y Administrativas, y Escuela de Educación.

Tabla 1: Facultades de procedencia de los estudiantes

Campus	Facultad	Frecuencia	Porcentaje
<b>Uno</b>	Educación	8	21,1
	Ciencias Física y Matemáticas	4	10,5
	Ciencias Económicas y Administrativas	1	2,6
	Humanidades y Arte	3	7,9
	Ciencias Químicas	1	2,6
	Ciencias Jurídicas y Sociales	7	18,4
	Agronomía	1	2,6
	Ingeniería	1	2,6
	Arquitectura, Urbanismo y Geografía	1	2,6
	Ciencias Sociales	1	2,6
<b>Tres</b>	Escuela de Educación	6	15,8
	Escuela de Ciencias y Tecnología	3	7,9
<b>Dos</b>	Escuela de Administración y Negocios	1	2,6
<b>Total</b>		38	100

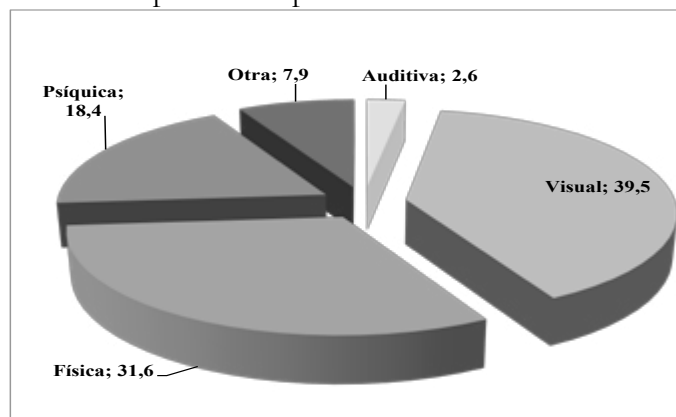
Fuente: Encuesta a estudiantes con discapacidad de la institución.

Respecto al sexo de los encuestados, un 68% son hombres y 32% mujeres. Este dato revela una diferencia notoria respecto al porcentaje de mujeres con alguna discapacidad en la educación superior chilena (Barros, 2011).

En cuanto a la edad, un 13% de los encuestados tiene 19 años o menos; un 50% entre 20 y 24 años; un 29% entre 25 y 29 años; y un 8% tiene presente más de 30 años. En relación al año de ingreso, un 37% comenzó sus estudios durante los años 2012 y 2013; por tanto, son estudiantes que cursan la primera mitad de su carrera. Un 31% ingresó entre 2005 y 2008, por lo que han permanecido a lo menos seis años en la institución. Aquellos que ingresaron durante 2010 y 2011, representan un 22%.

Respecto al tipo de discapacidad, un 40% presenta discapacidad visual, un 32% discapacidad funcional por movilidad reducida y un 18% psíquica. Un 8% presentan otros tipos de discapacidad. Solo un estudiante presenta discapacidad auditiva (Gráfico 1).

Gráfico 1: Tipo de discapacidad de estudiantes encuestados



Fuente: Encuesta a estudiantes con discapacidad de la institución

En cuanto a la trayectoria escolar, se destaca que un 42% asistió a Programas de Integración Escolar, es decir, un 26% participó en planes de integración durante Enseñanza Básica y Media y un 11% participó en Enseñanza Media. Respecto al mecanismo de ingreso a la universidad, un 70% accedió vía Prueba de Selección Universitaria (PSU), un 32% ingresó vía Sistema Especial de Admisión para personas con discapacidad visual.

En cuanto a la trayectoria en la universidad, un 13% ha realizado estudios en otras instituciones, de ellos, sólo uno finalizó su carrera. Se puede inferir de los datos que estos estudiantes no desertaron del sistema universitario sino que realizaron cambios de institución. En la universidad estudiada, un 81% de los encuestados nunca ha suspendido estudios, mientras que del 19% que ha abandonado sus estudios, la mitad de ellos, a causa de problemas de salud.

### **Atención educativa a estudiantes con discapacidad**

La atención educativa fue analizada a tres niveles: institucional, servicios y carrera. El primer nivel da cuenta de las políticas institucionales; el segundo, de la satisfacción de los estudiantes con los servicios; mientras que el tercero, se refiere al proceso formativo.

#### a) Nivel institucional

La universidad estudiada posee las siguientes atenciones educativas:

- Sistema Especial de Admisión para Discapacitados Visuales. Creado en el año 1999, permite a los estudiantes acceder a la universidad sin rendir la PSU.
- Programa de Apoyo Multidisciplinario a Estudiantes con Discapacidad Visual, tiene por objetivos apoyar a estos alumnos mediante la implementación de una sala de atención en Tiflotecnología y dar cumplimiento a la ley 20.422.
- Programa Interdisciplinario por la Inclusión tiene como objetivo “apoyar la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en todos los ámbitos de la vida estudiantil, buscando otorgarles equidad e igualdad de oportunidades y condiciones” (Programa Interdisciplinario por la Inclusión, 2013).
- Adaptación y construcción de infraestructura destinada a mejorar la accesibilidad, para dar cumplimiento a la ley 20.422.

#### b) Nivel de Servicios

Esta sección da cuenta de la satisfacción respecto a los servicios que entrega la universidad, que no son de exclusivo uso para personas con discapacidad.

La Dirección de Servicios Estudiantiles, responsable de los servicios complementarios a la actividad académica, es muy valorada. El Servicio de Bienestar concentra a un 82% de estudiantes que se declara satisfecho y muy satisfecho. El Servicio de Salud presenta un 74% que se declaran Satisfecho/Muy Satisfecho (Gráfico 2). Un 13% es incluido en la categoría No sabe/ No responde, lo que hace suponer que ellos no utilizan el servicio con una frecuencia que les permita opinar del mismo.

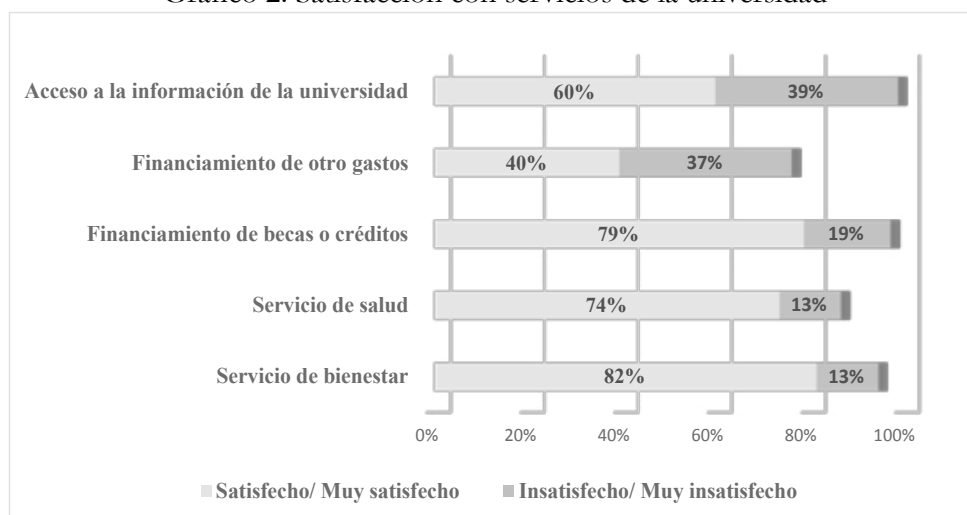
En relación al financiamiento de becas o créditos, un 79% se declara Satisfecho y Muy Satisfecho. En cuanto al financiamiento de otros gastos, las percepciones se dividen de forma



similar: un 37% se declara Insatisfecho y Muy Insatisfecho, un 40% se declara Satisfecho y Muy Satisfecho (Gráfico 2).

Respecto al acceso a la información de la universidad<sup>38</sup>, un 60% se manifiesta Satisfecho o Muy Satisfecho, un 40% se encuentra Insatisfecho o Muy Insatisfecho (Gráfico 2). La totalidad de los estudiantes con discapacidad visual manifiestan su insatisfacción con el acceso a la información institucional. Este es un aspecto crítico que limita considerablemente las condiciones de inclusión que ofrece la universidad a estudiantes con discapacidad visual.

Gráfico 2: Satisfacción con servicios de la universidad



Fuente: Encuesta a estudiantes con discapacidad de la institución

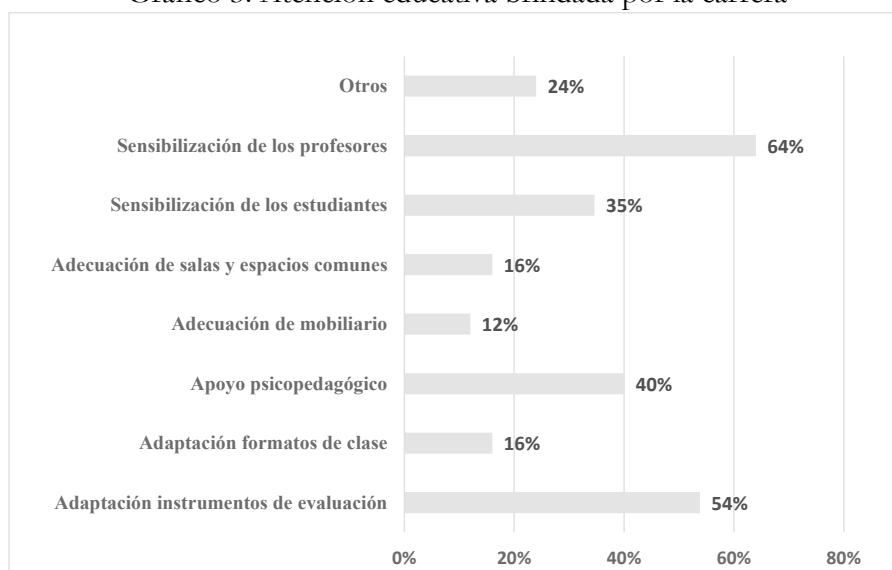
### c) Nivel de carreras

Los datos indican que siete de cada diez encuestados recibió atención educativa de su carrera. De aquellos estudiantes que respondieron afirmativamente, un 54% declara la realización de adaptaciones en los instrumentos de evaluación y un 40% indica haber recibido apoyo psicopedagógico. La adaptación en los formatos de clase sólo es mencionada por el 16% de los estudiantes.

La sensibilización de la comunidad es destacada por los encuestados: en el caso de los profesores alcanza un 64%, mientras que un 35% menciona a sus compañeros de curso (Gráfico N°3). Corroborando la percepción sobre el rol de los docentes, un 84% se declara Satisfecho y Muy Satisfecho con la “atención educativa brindada por los profesores”, que alcanza una de las valoraciones más altas.

<sup>38</sup> Ítem referido a recursos electrónicos institucionales: e-mail, página web y plataforma INFODA.

Gráfico 3: Atención educativa brindada por la carrera



Fuente: Encuesta a estudiantes con discapacidad de la institución

### Percepción de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria

La percepción de inclusión fue consultada mediante cuatro ítems referidos a aspectos académicos, integración con los pares, intercambio de vivencias con otros estudiantes con discapacidad y experiencias de discriminación. Un 97% se encuentra de Acuerdo y Muy de acuerdo con la afirmación: *“me siento capaz de responder a las exigencias académicas de la Universidad”*. Un 89% se manifiesta de Acuerdo y Muy de Acuerdo con la afirmación: *“los estudiantes con discapacidad necesitamos de un espacio para intercambiar experiencias”*. Ambos ítems revelan una percepción bastante positiva de su inclusión en la universidad. Respecto a la frase *“Me siento incluido en mi curso como un par”*, un 87% está de Acuerdo o Muy de Acuerdo, mientras que un 11% se manifiesta contrario a esta afirmación; si bien este número es bajo, revela la existencia de percepciones negativas en torno a la inclusión en las carreras. Un 70% está en Desacuerdo o Muy en Desacuerdo con la afirmación: *“me he sentido discriminado/a en la universidad por mi discapacidad”*, mientras que un 30% está de Acuerdo o Muy de Acuerdo con la afirmación anterior. Esto demuestra que aún persisten situaciones de discriminación en la institución, lo que debería constituir un motivo de preocupación para las autoridades y docentes.

### Discusión y Conclusiones

El acceso y la permanencia en la universidad son elementos fundamentales para la inclusión de personas con discapacidad. En Chile, los antecedentes demuestran que el acceso de estas personas es limitado (FONADIS, 2004). En el estudio realizado se corroboró que la sub-representación de estos estudiantes aún persiste a nivel institucional: 40 estudiantes, es decir, un 0.16% del total de la institución, muy lejos del 5% estimado para el grupo entre 15-29 años de la población con discapacidad (FONADIS, 2004).

Ahora bien, un dato llamativo se refiere al acceso de las mujeres con discapacidad. Tanto a nivel de sistema de educación superior (CNED, 2014), como los datos recabados por Barros (2011) sobre la matrícula de estudiantes con discapacidad en el sistema, demuestran un acce-

so bastante igualitario en términos de género. Sin embargo, esta situación no se produce en la institución estudiada, donde existe una sub-representación femenina. Por tanto, las mujeres con discapacidad podrían experimentar una doble dificultad en el acceso a esta universidad. Estos resultados requieren de nuevas investigaciones que revelen los orígenes, y, además, que permitan concluir si este dato corresponde a un fenómeno transitorio o permanente, y de esta manera contribuir a tomar las medidas correspondientes.

La investigación reveló que la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la institución es significativa: cuatro de cada cinco estudiantes nunca ha suspendido estudios. Esto demuestra un alto nivel de retención que, en algunos casos, se combina con un período de permanencia más prolongado para cursar sus estudios. Uno de cada cinco estudiantes ha permanecido entre siete y nueve años en la universidad. Es necesario profundizar en este fenómeno para determinar la existencia de barreras de aprendizaje y participación que impiden un mejor ajuste al tiempo de duración de las carreras, y a partir de estos antecedentes, generar estrategias específicas. Este punto es especialmente relevante, puesto que a nivel nacional los estudiantes con algún tipo de discapacidad presentan una alta deserción del sistema de educación superior (FONADIS, 2004). Igualmente, es necesario profundizar en los datos de retención y deserción, puesto que en la institución puede existir un fenómeno de deserción “*encubierta*”, en la medida que no existen registros que indiquen esta condición de aquellos estudiantes que abandonan sus estudios.

A pesar de las iniciativas generadas por la institución investigada, los resultados permiten concluir que no existe un sistema de gestión que las comprenda. La universidad no ha establecido protocolos ni programas de capacitación para los profesores ni personal administrativo de la institución. A pesar de lo cual los estudiantes reconocen que sus profesores están sensibilizados con su condición. Una manera de materializar esta preocupación es adaptar los instrumentos de evaluación, acción indicada como una de las atenciones educativas más frecuentes. No obstante, esta acción se produce muchas veces sin los conocimientos ni el respaldo oficial necesario, puesto que a nivel institucional como se mencionó anteriormente no existen programas de capacitación. Para avanzar en el mejoramiento de las iniciativas existentes, es fundamental crear un sistema de registro durante el proceso de matrícula. Además, este sistema se podría ampliar hacia la formalización de protocolos de acción que permitan estandarizar los procedimientos.

El estudio realizado revela que la percepción de los estudiantes acerca de su inclusión en la vida universitaria alcanza una valoración muy positiva, tanto respecto a capacidades académicas para estudiar una carrera universitaria, como respecto a la relación con sus compañeros de generación, y el rol cumplido por sus profesores, quienes son considerados actores clave. A pesar de la positiva percepción de los estudiantes, aún persisten situaciones de discriminación, de acuerdo a lo manifestado por uno de cada cuatro estudiantes. Este dato es una señal que manifiesta la necesidad de generar instancias de sensibilización para toda la comunidad universitaria, potenciando la diversidad como un factor enriquecedor de la formación como persona.

La institución que participó en la investigación ha sido pionera en la incorporación a sus aulas de personas con discapacidad visual. En atención a estos antecedentes, los estudiantes encuestados presentan un alto nivel de expectativas respecto de la atención educativa que les brindará la institución. De acuerdo a sus percepciones, las condiciones de inclusión se encuentran desarrolladas a un nivel intermedio. El fortalecimiento de las iniciativas existentes a

través de las medidas mencionadas, requiere proyectarse al establecimiento de un sistema de gestión de políticas inclusivas, que se distinga por su carácter sistémico.

Simón y Echeita (2013) plantean que las dimensiones para entender el concepto de educación inclusiva involucra asuntos como: la población objetivo; naturaleza del proceso (principios o prácticas); dimensionalidad del proceso educativo; carácter procedual; foco; amplitud de las transformaciones. Estas dimensiones requieren ser analizadas y definidas por la universidad para establecer políticas de inclusión, las que también podría desarrollarse a nivel de educación superior. Estas dimensiones también consideran el nivel del aula, donde transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Arnaiz (2011) plantea que este proceso ya no puede basarse en presupuestos de homogeneidad de los estudiantes, sino en el modelo curricular, que reconoce la heterogeneidad del estudiantado y promueve los principios de igualdad y equidad. Arnaiz (2012) recuerda que la inclusión no sólo es educativa sino social, es decir, que las personas con discapacidad participen en la sociedad y tengan acceso al mercado laboral.

## Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Barros, B. (2011). *Estudio de educación superior inclusiva*. Ponencia presentada en el Seminario Discapacidad y Educación Superior. Universidad Diego Portales, Santiago.
- Consejo Nacional de Educación (CNED). (2014). Estadísticas oficiales. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices\\_estadisticas\\_sistema.aspx](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_sistema.aspx)
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11 (2), 99-118.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, 85-105.
- Fonadis (2004). *Primer estudio nacional de la discapacidad*. ENDISC Chile. Apartado Educación Superior. Santiago: INE.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela Sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 2, 37-54.
- Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*. 14 (1), 1-15.
- Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Ministerio de Educación. División de Educación General. Santiago: Unidad de Educación Especial.
- Salazar, C., Valdés, F., Sanhueza, H. y Ross, M. (2013) Análisis de las buenas prácticas corporativas de la UACH en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, junio, Vol. 6 (2), 59-71.

- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista ibero-americana de educação*, 63, 77-98.
- Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer.
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22), 13-34.
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad a la Educación Superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), 227-239.
- Verdugo, M.y Schalock, R. (2013). *Discapacidad e Inclusión Manual para la Docencia*. Amarú: Ediciones Salamanca.
- Vieytes, V. (2004). *Metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.







<http://aidipe2015.aidipe.org>

