

(2008), Vol. 36 (1,2)

aula abierta

# aula abierta

Volumen 36, núms. 1, 2  
Oviedo, junio y diciembre 2008  
ISSN: 0210-2773  
ICE. Universidad de Oviedo  
[www.uniovi.es/ICE/](http://www.uniovi.es/ICE/)

<b>Directores:</b>	JULIO ANTONIO GÓNGALEZ-PIENDA LUÍS ÁLVAREZ PÉREZ	<b>Gestora:</b> M. MERCEDES GARCÍA CUESTA
<b>Directores Asociados:</b>	JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA JUAN CARLOS SAN PEDRO VELEDO MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ MIGUEL ÁNGEL LUENGO GARCÍA	<b>Administración:</b> PILAR PAZOS TABOADA AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR

## Consejo Editorial

Leandro S. Almeida. <i>Universidad do Minho</i>	Mario De Miguel Díaz. <i>Universidad de Oviedo</i>
David Álvarez García. <i>Universidad de Oviedo</i>	Ana Miranda Casas. <i>Universidad de Valencia</i>
Joaquín Arnau Querol. <i>Universidad de Barcelona</i>	Francisco Miras Martínez. <i>Universidad de Almería</i>
Alfonso Barca Lozano. <i>Universidad de A Coruña</i>	José Carlos Núñez Pérez. <i>Universidad de Oviedo</i>
Ana Belén Bernardo Gutiérrez. <i>Universidad de Oviedo</i>	Julián Pascual Díez. <i>Universidad de Oviedo</i>
José Antonio Bueno Álvarez. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>	José Vicente Peña Calvo. <i>Universidad de Oviedo</i>
Juan Luis Castejón Costa. <i>Universidad de Alicante</i>	Marisa Pereira González. <i>Universidad de Oviedo</i>
Luis A. Castejón Fernández. <i>Universidad de Oviedo</i>	María del Carmen Pérez Fuentes. <i>Universidad de Almería</i>
Miguel Ángel Carbonero Martín. <i>Universidad de Valladolid</i>	Luz Pérez Sánchez. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>
José Antonio Cecchini Estrada. <i>Universidad de Oviedo</i>	Julián Plata Suárez. <i>Universidad de La Laguna</i>
Antoni J. Colom Cañellas. <i>Universidad de las Islas Baleares</i>	Birte Ravn. <i>The Danish University of Education</i>
Gina Conti-Ramsden. <i>University of Manchester</i>	Cristina Roces Montero. <i>Universidad de Oviedo</i>
Manuel Deaño Deaño. <i>Universidad de Vigo</i>	Raquel Rodríguez González. <i>Universidad de Oviedo</i>
Capitolina Díaz Martínez. <i>Universidad de Oviedo</i>	Susana Rodríguez Martínez. <i>Universidad de A Coruña</i>
Eliseo Díez Itza. <i>Universidad de Oviedo</i>	Teófilo Rodríguez Neira. <i>Universidad de Oviedo</i>
María Esther del Moral Pérez. <i>Universidad de Oviedo</i>	Celestino Rodríguez Pérez. <i>Universidad de Oviedo</i>
José Escoriza Nieto. <i>Universidad de Barcelona</i>	José María Román Sánchez. <i>Universidad de Valladolid</i>
José M. Esteve Zarazaga. <i>Universidad de Málaga</i>	Pedro Rosário. <i>Universidad do Minho</i>
Juan Fernández Sánchez. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>	Ramona Rubio Herrera. <i>Universidad de Granada</i>
Raquel Fidalgo Redondo. <i>Universidad de León</i>	José Luis San Fabián Maroto. <i>Universidad de Oviedo</i>
Jesús García Albá. <i>Universidad de Oviedo</i>	Jaume Sarramona i López. <i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>
Antonio García Correa. <i>Universidad de Murcia</i>	Georgios Sideridis. <i>University of Crete</i>
Jesús Nicasio García Sánchez. <i>Universidad de León</i>	Catherine Snow. <i>Harvard University</i>
Jesús Gázquez Linares. <i>Universidad de Almería</i>	Manuel Soriano Ferrer. <i>Universidad de Valencia</i>
Ramón González Cabanach. <i>Universidad de A Coruña</i>	Susana Torío López. <i>Universidad de Oviedo</i>
Paloma González Castro. <i>Universidad de Oviedo</i>	José Manuel Touriñán López. <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>
María Carmen González Torres. <i>Universidad de Navarra</i>	Antonio Valle Arias. <i>Universidad de A Coruña</i>
Soledad González-Pumariega Solís. <i>Universidad de Oviedo</i>	Gonzalo Vázquez López. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>
Alfredo Goñi Grandmontagne. <i>Universidad del País Vasco</i>	María Paulina Viñuela Hernández. <i>Universidad de Oviedo</i>
M. Victoria Gordillo Álvarez-Valdés. <i>Universidad Complutense de Madrid</i>	Herberg J. Walberg. <i>University of Illinois, Chicago</i>
Pedro Hernández Hernández-Guanir. <i>Universidad de La Laguna</i>	Nazario Yuste Rossell. <i>Universidad de Almería</i>
Álvaro Marchesi Ullastres. <i>Universidad de Complutense de Madrid</i>	Miguel Ángel Zabalza Beraza. <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>
Raquel Amaya Martínez González. <i>Universidad de Oviedo</i>	

Dirección de la Revista Aula Abierta

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. C/ Quintana, 30, 1º. 33009 Oviedo  
Tel. 985 10 50 08. Fax 985 10 50 20. E-mail: ice@uniovi.es. http://www.uniovi.es/ICE/

1. *Aula Abierta* es una publicación semestral (junio y diciembre), de carácter multidisciplinar en el ámbito de la Psicología y Educación. Acepta colaboraciones de carácter empírico y teórico en cualquiera de estos campos.
2. Los trabajos remitidos deberán ser inéditos y no estar en proceso de revisión ni haber sido enviados a otras publicaciones simultáneamente. Esta circunstancia deberá acreditarse enviando una carta a los Directores de la Revista, en la cual conste expresamente que su trabajo no está en otro medio de difusión.
3. Se aceptan artículos en castellano e inglés. Los artículos seguirán la estructura propia de un trabajo teórico o empírico. En la página web de la revista *Aula Abierta* se ofrecen orientaciones sobre la escritura y la estructura de las diferentes tipologías de trabajos publicados, que en cualquier caso han de seguir las normas de la APA.
  - En el envío de originales, para garantizar el anonimato, se pondrá en la primera página del documento únicamente el título y el número de palabras, sin ningún tipo de dato identificativo de los autores. Los autores se esforzarán en que el texto no contenga claves o sugerencias que los identifiquen.
    - En la segunda página del manuscrito aparecerá el título y un resumen (de entre 150 y 200 palabras), tanto en castellano como en inglés, así como un máximo de cinco descriptores o palabras clave, también en ambos idiomas. Igualmente, debe incluir un título abreviado del trabajo. La estructura del resumen será “objetivos-método-resultados-conclusiones” en el caso de un estudio experimental; y “planteamiento-desarrollo-conclusiones” en el caso de trabajos teóricos.
      - En documento aparte se hará constar el título del trabajo, nombre del autor o autores, categoría profesional, institución u organismos al que pertenezcan, dirección postal, correo electrónico y teléfono de contacto.
      - Las tablas, figuras e ilustraciones se numerarán correlativamente con números, indicando en el texto el lugar aproximado en el que habrán de insertarse. El tamaño máximo real es de 12 x 18 cm, incluyendo cabecera de tabla y/o pie de figura.
4. En el envío de originales, para garantizar el anonimato, se pondrá en la primera página del documento únicamente el título y el número de palabras, sin ningún tipo de dato identificativo de los autores. Los autores se esforzarán en que el texto no contenga claves o sugerencias que los identifiquen.
  - En la segunda página del manuscrito aparecerá el título y un resumen (de entre 150 y 200 palabras), tanto en castellano como en inglés, así como un máximo de cinco descriptores o palabras clave, también en ambos idiomas. Igualmente, debe incluir un título abreviado del trabajo. La estructura del resumen será “objetivos-método-resultados-conclusiones” en el caso de un estudio experimental; y “planteamiento-desarrollo-conclusiones” en el caso de trabajos teóricos.
    - En documento aparte se hará constar el título del trabajo, nombre del autor o autores, categoría profesional, institución u organismos al que pertenezcan, dirección postal, correo electrónico y teléfono de contacto.
    - Las tablas, figuras e ilustraciones se numerarán correlativamente con números, indicando en el texto el lugar aproximado en el que habrán de insertarse. El tamaño máximo real es de 12 x 18 cm, incluyendo cabecera de tabla y/o pie de figura.
5. *Aula Abierta* es una publicación semestral (junio y diciembre), de carácter multidisciplinar en el ámbito de la Psicología y Educación. Acepta colaboraciones de carácter empírico y teórico en cualquiera de estos campos.
6. Los trabajos remitidos deberán ser inéditos y no estar en proceso de revisión ni haber sido enviados a otras publicaciones simultáneamente. Esta circunstancia deberá acreditarse enviando una carta a los Directores de la Revista, en la cual conste expresamente que su trabajo no está en otro medio de difusión.
7. Se aceptan artículos en castellano e inglés. Los artículos seguirán la estructura propia de un trabajo teórico o empírico. En la página web de la revista *Aula Abierta* se ofrecen orientaciones sobre la escritura y la estructura de las diferentes tipologías de trabajos publicados, que en cualquier caso han de seguir las normas de la APA.
  - En el envío de originales, para garantizar el anonimato, se pondrá en la primera página del documento únicamente el título y el número de palabras, sin ningún tipo de dato identificativo de los autores. Los autores se esforzarán en que el texto no contenga claves o sugerencias que los identifiquen.
    - En la segunda página del manuscrito aparecerá el título y un resumen (de entre 150 y 200 palabras), tanto en castellano como en inglés, así como un máximo de cinco descriptores o palabras clave, también en ambos idiomas. Igualmente, debe incluir un título abreviado del trabajo. La estructura del resumen será “objetivos-método-resultados-conclusiones” en el caso de un estudio experimental; y “planteamiento-desarrollo-conclusiones” en el caso de trabajos teóricos.
      - En documento aparte se hará constar el título del trabajo, nombre del autor o autores, categoría profesional, institución u organismos al que pertenezcan, dirección postal, correo electrónico y teléfono de contacto.
      - Las tablas, figuras e ilustraciones se numerarán correlativamente con números, indicando en el texto el lugar aproximado en el que habrán de insertarse. El tamaño máximo real es de 12 x 18 cm, incluyendo cabecera de tabla y/o pie de figura.
8. En cada artículo publicado constará la fecha de recepción del manuscrito, la fecha de envío una vez realizadas las modificaciones y la fecha de aceptación definitiva.
9. Los derechos de copyright de los artículos publicados pertenecen a *Aula Abierta*. Otros beneficios derivados de las investigaciones publicadas pertenecen a los autores. Cualquier persona física o jurídica que desee reimprimir parte o la totalidad de algún artículo, deberá obtener permiso escrito de los Directores, quienes otorgarán dicho permiso con el consentimiento de los autores.
10. Los artículos que describan estudios financiados, habrán de incluir el reconocimiento de crédito y contar con el permiso de publicación por parte de la institución que ha financiado la investigación. Los autores son los responsables de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados, sin que Aula Abierta se comprometa con las mismas. Se declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los estudios que se publican en la Revista.

# aula abierta

---

2008, Vol. 36, núms. 1, 2

<b>Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos</b> <i>Ramón González-Cabanach, Susana Rodríguez, Antonio Valle, Isabel Piñeiro y Patricia G. Millán</i>	3-16
<b>Violencias en la familia. Propuestas para la prevención educativa</b> <i>Andrés Soriano Díaz</i>	17-26
<b>Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo</b> <i>Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada, Javier Fernández-Río y Antonio Méndez Jiménez</i>	27-38
<b>La diversidad psicopedagógica en el aula: evaluación de problemas emocionales y comportamentales</b> <i>Eduardo Fonseca-Pedrero, Mercedes Paño y Serafín Lemos-Giráldez</i>	39-48
<b>Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria.</b> <i>María Espinosa Veja y María Reyes Fiz Poveda</i>	49-64
<b>Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio</b> <i>Emilio Álvarez Arregui, María Teresa Iglesias García y Marta Soledad García Rodríguez</i>	65-78
<b>Descripción de los niveles de Burnout en diferentes colectivos profesionales</b> <i>Luis M. Lozano, Guillermo Cañadas, María Martín, Ignacio Pedrosa, Gustavo Cañadas, Javier Suárez, Cristina Vargas, Concepción San Luis, Vicente Sánchez, M. Eva Martín, Blanca Pérez, Javier Álvarez, Eduardo García y Emilia I. de la Fuente</i>	79-88
<b>Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria</b> <i>David Álvarez-García, Luis Álvarez Pérez, José Carlos Núñez-Pérez, Julio A. González-Pienda, Paloma González-Castro y Celestino Rodríguez Pérez</i>	89-96
<b>Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI)</b> <i>Vicente Félix Mateo, Manuel Soriano Ferrer, Carmen Godoy Mesas e Ismael Martínez Ruiz</i>	97-110
<b>Tras las huellas del Cid Campeador. Por la ruta del destierro. Guía didáctica en torno al Cantar primero</b> <i>Fernando E. Gómez Martín</i>	111-124
<b>Celebración académica del Poema de Mío Cid. Motivos para la indagación y el debate en el aula</b> <i>Fernando E. Gómez Martín</i>	125-138
<b>Revisión de libros</b>	139-142

# aula abierta

---

2008, Vol. 36, núms. 1, 2

<b>Academic goals and vulnerability to stress in academic settings</b> <i>Ramón González-Cabanach, Susana Rodríguez, Antonio Valle, Isabel Piñeiro y Patricia G. Millán</i>	3-16
<b>Violences in the family. Offers for the educational prevention</b> <i>Andrés Soriano Díaz</i>	17-26
<b>Possibilities of the comprehensive model and cooperative learning for teaching sports in educational settings</b> <i>Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada, Javier Fernández-Río y Antonio Méndez Jiménez</i>	27-38
<b>Psychopedagogical diversity at school: assessment of emotional and behavioural problems</b> <i>Eduardo Fonseca-Pedrero, Mercedes Paño y Serafín Lemos-Giráldez</i>	39-48
<b>Main psychopaedagogic characteristics and needs in high abilities' pupils in a Primary School</b> <i>María Espinosa Veá y María Reyes Fiz Poveda</i>	49-64
<b>Competence development through the Teaching Practicum</b> <i>Emilio Álvarez Arregui, María Teresa Iglesias García y Marta Soledad García Rodríguez</i>	65-78
<b>Description of the different Burnout levels in different professional collectives</b> <i>Luis M. Lozano, Guillermo Cañadas, María Martín, Ignacio Pedrosa, Gustavo Cañadas, Javier Suárez, Cristina Vargas, Concepción San Luis, Vicente Sánchez, M. Eva Martín, Blanca Pérez, Javier Álvarez, Eduardo García y Emilia I. de la Fuente</i>	79-88
<b>Study to assess the level of school violence in seven Asturian High Schools</b> <i>David Álvarez-García, Luis Álvarez Pérez, José Carlos Núñez-Pérez, Julio A. González-Pienda, Paloma González-Castro y Celestino Rodríguez Pérez</i>	89-96
<b>Violence prevention and promotion of prosocial responses in schools at Comunitat Valenciana (Plan PREVI)</b> <i>Vicente Félix Mateo, Manuel Soriano Ferrer, Carmen Godoy Mesas e Ismael Martínez Ruiz</i>	97-110
<b>Following in the Footsteps of El Cid Campeador</b> <i>Fernando E. Gómez Martín</i>	111-124
<b>An Academia Celebration of El Cantar de Mío Cid</b> <i>Fernando E. Gómez Martín</i>	125-138
<b>Books review</b>	139-142

## Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos

Ramón G. Cabanach, Susana Rodríguez, Antonio Valle,  
Isabel Piñeiro y Patricia G. Millán  
Universidad de A Coruña

En esta investigación hemos abordado la vinculación entre la orientación al dominio y la orientación al rendimiento, en sus vertientes de aproximación y de evitación, y el estrés académico, considerando los estresores académicos o estímulos aversivos del ambiente educativo; la respuesta de estrés y las estrategias de afrontamiento. La muestra estaba compuesta por un total de 258 estudiantes universitarios, 228 mujeres y 30 hombres con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años.

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que existen diferencias en las relaciones entre las diferentes orientaciones a metas y la percepción de estresores, la respuesta de estrés y las estrategias de afrontamiento. Concretamente, se ha constatado que la hemos podido confirmar que son las metas de evitación del rendimiento mantienen una relación positiva tanto con la percepción de estresores como con los niveles autoinformados de malestar físico y psicológico. Por otra parte, nuestros resultados sugieren que la preocupación por evitar parecer ante los demás como poco competente puede reducir el empleo de estrategias de afrontamiento activo para el manejo de situaciones problemáticas.

*Palabras clave:* metas de dominio, metas de rendimiento, estresores, respuesta de estrés, estrategias de afrontamiento del estrés.

*Academic goals and vulnerability to stress in academic settings.* In this investigation we have addressed the link between learning orientation and performance orientation, in its approach and avoidance trends, and academic stress, considering both the academic stressors, and stress response such as coping strategies. The sample comprised a total of 258 students, 228 women and 30 men, aged between 18 and 45 years and average age of 21 years.

The results of this study show that there are differences in the relationships between goal orientations and stressors perception, stress response and coping strategies. Specifically, it was found a positive relationship between performance-avoidance goals and the perception of stressors and physical and psychological malaise. Moreover, our results suggest that concern not to give an image of incompetence in front of others can reduce the use of active coping strategies to handle problem situations.

*Keywords:* mastery goals, performance goals, academic stressors, stress response, coping strategies.

nes de estrés. Hace referencia a la estimación de las implicaciones que para el propio bienestar personal pueden tener los distintos hechos y circunstancias a los que se enfrentan diariamente.

En esta evaluación dos características personales influyen de manera relevante. Son los compromisos y las creencias (Lazarus y Folkman, 1986).

Así como el estudio de las creencias ha generado un notable campo de investigación, los compromisos, entendidos como las razones o motivos que son importantes para la actuación de las personas, no han recibido, por lo general, demasiada atención. Además de su cualidad motivadora, que ayuda a mantener el esfuerzo de afrontamiento, estos compromisos inciden en cómo el individuo afronta las situaciones que puedan dañarle, amenazarle o desafiarle, modelan su sensibilidad hacia los estímulos y, lo que es más importante, definen las áreas de significado y, por consiguiente, determinan cuáles son los encuentros significativos para su bienestar. El conocimiento de los compromisos del individuo nos permite identificar sus esferas de vulnerabilidad.

Diferentes trabajos en el ámbito de las metas de logro han puesto de manifiesto que las emociones que experimentan los estudiantes en el contexto académico están relacionadas de forma diferencial con las distintas orientaciones personales a metas.

Las metas dominio se han asociado, en general, a emociones positivas. Los estudiantes con una orientación de dominio tienden a percibir las situaciones como un desafío y experimentan con mayor frecuencia afecto positivo. Todo ello con independencia de cuál fuese su capacidad percibida.

Dweck (1986) y Dweck y Leggett (1988) encontraron que aquellos estudiantes que adoptaban metas de rendimiento (de orientación al yo), especialmente aquellos con baja capacidad percibida, tendían a manifestar un "patrón de indefensión" ante las experiencias de fracaso. Era frecuente que estos estudiantes realizaran autoevaluaciones negativas, manifestaran afecto negativo y se desimplicaran de la tarea. Los estudian-

tes con metas de rendimiento percibían con mayor frecuencia las situaciones académicas como amenazas o peligros para su yo, para su imagen.

Dentro de las metas de rendimiento se han diferenciado claramente dos tendencias, la de aproximación y la de evitación. Mientras que la primera parece mantener características comunes con las metas de dominio, y en especial en cuanto a su relación con las emociones positivas, las de evitación del rendimiento (metas de defensa del yo) parecen tener una clara vinculación con las emociones negativas. Así, se ha encontrado relación con emociones específicas de fuerte impacto en el contexto educativo como es la ansiedad (ver, por ejemplo, Elliot y McGregor, 1999).

En cualquier caso, los estudios que han estudiado las relaciones entre metas de dominio y metas de rendimiento y estrés en contextos académicos son escasos. Y especialmente cuando estas metas se vinculan a los diferentes tipos de afrontamiento de los estudiantes. Es importante, pues, clarificar el tipo de relaciones existentes entre estas metas y el estrés, las características diferenciales que presentan. Dentro de las metas de rendimiento nos interesa conocer qué tipo de relaciones aparecen entre las dos tendencias, aproximación y evitación, y el estrés y las diferencias entre ellas.

Por tanto, el principal objetivo de este trabajo es conocer las relaciones entre las metas de los estudiantes y el estrés académico. En concreto, se pretenden analizar las diferencias en la percepción de estresores, en la respuesta de estrés y en las estrategias adoptadas para su afrontamiento, en función de los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento -en sus tendencias de aproximación y de evitación.

## Método

### *Participantes*

Se seleccionó una muestra de estudiantes de diversas titulaciones universitarias vinculadas a las Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña a partir de un

muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los estudiantes, considerando, por ello, como conglomerado cada grupo clase.

La muestra estaba compuesta por un total de 258 estudiantes, 228 mujeres y 30 hombres con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años. Del total de la muestra, 131 sujetos (50,8%) cursaban la carrera de Fisioterapia, 86 sujetos (33,3%) la de Enfermería y 41 sujetos (15,9%) eran alumnos de Podología. En cuanto a la distribución de la muestra por curso, 74 de los estudiantes participantes en el estudio cursaban primero, 110 estudiaban segundo y 84 tercero.

#### *Instrumentos de Medida*

Para la medición del estrés en los estudiantes universitarios, hemos empleado el Cuestionario de Estrés Académico (CEA), elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2008a, 2008b). Este cuestionario está integrado por las siguientes tres escalas: estresores académicos (E-CEA), respuesta de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5).

- La *Escala de Estresores Académicos* (E-CEA) está compuesta por un total de 54 ítems que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore como un peligro o una amenaza real para su bienestar.

Esta escala está formada por nueve dimensiones, que explican el 67,4% de la varianza total. El primer factor está constituido por doce ítems referidos a aspectos deficitarios en el proceso de enseñanza desarrollado por los profesores y que hemos denominado “deficiencia metodológica del profesorado”. En el segundo factor, al que nos referiremos como “sobrecarga del estu-

dante”, se agrupan diez ítems relacionados con la percepción de que las demandas académicas resultan excesivas y con la escasez de tiempo para abordarlas. En el tercer factor se integran cinco ítems relacionados con todo tipo de intervenciones ante los demás (salir a la pizarra, hablar en voz alta en clase, realizar una exposición...), por lo que denominamos a este factor como “intervenciones en público”.

El cuarto factor reúne un total de seis ítems relacionados con un ambiente social percibido como desfavorable para el estudiante. Se incluyen en él ítems como los siguientes: “la falta de apoyo de los compañeros”, “la ausencia de un buen ambiente en clase” o “la excesiva competitividad existente en clase”. Por consiguiente se decidió referirse a este factor como “clima social negativo”. Un quinto factor, constituido por cinco ítems del tipo “No sé que hacer para que se reconozca mi esfuerzo y trabajo” o “Los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación, ni el esfuerzo desarrollado”, permitiría poner de manifiesto la percepción de “Falta de control sobre el propio rendimiento académico” por parte del estudiante. El sexto factor, denominado “carencia de valor de los contenidos”, reúne un total de cuatro ítems en los que el estudiante valora el grado de preocupación que le produce que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc.

Bajo el séptimo factor se agrupan cinco ítems del tipo “no sé cómo hacer bien las cosas” o “no creo que pueda lograr los objetivos propuestos”. Este factor es muy próximo al quinto, si bien en este caso, más que la falta de control sobre su rendimiento, el estudiante manifiesta sentirse poco competente para hacer frente a las demandas académicas. Por consiguiente, se consideró adecuado referirse al mismo en términos de “baja autoestima académica”. El octavo factor está constituido por cuatro ítems que hacen referencia a los “exámenes” (hablar sobre ellos, prepararlos, reflexionar sobre su proximidad, etc.). Finalmente, el noveno

factor está formado por tres ítems referidos a la “falta de participación en el propio trabajo académico” (opinar sobre el procedimiento de evaluación o sobre la metodología de enseñanza y elegir materias).

Los valores de los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores, que se midieron con el coeficiente alfa de Cronbach, son altos, oscilando entre .79 y .96, lo que pone de manifiesto un elevado grado de consistencia tanto para la escala en su conjunto como para cada uno de las dimensiones que la configuran.

- La *Escala de Respuesta de Estrés* (R-CEA) está compuesta por un total de 22 ítems que pretenden medir síntomas relacionados con los componentes físicos, comportamentales y cognitivos vinculados al estrés académico. El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de cinco dimensiones que logran explicar el 69,087% de la varianza total.

El primer factor está constituido por cinco ítems del tipo “En las últimas semanas noto que tengo menos energía”, “En las últimas semanas me canso con facilidad”, etc., que hemos denominado “agotamiento físico”. Un segundo factor, constituido por el mismo número de ítems, permitiría poner de manifiesto dificultades relativas al sueño, desde problemas para quedarse dormido, la ausencia de un descanso reparador o las interrupciones del sueño durante la noche. Por consiguiente, hemos denominado a este factor como “dificultades con el sueño”. Cuatro de los veintidós ítems se integran en un tercer factor que aludiría a la facilidad para irritarse y al que nos referiremos como “irascibilidad” y otros cuatro se refieren al sostenimiento de pensamientos negativos sobre uno mismo, constituyéndose como un cuarto factor denominado “pensamientos negativos”. Finalmente, podemos considerar un quinto factor que recoge respuestas de “agitación física”, siendo ésta la denominación que utilizaremos para referirnos al mismo.

Los valores de los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores, medidos por el coeficiente Alfa de Cronbach, son altos. De hecho, el  $\alpha$  de Cronbach para el total de la escala (.93) está muy próximo a la unidad. También ocurre lo mismo en cada uno de los factores o dimensiones, que oscilan entre .80 y .88.

- La *Escala de Afrontamiento* (A-CEA) está compuesta por un total de 23 ítems que pretenden medir formas tanto cognitivas como conductuales de afrontamiento del estrés académico. El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de tres dimensiones que logran explicar el 55,083% de la varianza total.

El primer factor está constituido por nueve ítems referidos a formas de afrontamiento enfocadas a crear un nuevo significado de la situación problema, intentando extraer todo lo positivo que tenga la situación. Este factor, que hemos denominado “reevaluación positiva”, pone de relieve su carácter cognitivo y activo al incluir frases como “Cuando me enfrente a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos”, “Cuando me enfrente a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo”, etc.

El segundo factor agrupa siete ítems que medirían la tendencia del estudiante a realizar acciones encaminadas a buscar en los demás información y consejo –apoyo social al problema-, o también apoyo y comprensión para la situación emocional en la que se encuentra –apoyo social emocional. Por tanto, se consideró adecuado denominar a este factor “búsqueda de apoyo” entendido como un afrontamiento de tipo conductual y activo.

En el tercero de los factores obtenidos se reúnen siete ítems referidos a la movilización de estrategias dirigidas a alterar la si-

tuación problemática implicando una aproximación analítica y racional. Integran este factor frases del tipo “Cuando me enfrente a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo” o “Cuando me enfrente a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo”, a todas ellas subyace el carácter conductual y activo de este tipo de afrontamiento al que nos referiremos como “planificación”.

Los valores de los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores, que se midieron con coeficiente Alfa de Cronbach, son altos. Así, el valor de  $\alpha$  de Cronbach para el total de la escala es de .89. Asimismo, los valores para cada una de las dimensiones oscilan entre .84 y .88.

Para la medida de las orientaciones a metas de los estudiantes, se utilizó la *Escala de Orientación a Metas* de Skaalvik (1997). La estructura factorial de la escala, a partir de los datos de nuestra investigación, es congruente con los estudios originales, y permite diferenciar cuatro factores que explican conjuntamente el 58,277% de la varianza total.

- El primer factor obtenido, integrado por seis ítems, define las *metas de evitación del rendimiento* (“metas de defensa del yo” según la propuesta del autor de la escala), centradas en evitar parecer poco competentes o en evitar juicios negativos por parte de los demás.
- El segundo factor, formado por cinco ítems, define las metas de aproximación al rendimiento (“metas de mejora del yo” en la escala original), centradas en demostrar una capacidad superior y un mayor rendimiento que los demás.
- El tercer factor, constituido por cuatro ítems, define las *metas de evitación del trabajo*, centradas en evitar el esfuerzo y el trabajo académico.
- Por último, el cuarto factor, compuesto por cuatro ítems, define las *metas de dominio* (“metas de apro-

ximación a la tarea” en la propuesta inicial), centradas en el deseo de aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito.

Aquí debemos indicar que, si bien la escala original consta de 21 ítems, tras un primer análisis factorial exploratorio hemos eliminado los ítems 2 y 19, que no eran explicados significativamente por ninguno de los cuatro factores, lo que, además, nos permitió incrementar la varianza total explicada de un 55,409% a un 58,277%. Para este trabajo, hemos empleado los factores 1, 2 y 4.

A partir de la estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores que se extrajeron a través del coeficiente alfa de Cronbach. El valor de  $\alpha$  de Cronbach para el total de la escala (.76) indica una fiabilidad aceptable pero moderada. En cuanto a la consistencia interna de cada uno de los factores resultantes del análisis factorial previo, ésta es elevada para las metas de rendimiento en sus dos tendencias, ya que en ambos casos los valores de  $\alpha$  superan el .80. Sin embargo, en las dos dimensiones relativas a la tarea no llegan al .70, por lo que debemos considerar que muestran una fiabilidad simplemente moderada.

Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5).

#### *Procedimiento*

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los ítems de los cuestionarios, se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas, advirtiéndoles del carácter totalmente confidencial de dicha información.

### Análisis de Datos

Dado que el principal objetivo de este trabajo es conocer las diferencias en las variables percepción de estresores en el contexto académico, respuesta de estrés y estrategias adoptadas para su afrontamiento en función de las metas académicas. Se procedió, en primer lugar, al establecimiento de tres grupos de metas de dominio, tres grupos de metas de aproximación al rendimiento y tres grupos de evitación de metas de rendimiento (altas, medias y bajas metas) a partir de los valores medios de la muestra en estas variables mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75.

Para conocer las posibles diferencias entre los grupos, recurrimos al ANOVA. Como cada factor está integrado por más de dos ni-

veles o grupos, con el fin de averiguar entre qué niveles existen diferencias significativas, utilizaremos como prueba de contrastes *post hoc* Scheffé o Games-Howell según la posibilidad de asumir o no homogeneidad en las varianzas.

### Resultados

En una primera aproximación a las relaciones entre las diferentes orientaciones a metas académicas del estudiante y las variables de estrés consideradas en este estudio hemos considerado los índices de correlación entre estas variables (véase tabla 1).

En este análisis podemos observar que son las metas de orientación al rendimiento, en su tendencia de evitación (defensa del yo), las que presentan correlaciones signifi-

Tabla 1. Correlaciones de las diferentes orientaciones a metas académicas con todas las variables de estrés académico para el total de la muestra.

	<i>Metas de dominio</i>	<i>Metas de rendimiento (aproximación)</i>	<i>Metas de rendimiento (evitación)</i>
<b>ESTRESORES ACADÉMICOS</b>			
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	,007	,115	,414**
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	-,001	,008	,350**
<i>Intervenciones en público</i>	-,137*	-,029	,549**
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	-,227**	,132*	,372**
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	,017	,201*	,333**
<i>Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio</i>	-,131*	,099	,281**
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento académico</i>	-,062	,066	,492**
<i>Exámenes</i>	,003	,073	,346**
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico</i>	,054	,075	,144**
<b>ESTR. AFRONT</b>			
<i>Pensamiento positivo</i>	,190**	-,017	-,377**
<i>Apoyo social</i>	,179**	,010	-,017
<i>Planificación y gestión de recursos personales</i>	,267**	,119	-,170**
<b>RESPUESTAS DE ESTRÉS</b>			
<i>Agotamiento físico</i>	,056	-,005	,294**
<i>Dificultades con el sueño</i>	-,004	,029	,209**
<i>Irascibilidad</i>	-,029	,235**	,254**
<i>Pensamientos negativos</i>	-,034	,128*	,469**
<i>Agitación</i>	,027	,093	,271**

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

cativas, al nivel de confianza del 99%, con todas las variables de estrés académico, salvo con la estrategia de afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social. La tendencia observada es la siguiente: cuanto mayor sea la motivación del estudiante por implicarse en las tareas académicas como medio para defender su autoestima (*ego-defensa*), con mayor intensidad percibirá las situaciones y/o circunstancias del entorno académico en términos de amenaza para su propio bienestar y también más elevados serán sus niveles de malestar físico y psicológico. Esta correlación positiva se invierte en el caso de las estrategias de afrontamiento, de manera que, cuanto más preocupado dice estar el estudiante por evitar dar una imagen negativa de sí mismo ante los demás, menor es el empleo de estrategias de afrontamiento activo para el manejo de las situaciones problemáticas. Por lo que respecta a la relación entre las metas de aproximación al rendimiento (*ego-mejora*), tal como se puede comprobar en la tabla 2, los valores de las correlaciones son bajos, no alcanzando el .30 en ningún caso y tan sólo presentan un nivel de significación del 0,01 en la variable "*irascibilidad*".

Por su parte, la relación de las metas de dominio resulta significativa y positiva en el caso de las estrategias de afrontamiento activo consideradas, mientras que no existe correlación significativa alguna entre esta orientación a metas y la respuesta de estrés. Además, la valoración de las situaciones y/o circunstancias académicas en términos de amenaza para el bienestar personal parece no correlacionar con la orientación a metas de dominio y, cuando existe correlación, ésta es de signo negativo.

En consecuencia, podemos afirmar, en primer lugar, que las metas de defensa del yo (evitación del rendimiento) correlacionan significativa y positivamente con todos los estresores académicos considerados en este estudio. Por su parte, las metas de aproximación al rendimiento (*ego-mejora*) sólo correlacionan significativa y positivamente con los estresores clima social negativo y falta de control del rendimiento. Por el contrario, las metas de dominio tienen una correlación

significativa pero negativa con los estresores intervenciones en público, clima social negativo y carencia de valor de los contenidos académicos.

En segundo lugar, obtuvimos correlaciones significativas y positivas entre las metas de dominio y las estrategias de afrontamiento consideradas en este estudio. Por el contrario, las metas de defensa del yo correlacionan significativa y negativamente con las estrategias de afrontamiento activo (reevaluación positiva y planificación).

Finalmente, son las metas de defensa del yo las que presentan una correlación significativa y positiva con todas las respuestas de estrés medidas, mientras que las metas de aproximación al rendimiento sólo correlacionan significativa y positivamente con las respuestas de irascibilidad y pensamientos negativos, si bien los valores de estas correlaciones son bajos, no alcanzando el .30 en ningún caso y tan sólo alcanzan un nivel de significación del .01 en la variable "*irascibilidad*". Por su parte, no existe correlación significativa entre la orientación a metas de dominio y las respuestas de estrés.

Con el objetivo de establecer algún tipo de vinculación, relativamente más consistente, entre los diferentes tipos de metas académicas y las variables de estrés consideradas en la investigación, se realizaron distintos análisis de varianza. A través del ANOVA de un factor pretendemos obtener información del efecto de cada una de las metas con sus diferentes niveles sobre las diferentes variables vinculadas al estrés académico.

Como puede observarse en la tabla 2, el grupo con bajas metas de dominio es más susceptible al clima social negativo. Por otra parte, el grupo con una más elevada orientación al dominio obtiene una puntuación media más alta en el empleo de la estrategia de planificación resultando significativamente superior ( $p < .05$ ) a la del grupo con metas bajas, pero no a la del grupo con metas medias. Este último grupo también se diferencia significativamente ( $p < .05$ ) del grupo con la puntuación más baja en orientación al dominio. Sin embargo, cabe indicar que para la estrategia de afrontamiento búsqueda de

Tabla 2. *Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajos, medios y altos de metas de aprendizaje o dominio respecto a la percepción de estresores académicos, estrategias de afrontamiento y respuestas de estrés.*

	Metas de dominio	N	M	DT	F	Sig.
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	Bajas	79	<b>2,96</b>	,85	,324	,723
	Medias	144	2,94	,85		
	Altas	35	2,82	,91		
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	Bajas	79	2,94	,87	,182	,834
	Medias	144	2,91	,83		
	Altas	35	<b>3,01</b>	1,05		
<i>Intervenciones en público</i>	Bajas	79	<b>3,52</b>	1,11	2,325	,100
	Medias	144	3,19	1,05		
	Altas	35	3,32	1,34		
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	Bajas	79	<b>2,47</b>	,93	3,670	<b>,027</b>
	Medias	144	2,21	,81		
	Altas	35	2,03	,94		
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	Bajas	79	2,34	,84	,005	,995
	Medias	144	<b>2,35</b>	,82		
	Altas	35	2,34	1,04		
<i>Carencia de valor de los contenidos</i>	Bajas	79	<b>2,38</b>	,93	2,704	,069
	Medias	144	2,10	,87		
	Altas	35	2,09	,90		
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento</i>	Bajas	79	<b>2,61</b>	,90	,910	,404
	Medias	144	2,44	,86		
	Altas	35	2,58	1,09		
<i>Exámenes</i>	Bajas	79	3,47	,97	,005	,995
	Medias	144	<b>3,48</b>	,94		
	Altas	35	3,46	1,06		
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones</i>	Bajas	79	2,13	,81	,616	,541
	Medias	144	2,26	,92		
	Altas	35	<b>2,29</b>	,93		
<i>Reevaluación positiva</i>	Bajas	79	2,60	,69	2,091	,126
	Medias	144	2,75	,75		
	Altas	35	<b>2,91</b>	,93		
<i>Búsqueda de apoyo social</i>	Bajas	79	2,91	,82	4,455	<b>,013</b>
	Medias	144	<b>3,27</b>	,88		
	Altas	35	3,26	,99		
<i>Planificación</i>	Bajas	79	2,60	,76	5,851	<b>,003</b>
	Medias	144	2,92	,81		
	Altas	35	<b>3,10</b>	,94		
<i>Agotamiento físico</i>	Bajas	79	2,74	,80	,549	,578
	Medias	144	2,85	,84		
	Altas	35	<b>2,90</b>	1,14		
<i>Dificultades con el sueño</i>	Bajas	79	2,09	,79	,102	,903
	Medias	144	2,06	,86		
	Altas	35	<b>2,12</b>	,97		
<i>Irascibilidad</i>	Bajas	79	2,28	,82	1,027	,360
	Medias	144	<b>2,39</b>	,87		
	Altas	35	2,17	,92		
<i>Pensamientos negativos</i>	Bajas	79	2,36	,86	,367	,693
	Medias	144	2,33	,89		
	Altas	35	<b>2,47</b>	1,07		
<i>Agitación</i>	Bajas	79	2,06	,71	,603	,548
	Medias	144	2,18	,80		
	Altas	35	<b>2,21</b>	1,05		

apoyo social es el grupo con niveles medios de metas de dominio el que obtiene una puntuación media más alta, superando de manera estadísticamente significativa al grupo con metas bajas. Las comparaciones entre los pares metas bajas-altas y metas medias-altas no alcanzan significación estadística.

Como puede apreciarse en la tabla 3, la percepción de falta de control sobre el propio rendimiento resulta especialmente estresante para los estudiantes con los más altos niveles de metas de aproximación al rendimiento, no resultando significativos los contrastes entre los pares bajas-medias ni medias-altas. Por lo que se refiere a la respuesta de estrés, tanto la irascibilidad como la agitación serían las respuestas de estrés más habituales entre los estudiantes con una elevada orientación a metas de aproximación al rendimiento, si bien es cierto que, para la respuesta de agitación, el grupo con metas altas supera significativamente ( $p < .05$ ) al grupo con metas medias, pero no al grupo con metas bajas que tampoco se diferencia del grupo con metas medias.

En la tabla 4 observamos diferencias significativas entre los tres grupos de estudiantes con metas de defensa del yo en todos los estresores estudiados, con la excepción del de imposibilidad de participar en las decisiones. En todos estos estresores la secuencia observada al comparar las medias para cada uno de los grupos se repite invariablemente: el grupo con metas altas de evitación del rendimiento supera al grupo con niveles medios en esta orientación y éste, a su vez, al grupo con niveles más bajos.

Los contrastes *post hoc* realizados ponen de relieve que en los estresores deficiencias metodológicas del profesorado, intervenciones en público, clima social negativo y falta de autoestima académica, el grupo con más alta preocupación por la defensa de su propia imagen supera de manera estadísticamente significativa a los grupos con niveles medios ( $p < .05$ ) y bajos ( $p < .001$ ). A su vez, el promedio del grupo con niveles medios de evitación del rendimiento se diferencia significativamente ( $p < .05$ ) del grupo con niveles más bajos en esta variable.

Las diferencias entre el par metas altas-metas medias de defensa del yo no alcanzan significación estadística en el caso de los estresores *falta de control sobre el propio rendimiento y exámenes*. En estos dos estresores sólo es posible afirmar que el grupo con metas bajas de evitación del rendimiento es el que dice sentirse menos amenazado por estas situaciones en comparación con los grupos restantes. Por otra parte, en el caso del estresor *sobrecarga del estudiante* es en el par metas medias-metas bajas donde las diferencias de medias no alcanzan significación estadística, con lo cual lo único que podemos afirmar es que el grupo más preocupado por la defensa de su imagen también es el que más puntúa en este estresor, superando significativamente a los dos restantes ( $p < .05$  y  $p < .001$ , respectivamente). Finalmente, el estresor en el que los tres grupos establecidos se diferencian menos es el denominado *carencia de valor de los contenidos*, en el que las diferencias entre las medias sólo alcanzan la significación estadística ( $p < .05$ ) entre los grupos extremos (metas altas-metas bajas).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento consideradas en esta investigación, los ANOVAs indican que aparecen diferencias significativas entre los grupos establecidos en las estrategias de reevaluación positiva y planificación. Los datos parecen avalar el planteamiento de la vinculación negativa entre las metas de defensa del yo y utilización de mecanismos de afrontamiento activo, pues la tendencia observada es que, cuanto mayor es la orientación hacia la defensa del yo, menores son las puntuaciones en afrontamiento activo.

En cuanto a las diferencias en las respuestas de estrés, se repite la tendencia observada en el caso de la percepción de estresores: las puntuaciones en cada uno de los factores son más elevadas a medida que se incrementan los niveles de orientación a la defensa del yo. El análisis de los resultados de los contrastes *post hoc* nos permite concluir que en cuatro de las respuestas de estrés (agotamiento físico, dificultades con el sueño, irascibilidad y agitación) que hemos

Tabla 3. *Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajos, medios y altos de metas de aproximación al rendimiento (implicación en las tareas por engrandecimiento del yo) respecto a la percepción de estresores académicos, estrategias de afrontamiento y respuestas de estrés.*

	Metas de rendimiento (aproximación)	N	M	DT	F	Sig.
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	Bajas	80	2,74	,89	2,976	,053
	Medias	129	<b>3,02</b>	,81		
	Altas	49	3,00	,88		
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	Bajas	80	2,88	,92	,203	,816
	Medias	129	<b>2,96</b>	,83		
	Altas	49	2,94	,89		
<i>Intervenciones en público</i>	Bajas	80	3,29	1,18	,772	,463
	Medias	129	<b>3,38</b>	1,08		
	Altas	49	3,15	1,09		
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	Bajas	80	2,17	,88	3,169	<b>,044</b>
	Medias	129	2,22	,85		
	Altas	49	<b>2,54</b>	,90		
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	Bajas	80	2,12	,81	5,008	<b>,007</b>
	Medias	129	2,38	,81		
	Altas	49	<b>2,60</b>	,96		
<i>Carencia de valor de los contenidos</i>	Bajas	80	2,07	,85	,862	,424
	Medias	129	<b>2,23</b>	,92		
	Altas	49	<b>2,23</b>	,91		
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento</i>	Bajas	80	2,42	,90	,550	,578
	Medias	129	<b>2,55</b>	,88		
	Altas	49	<b>2,55</b>	,99		
<i>Exámenes</i>	Bajas	80	3,33	1,02	1,242	,291
	Medias	129	<b>3,55</b>	,93		
	Altas	49	3,50	,95		
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones</i>	Bajas	80	2,17	,95	,882	,415
	Medias	129	2,20	,84		
	Altas	49	<b>2,38</b>	,91		
<i>Reevaluación positiva</i>	Bajas	80	2,79	,87	1,564	,211
	Medias	129	2,64	,67		
	Altas	49	<b>2,84</b>	,81		
<i>Búsqueda de apoyo social</i>	Bajas	80	<b>3,19</b>	,92	,066	,937
	Medias	129	3,14	,87		
	Altas	49	3,15	,92		
<i>Planificación</i>	Bajas	80	2,77	,84	1,766	,173
	Medias	129	2,82	,80		
	Altas	49	<b>3,04</b>	,86		
<i>Agotamiento físico</i>	Bajas	80	2,84	,92	,327	,722
	Medias	129	2,78	,79		
	Altas	49	<b>2,90</b>	1,01		
<i>Dificultades con el sueño</i>	Bajas	80	2,11	,94	,766	,466
	Medias	129	2,02	,75		
	Altas	49	<b>2,18</b>	,95		
<i>Irascibilidad</i>	Bajas	80	2,12	,76	9,803	<b>,000</b>
	Medias	129	2,28	,77		
	Altas	49	<b>2,78</b>	1,09		
<i>Pensamientos negativos</i>	Bajas	80	2,28	,90	1,339	,264
	Medias	129	2,33	,87		
	Altas	49	<b>2,54</b>	,99		
<i>Agitación</i>	Bajas	80	2,17	,90	3,642	<b>,028</b>
	Medias	129	2,04	,71		
	Altas	49	<b>2,40</b>	,86		

Tabla 4. *Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajos, medios y altos de metas de evitación del rendimiento (implicación en las tareas en defensa del yo) respecto a la percepción de estresores académicos, estrategias de afrontamiento y respuestas de estrés.*

	Metas de rendimiento				F	Sig.
	(evitación)	N	M	DT		
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	Bajas	83	2,58	,85	15,773	<b>,000</b>
	Medias	121	2,98	,78		
	Altas	54	<b>3,37</b>	,82		
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	Bajas	83	2,66	,88	10,516	<b>,000</b>
	Medias	121	2,94	,81		
	Altas	54	<b>3,34</b>	,84		
<i>Intervenciones en público</i>	Bajas	83	2,61	,93	34,951	<b>,000</b>
	Medias	121	3,47	1,05		
	Altas	54	<b>4,01</b>	,95		
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	Bajas	83	1,91	,75	17,625	<b>,000</b>
	Medias	121	2,28	,75		
	Altas	54	<b>2,77</b>	1,06		
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	Bajas	83	2,05	,79	10,197	<b>,000</b>
	Medias	121	2,38	,80		
	Altas	54	<b>2,70</b>	,94		
<i>Carencia de valor de los contenidos</i>	Bajas	83	1,97	,78	5,676	<b>,000</b>
	Medias	121	2,19	,87		
	Altas	54	<b>2,50</b>	1,03		
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento</i>	Bajas	83	2,10	,80	27,456	<b>,000</b>
	Medias	121	2,50	,77		
	Altas	54	<b>3,17</b>	,97		
<i>Exámenes</i>	Bajas	83	3,13	,99	10,071	<b>,000</b>
	Medias	121	3,53	,94		
	Altas	54	<b>3,85</b>	,79		
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones</i>	Bajas	83	2,17	,98	1,524	,220
	Medias	121	2,18	,80		
	Altas	54	<b>2,41</b>	,94		
<i>Reevaluación Positiva</i>	Bajas	83	<b>3,06</b>	,78	15,282	<b>,000</b>
	Medias	121	2,65	,72		
	Altas	54	2,38	,63		
<i>Búsqueda de apoyo social</i>	Bajas	83	<b>3,27</b>	,89	1,765	,173
	Medias	121	3,05	,86		
	Altas	54	3,23	,94		
<i>Planificación</i>	Bajas	83	<b>3,04</b>	,79	3,595	<b>,029</b>
	Medias	121	2,75	,83		
	Altas	54	2,74	,84		
<i>Agotamiento físico</i>	Bajas	83	2,62	,85	6,249	<b>,002</b>
	Medias	121	2,81	,81		
	Altas	54	<b>3,15</b>	,96		
<i>Dificultades con el sueño</i>	Bajas	83	1,88	,84	3,661	<b>,027</b>
	Medias	121	2,14	,84		
	Altas	54	<b>2,24</b>	,86		
<i>Irascibilidad</i>	Bajas	83	2,15	,82	6,004	<b>,003</b>
	Medias	121	2,30	,77		
	Altas	54	<b>2,66</b>	1,03		
<i>Pensamientos negativos</i>	Bajas	83	1,91	,70	22,892	<b>,000</b>
	Medias	121	2,42	,84		
	Altas	54	<b>2,89</b>	,99		
<i>Agitación</i>	Bajas	83	1,97	,78	4,968	<b>,008</b>
	Medias	121	2,15	,78		
	Altas	54	<b>2,42</b>	,86		

considerado las diferencias de medias sólo alcanzan la significación estadística en el par de comparación metas altas-metas bajas, no existiendo diferencias entre el grupo con niveles medios y los otros dos grupos. En la dimensión pensamientos negativos el grupo con metas altas de defensa del yo supera de manera estadísticamente significativa al grupo con metas medias ( $p < .01$ ) y bajas ( $p < .001$ ), resultando también significativa la diferencia entre estos dos últimos ( $p < .001$ ).

### Discusión y Conclusiones

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que existen claras diferencias en las relaciones entre las diferentes orientaciones a metas y el estrés y, lo que, con toda probabilidad, sea su aportación más novedosa, entre las dos tendencias de las metas de rendimiento.

En concreto, hemos podido confirmar que son las metas de evitación del rendimiento, orientación bajo la cual el estudiante demuestra una alta preocupación por la defensa de su imagen personal, las que se relacionan de una manera positiva y significativa tanto con la percepción de estresores como con los niveles autoinformados de malestar físico y psicológico. Invirtiéndose el signo de la relación en el caso de las estrategias de afrontamiento, lo que nos permite concluir que, a mayor preocupación por la evitación de aparecer ante los demás como poco competente, válido, inteligente..., menor es el empleo de estrategias de afrontamiento activo, cognitivo y conductual, para el manejo de situaciones problemáticas.

La tendencia observada es que, cuanto mayor sea la motivación del estudiante por razones vinculadas a la evitación del rendimiento, mayor será la probabilidad de que perciba las situaciones y/o circunstancias del entorno académico en términos de amenaza para su propio bienestar y también más elevados serán sus niveles de malestar físico y psicológico. Concretamente, la orientación metas de evitación del rendimiento parece vincularse con la percepción del entor-

no académico como potencialmente estresante en todas las variables consideradas

Tal como señalábamos en el marco teórico de este trabajo, la diferenciación entre metas de aproximación y metas de evitación del rendimiento, supuso una reconsideración de los efectos perjudiciales de las metas de aproximación al rendimiento y complicó el debate que años atrás se había abierto en torno a la dicotomía entre la orientación al aprendizaje y al rendimiento. Aunque esta cuestión está todavía lejos de aclararse, algunos autores han apuntado a que es en la experiencia afectiva del estudiante donde se podrían reflejar los costes negativos de la aproximación al rendimiento (véase, por ejemplo, Pintrich, 2000). En este sentido, nosotros queremos destacar que, a la luz de los resultados de este trabajo, la relación de la tendencia de evitación del rendimiento con la experiencia de estrés parece bastante contundente, mientras que no sucede lo mismo en el caso de la vertiente de aproximación, donde sólo hemos encontrado relación positiva, aunque baja y con un nivel de significación poco acusado, con dos de los estresores académicos (malas relaciones sociales y falta de control sobre el rendimiento) y con dos de las respuestas de estrés (irascibilidad y pensamientos negativos).

El hecho, por ejemplo, de que la valoración de los exámenes como situaciones estresantes sí se dé bajo una preocupación por la defensa de la propia imagen personal, pero no cuando la prioridad está en el engrandecimiento de uno mismo ante los demás, bien podría utilizarse como argumento para defender que no todos los estudiantes orientados al rendimiento interpretan las situaciones de evaluación en términos de amenaza. Sino que cabe la posibilidad de que se presenten para ellos como una oportunidad para demostrar su capacidad, aunque en esta valoración entrarían en juego otras variables como, por ejemplo, el rendimiento previo del estudiante.

Por otro lado, también queda claramente patente en nuestros resultados es que la orientación al aprendizaje se relaciona de manera positiva y significativa con todas las

estrategias de afrontamiento activo consideradas (pensamiento positivo, búsqueda de apoyo social y planificación y gestión de recursos), lo que nos indica que los estudiantes comprometidos principalmente con el dominio de aquello que se les enseña activan estrategias de afrontamiento centradas en el problema cuando se encuentran con obstáculos. Este resultado nos lleva a plantearnos la posibilidad de que no sólo sus compromisos les conducen a realizar valoraciones que les protegen del estrés en contextos académicos, sino que, además, también ponen en marcha un tipo de afrontamiento que podríamos calificar de adaptativo, y todo ello en su conjunto explicaría por qué no informan de experimentar síntomas de malestar personal. Claro está que todas estas relaciones son sólo hipótesis a las que recurrimos para interpretar nuestros datos y que precisarían de confirmación posterior mediante la contrastación de modelos de relaciones causales.

Por su parte, aquellos estudiantes con metas de aproximación al rendimiento probablemente recurran a otro tipo de estrategias de afrontamiento no consideradas en este estudio, dada la ausencia de relación que hemos constatado con las aquí contempladas. No ocurre lo mismo en el caso de las metas de evitación del rendimiento, donde se evidencia una clara relación negativa entre esta orientación y el empleo de estrategias de afrontamiento activo de carácter cognitivo y conductual. Estos resultados nos llevan a considerar la posibilidad de que los motivos de defensa de la propia imagen activen otro tipo de mecanismos de afronta-

miento. Así, tal como sostienen Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pianda (2004), es posible que el deseo de ocultar los propios errores contribuya, en alguna medida, a la voluntad de derivar los esfuerzos personales hacia la protección de la imagen y la valía personal. Bajo este prisma se pueden considerar las estrategias de pesimismo defensivo y self-handicapping como mecanismos de anticipación y protección ante posibles resultados negativos.

En síntesis, tanto los resultados obtenidos en el análisis de correlaciones como en los análisis ANOVA en los que hemos comparado grupos de estudiantes en función de sus niveles de orientación al dominio y al rendimiento, considerando en este último caso tendencias de aproximación y de evitación, apuntan a que son las metas de evitación del rendimiento el factor que hace más vulnerable al estudiante a la experiencia de estrés académico. De hecho, cuanto más elevada es la media en evitación del rendimiento mayor podría ser la vulnerabilidad del estudiante a situaciones y experiencias académicas potencialmente estresantes, mayor es la probabilidad de evidenciar cada una de las respuestas vinculadas al estrés y menores las opciones de emplear estrategias de afrontamiento activas. La orientación a metas de dominio no sólo podría reducir la vulnerabilidad del estudiante en situaciones que impliquen conflictos o dificultades sociales sino que, favorecerían la adopción de estrategias de afrontamiento como la reevaluación positiva o la planificación, especialmente adaptativas.

## Referencias

- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2008a). Respuesta de estrés en contextos universitarios: Construcción de una escala de medida. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2008b). Afrontamiento del estrés en contextos universitarios: construcción de una escala de medida. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A., y McGregor, H. (1999) Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 461-475.

- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44*, 1-21.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema, 16*, 625-631.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71- 81.

## Violencias en la familia. Propuestas para la prevención educativa

Andrés Soriano Díaz  
Universidad de Granada

La familia es el agente socializador básico, el espacio del afecto y de la paz pero además, puede convertirse en una institución violenta. La violencia familiar se produce en todos los países y en todas las clases sociales; es una construcción de carácter cultural, se aprende, por lo que la educación tiene una gran responsabilidad en la prevención y tratamiento de este problema. Por ello, es necesario construir nuevos códigos éticos que asuman y defiendan los postulados del respeto, la igualdad y la no discriminación. Sólo de esta forma se podrá conseguir un desarrollo humano que permita mejores niveles de convivencia familiar y social. Es, por tanto, indispensable poner en marcha planes y programas educativos de carácter preventivo y rehabilitador, en todos los niveles y ámbitos educativos, que formen en una educación para la igualdad, la no violencia y la paz.

*Palabras clave:* Violencia familiar, prevención, educación.

*Violences in the family. Offers for the educational prevention.* Family is the basic socialisation agency, school of affection and peace, but it can become a violent institution too. Family violence takes place in all countries and all social classes. It is a cultural construction which is learnt, reason why education has a great responsibility in prevention and treatment of this problem. Hence, it is essential to create new ethics codes based on equality and non-discrimination. Only in this way a new human development will be achieved, with better levels of social and family living together. It is necessary to start up educational plans and programs of prevention and rehabilitation, in all levels and ambits, forming in equality, non-violence and peace.

*Keywords:* Family violence, prevention, education.

La familia se constituye, en su fundamento, como el compromiso social más firme entre un grupo de personas, para procurarse amor, protección y ayuda mutua pero, sin embargo, también puede convertirse en el espacio donde niños, ancianos, mujeres y hombres sufren en silencio los más amargos conflictos y sufrimientos. La violencia

familiar no es un fenómeno nuevo, sin embargo, es ahora cuando está dejando de ser un problema privado y oculto para convertirse en un hecho visible al trascender a la esfera de lo público y ser entendido como un importante problema personal, social y político. Contrariamente a lo que pueda pensarse la violencia familiar no se da de forma aislada y marginal, su extensión y arraigo atraviesa todos los niveles sociales, económicos y culturales, es el producto de una cultura y una escala de valores que, en muchos casos, la mantienen e incluso la justifican. Cuando utilizamos la expresión

“violencia en la familia”, estamos aludiendo a todas las formas de abuso que se producen en el espacio familiar entre quienes mantienen un vínculo afectivo relativamente estable, entendiéndolo por “relación de abuso” a aquella forma de interacción que, enmarcada en un contexto de desequilibrio de poder, incluye conductas de una de las partes que, por acción o por omisión, ocasionan daño físico y/o psicológico a otro miembro de la relación. La violencia utilizada como instrumento para dirimir las relaciones de poder que se establecen en el núcleo familiar, no sólo es un elemento distorsionador de las relaciones interpersonales, sino que se convierte en un factor que daña, muchas veces de forma irreversible, a las personas, de tal manera que no sólo va a dificultar el desarrollo equilibrado de sus vidas sino que, en muchos casos, provoca su destrucción.

El sistema familiar se ordena de acuerdo a principios que varían cultural e históricamente, sin embargo hay uno que se ha mantenido estable a través de los siglos: el de la organización jerárquica en función de la edad y del sistema de género, esto es, las creencias y valores sostenidos culturalmente respecto al comportamiento de hombres y mujeres así como las relaciones entre ellos. Las consideraciones valorativas acerca de lo que corresponde al hombre, a la mujer y a la infancia, determinan los modelos sociales acerca del rol que deben desempeñar, así como las características y funcionamiento del sistema de relaciones en el seno familiar. De esta manera se forman supuestos implícitos que culturalmente subyacen a la organización familiar regulando la distribución de poder entre sus miembros. Nuestro sistema social está impregnado de lo que Galtung (1990) denomina violencia cultural, que es definida como los aspectos de la cultura que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia. La cultura de la violencia, por tanto, está conformada por un sistema de creencias individuales, normas sociales y valores que enfatizan el uso de la violencia como medio para alcanzar dominio, autoestima y poder. La violencia familiar puede re-

caer sobre cualquier miembro, sin embargo, sabemos que se ejerce habitualmente por el hombre y sus agresiones más frecuentes recaen sobre las personas más vulnerables, normalmente las mujeres, los niños y los ancianos. Estos comportamientos violentos presentan una amplia gama de conductas que van desde la agresión física hasta el maltrato psicológico, pasando por los abusos sexuales.

### La violencia familiar

Afirma Sanmartín (2000), que el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura, y añade que nuestra biología está encorsetada por la cultura que hemos ido creando a lo largo del transcurso de la historia, de tal manera que juega un papel definitivo en la configuración de la violencia humana. La cultura puede inhibir nuestra agresividad pero también puede activarla, pasando de ser un instinto al servicio de nuestra supervivencia a una conducta intencionalmente dañina, por razones muy distintas de la propia eficacia biológica. Cuando esto sucede no hablamos de agresividad sino de violencia. La violencia es, en definitiva, el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura. Así entendida es una nota específicamente humana que suele traducirse en acciones o amenazas intencionales que tienden a causar daño a otros seres humanos. La raíz etimológica del término violencia remite al concepto de fuerza y se corresponde con verbos tales como “violentar”, “violar” y “forzar”. El significante violencia tiene como significado implícito la presencia de un desequilibrio de poder, es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza e implica un arriba y un abajo que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, joven-viejo (Corsi, 1995). El Diccionario de la Real Academia Española explica que “violentar” es “la aplicación de medios sobre personas o cosas para vencer su resistencia”. Así, se ha definido a la violencia como el uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener

de una persona o de un grupo lo que no quieren consentir libremente.

Para Escartí y Musitu (1986) por violencia se puede entender aquel acto llevado a cabo con la intención de dañar, en mayor o menor grado, a una persona. Tal definición, como los mismos autores expresan, es puramente conductual, un acto físico. Gerbener (1988) la define como la manifestación patente de fuerza física dirigida contra los demás o contra sí mismo, o el obligar a realizar, contra la propia voluntad, bajo amenaza, actos que produzcan dolor, heridas o muerte. El empleo de la fuerza se constituye así en un instrumento utilizado para solucionar los conflictos interpersonales y la utilización de la violencia implica la eliminación de los obstáculos que se oponen al propio ejercicio del poder mediante el control de la relación obtenida a través del uso de la fuerza. Para que se produzca una conducta violenta tiene que darse un desequilibrio de poder, que puede estar definido culturalmente por el contexto o ser producido por maniobras interpersonales de control de la relación (Corsi, 1995). La familia es el agente socializador básico, el espacio natural del afecto y de la paz pero además, es una institución violenta hasta tal grado que algunos especialistas en violencia familiar como Strauss y Gelles, (1990), afirman que la familia es la institución más violenta de nuestra sociedad, con excepción del ejército en tiempos de guerra.

La violencia en las relaciones de pareja, entendida como todo acto de agresión, física o psíquica, basada en la superioridad de un sexo sobre otro, constituye, junto con los malos tratos a los ancianos, a los niños, y últimamente de los hijos hacia sus padres, la expresión de un problema más amplio denominado violencia familiar, es decir, una forma de agresión asentada y organizada en torno a un esquema cultural. Hablamos de violencia familiar cuando las situaciones de maltrato se llevan a cabo en el ámbito de la familia por personas de ese entorno: marido, mujer, hijos, hermanos, abuelos o cualquier otra persona que conviva habitualmente en ese núcleo.

El grado de violencia potencial en una familia viene dado por la verticalidad de la estructura familiar, el grado de rigidez de las jerarquías, las creencias en torno a la obediencia y el respeto, las creencias en torno al valor de la disciplina y el castigo, el grado de adhesión a los estereotipos de género y el grado de autonomía de sus miembros (Roxana, 2008). Todos estos factores, aceptados socialmente, corresponden a un modelo autoritario de familia, donde el respeto no es entendido como reciprocidad entre sus miembros, sino que es definido a partir de una estructura de poder vertical. La dependencia de los más débiles a los más fuertes se refuerza y la autonomía no es un derecho reconocido igualitariamente para todos los miembros del sistema familiar.

#### La prevención de la violencia familiar: Niveles

El concepto de prevención tiene su origen en el movimiento de higiene mental de principios del siglo XX, pero es Caplan (1964) quien propondrá una definición más sistemática de la prevención, ordenándola en niveles:

- La prevención primaria es el primer nivel de intervención y se ocupa de la población en general y no de personas en concreto su fin es el de concienciar a la sociedad en general y eliminar las concepciones que en ella puedan existir respecto a la violencia y los malos tratos (Soriano, 2008). Pretende la reducción de las tasas de incidencia del problema actuando sobre las causas del mismo, antes de que éste pueda llegar a producirse. Los esfuerzos se dirigen a transformar el entorno de riesgo y a reforzar la habilidad de las personas para afrontarlo. La identificación de causas asociadas con el problema de la violencia familiar indica que el uso de la violencia para la resolución de conflictos intrafamiliares está vinculado con el aprendizaje a partir de

modelos familiares, grupales, institucionales y culturales. Un programa de prevención primaria podría ser definido como un proceso que informa, motiva y ayuda a la población a adoptar y mantener formas no violentas de resolución de conflictos familiares, proporciona modelos de funcionamiento familiar más democráticos y propugna los cambios en los contextos de riesgo necesarios para facilitar esos objetivos, orientando la formación de profesionales y la investigación en esa misma dirección.

- La intervención secundaria se centra en la detección de situaciones de riesgo. Para Torío (2007), este nivel de intervención va dirigido a determinados grupos y personas que se encuentran en situación de riesgo por sus características personales, familiares o ambientales. La prevención secundaria es un intento de reducir la tasa de prevalencia de un determinado problema dirigiéndose sus esfuerzos a detectar precozmente el problema y a intervenir rápida y eficazmente. Un programa de prevención secundaria debe planificar una serie de actuaciones que, dirigidas a la población en situación de riesgo, proporcionen recursos para la identificación temprana del problema y un apoyo social eficiente y accesible. El objetivo general de este nivel es detectar familias en situación de riesgo y sus objetivos específicos son: 1) identificación de síntomas de riesgo; 2) coordinación interinstitucional y de equipos multiprofesionales; 3) formación de los profesionales en las distintas áreas de intervención: educativa, psicológica, jurídica, social, etc.
- La intervención terciaria se pone en práctica cuando ya se ha producido el problema. Su objetivo primero es la interrupción de las situaciones no deseadas que se estén produciendo, además trata de reducir las conse-

cuencias que haya podido ocasionar. Por tanto, debe poner en marcha acciones encaminadas a la resolución del problema y a proporcionar la asistencia y los recursos necesarios que traten de modificar las circunstancias y dinámicas que crean y mantienen esos patrones de interacción disruptivos. La prevención terciaria pretende asegurar los recursos asistenciales para una adecuada respuesta médica, psicológica, social y legal a la población afectada. Incluye medidas de protección a las víctimas y programas especializados en la atención de víctimas y agresores. Las acciones deben emprenderse simultáneamente en varios niveles y se hallan mutuamente interrelacionadas, lo cual implica un compromiso multidisciplinario e interinstitucional.

#### La prevención de la violencia en la familia

La institución familiar es la más adecuada para dar respuesta a las necesidades humanas favoreciendo el desarrollo de las personas que la conforman en un clima de afecto y seguridad. En la familia se establece la configuración de la personalidad más básica, el troquelado primero del niño. Desde esta perspectiva, el ser humano pasa de una situación inicial, resultado de su socialización infantil, a una progresiva personalidad adulta y madura. Aunque es cierto que existen ciertas notas comunes a toda institución familiar, en la actualidad no hay un modelo familiar único, válido y generalizable que sirva de patrón de referencia a la hora de formar a los hijos. Cada núcleo familiar se encuentra inmerso en una situación propia e irrepetible, siendo característica y definitiva en sí misma, o sea, singular en su desarrollo. Sin embargo, creemos con Estrada (1996) que se puede hablar de un “deber ser” común para las familias; entendemos que la familia debería convertirse para sus hijos en un lugar de encuentro, formadora para la toma de decisiones y garante de la seguridad de los hijos.

### *La familia, lugar de encuentro*

La familia puede llegar a convertirse en un lugar de encuentro transitorio en el que sus miembros se limitan a cubrir sus necesidades básicas. Otras relaciones externas pueden sustituir, prácticamente en su totalidad, las relaciones familiares que se habían tenido hasta ahora. Por ello es imprescindible considerar que las relaciones familiares pueden tornarse conflictivas cuando es la autoridad, por la fuerza, la que prohíbe por norma, la que no espera a escuchar razones ni argumentos, la que establece una barrera ideológica y origina el conflicto. El hogar, por tanto, debe huir de todo lo anterior y convertirse en un lugar de encuentro, un espacio para la común unidad, un ámbito explícito donde la empatía supla al autoritarismo. Lejos de todo binomio amor/odio hay que privilegiar el respeto a la persona. El claro exponente de la ruptura de esta dicotomía reside en la relación encuentro-comunicación que debe existir. Padres e hijos deben encontrarse en sus valores e intereses, con su particular personalidad y, desde el hecho de la comunicación sincera, entablar un diálogo que posibilite la comprensión de las expectativas y experiencias propias. El equilibrio emocional y afectivo garantiza sopesar y valorar la autonomía de sus miembros, si bien éstos han de respetar las normas establecidas por la institución familiar, lo cual favorecerá la seguridad que se necesita para seguir avanzando.

### *La familia, formadora para la toma de decisiones*

La familia debe promover y favorecer la toma de decisiones. La comunidad familiar no puede obviar ni desatender el complejo entramado de decisiones que se le presentan a sus miembros y que se vehiculan desde el campo escolar al afectivo, pasando por lo más profundo e íntimo de su persona. La familia, que sigue socializando ante las cambiantes normas y situaciones actuales y venideras, debe ser una institución acorde con los tiempos, una institución social de futuro. En este camino, no podemos obviar un hecho que nos parece crucial: los padres no

pueden ni deben hacer de sus descendientes unos hijos a la carta, a su imagen y semejanza, cohibiendo y coartando su propio desarrollo personal. El arte de educar de los padres estará en saber aconsejarle en todo aquello que emprenda y participe, pero fomentando su espíritu de crítica y respetando su autonomía e intereses propios. Toda jerarquía de valores se va construyendo personalmente; los demás sólo pueden actuar de mediadores en ese proceso continuo de reconocimiento de lo realmente prioritario.

### *La familia, garante de la seguridad de los hijos*

La familia debe ser un ámbito de protección y seguridad, sin embargo, es frecuente que, en la parcela de lo privado, los adolescentes se encuentren con momentos de soledad, con el miedo ante situaciones que les sobrepasan y hasta les subyugan. Estos momentos son idóneos para que el núcleo familiar potencie y encauce la función de protección sobre sus miembros. Es necesario saber que los hijos pueden llegar a experimentar distintas frustraciones en el campo de lo personal y de lo social, pero han de ser sus padres los que les ayuden a superarlas, aunque siempre haciéndolos protagonistas de su situación personal. Los indicadores determinantes de esa actuación protectora de la familia se manifiestan cuando es ella misma la que vehicula su propia vida en torno al respeto y la confianza con los hijos, así como cuando fomenta las relaciones empáticas y de afecto sincero, en un clima de diálogo que privilegie la naturalidad y el encuentro mutuos. Es decir, la familia debe proporcionar habilidades para disipar frustraciones y resentimientos en sus miembros. El difícil arte de educar a los hijos cobra importancia en este sentido porque se llegan a ejercitar actitudes que revelan el valor básico de la institución familiar.

Un nuevo modelo educativo.  
Hacia una cultura de paz

Nuestra sociedad está impregnada de lo que Galtung (1990) denomina *violencia cul-*

*tural*, que es definida como los aspectos de la cultura que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia. La cultura de la violencia, por tanto, está conformada por un sistema de creencias individuales, normas sociales y valores que enfatizan el uso de la violencia como medio para alcanzar dominio, autoestima y poder por lo que nuestro modelo educativo está salpicado de la violencia cultural que impregna a nuestra sociedad. Uno de los movimientos paralelos a este modelo es aquel que propugna la creación de lo que se ha denominado *Cultura de paz*. La transición hacia una *cultura de paz* supone el cambio de una sociedad violenta a otra que respalda pautas de comportamiento y que trata los conflictos sin hacer uso de la violencia. Esto supone una cultura que alienta y promueve la participación ciudadana, que reemplaza una autoridad jerárquica, dominada exclusivamente por hombres, por una igualdad entre sexos que transforma el poder en cooperación. Esta cultura construye la paz en las mentes de los hombres y las mujeres realizando a las personas en redes globales de intereses compartidos y comunes con la comunidad internacional (Mayor Zaragoza, 1997). Crear una *cultura de paz* supone dar una nueva orientación al aprendizaje y a los procesos de socialización que mantienen la violencia; la cultura de paz cultiva los valores de igualdad, diversidad y justicia social, también las normas, creencias y actitudes que apoyan la resolución de conflictos y la reconciliación. Aporta procesos de compromiso activos y un nivel de realización espiritual que conduzcan a un cambio social positivo.

El sistema educativo, además del aprendizaje académico, tiene la obligación de enseñar a los niños y jóvenes a vivir juntos y a resolver los conflictos de sus vidas de forma pacífica. La consecución de este ideal supone caminar hacia la construcción de una *escuela de paz*. Para García Correa (1998), esta escuela pacífica descansa en varios principios entre los cuales señalamos los siguientes:

1. Desarmar la historia. Hemos aprendido la historia del poder y de la

guerra, no la de la cultura. Hemos enseñado una historia jalonada de acontecimientos bélicos, con el fragor de las armas como única banda sonora. Tenemos que cambiar y aprender a pagar el precio de la paz, como hemos tenido que pagar el precio de la guerra por lo que sería útil y necesario establecer nuevas prioridades en la enseñanza de las ciencias sociales. (Mayor Zaragoza, 1997).

2. Expresar positivamente las emociones. Los alumnos deben aprender a expresar sus sentimientos, especialmente el enfado, la ira y la frustración, dándoles cauce de forma no agresiva ni destructiva.
3. Resolución de conflictos. Es necesario el aprendizaje de habilidades para responder creativamente a los conflictos, no se trata sólo de evitar que surjan conflictos sino de modo especial de dar solución a éstos sin hacer uso de la violencia.

Pero la paz no significa ausencia de conflictos, las relaciones humanas son siempre conflictivas y la superación pacífica y positiva de estas situaciones es precisamente la forma de convivencia armónica de las distintas culturas, pueblos, religiones, sexos, razas y demás diferencias que puedan servir de excusa para la división, el antagonismo, el odio o la incompreensión. Estamos hablando de enseñar a vivir en paz y estamos sentando las bases de una verdadera Educación para la Paz.

#### La educación para la paz

Para Fernández Herrería (2000) la *educación sobre la paz* se refiere al conocimiento, a lo que se aprende. Pero no es suficiente con conocer o saber acerca de los temas sobre la paz ya que ello no garantiza actitudes pacíficas, ni acciones comprometidas para la erradicación de la violencia. Por tanto, hay que sumar a la anterior *educación sobre la paz* una *educación en paz*, a fin de que

la forma, la estructura o los medios no sean contradictorios con el fin o los valores de la paz. Esta necesaria coherencia entre los medios y los fines es una de las características más definitorias de la educación para la paz. Por consiguiente, el cómo se aprende es tan importante como el qué se aprende, pues podríamos estar promoviendo sobre un mismo tema modelos antagónicos: uno relativo al contenido y otro a la forma de aprender, es decir, en qué ambientes de clase, con qué estilos de aprendizaje, con qué metodologías, con qué sistemas de evaluación, en qué contextos organizativos del centro, etc. Cuando la forma de aprendizaje no es la adecuada los alumnos aprenden actitudes que modelan y construyen su personalidad de forma inadecuada produciéndose entonces violencia estructural.

En esta misma línea, Ross y Watkinson (1999) señalan otros aspectos como la estandarización de la práctica docente, la exclusión del afecto; el uso del castigo, la intimidación, el acoso y la discriminación. Todos estos aprendizajes son formas en las que los centros educativos causan daño a los alumnos. Sólo una educación para la paz, que implica una educación *en paz y sobre la paz*, se propone explícitamente eliminar la violencia en el desarrollo del currículum. Todo educador, con independencia de los contenidos curriculares que tenga que desarrollar en su aula, tiene la misma oportunidad de trabajar esta faceta, que es básica y de fundamental importancia: el desarrollo de una educación en la paz centrada en la forma y en la estructura de los procesos educativos (Fernández Herrería, 2000).

Cuando hablamos de técnicas y estrategias de resolución de conflictos siempre diferenciamos entre las preventivas que tratan de evitar que surjan conflictos y las de resolución que tratan de resolver el problema. El profesor ha de enseñar que los alumnos aprendan a solventar cada día los conflictos del aula. Esta es una nueva línea de investigación y de perfeccionamiento del profesorado para evitar el fenómeno de la violencia, es lo que Goleman (1997) llama “la escolarización de las emociones”. Esto obliga a

que profesores y alumnos focalicen su atención en el entramado mismo de la vida emocional y consiste en convertir las tensiones, los conflictos y los problemas cotidianos en el tema de trabajo de cada día. De este modo se habla en clase de problemas reales de la vida cotidiana que podrían terminar conflictivamente pero que se analizan, reflexionan y se les intenta dar una solución pacífica. La educación para la paz es por tanto un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso debe ser continuo y permanente, para enseñar a “aprender a vivir en la no violencia”, y que confía en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y tolerancia. Diríamos que educativamente pretendemos un proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la paz que implica una ética personal y social fundamentada en la convivencia en libertad y en igualdad.

#### La escuela ante la violencia en la familia

La escuela es uno de los espacios más fértiles para la detección de distintas situaciones de riesgo. Las estrechas y continuas relaciones que se establecen entre los niños y sus educadores así como los largos periodos de tiempo que el alumnado pasa en las aulas, diariamente y a lo largo de toda la escolaridad, convierte a los centros de enseñanza en observatorios privilegiados, donde los profesores, a través de la observación del alumnado por medio de elementos como el juego, las relaciones interpersonales, las vinculaciones afectivas, el aspecto físico, las actitudes, los miedos, etc., son piezas clave en la prevención y la detección del problema. La escuela posee un potencial de actuación que no tiene otra institución social, además la posibilidad que ofrece de favorecer determinados procesos graduales de aprendizaje, la de dotarlos de estabilidad en el marco del proyecto educativo del centro y la de hacer participar al conjunto de la comunidad escolar, es del todo incomparable (Alonso, Font, y Val, 1999).

Existen una serie de razones que sostienen y justifican la aplicación de programas

educativos en la enseñanza primaria para la prevención de la violencia en el ámbito familiar. La escasa preparación que suelen presentar todos los implicados en el problema, el bajo nivel de detección existente, la alta incidencia y su distribución según el grupo de edad justifican su necesidad. El impacto y la magnitud de este fenómeno así como sus elevados costes personales y sociales han conducido al reconocimiento de la necesidad de diseñar programas orientados a la prevención de la violencia en la familia, constituyéndose en la principal estrategia para actuar contra ella. En la década de los años 80 se comenzaron a desarrollar e implementar en Estados Unidos y Canadá programas para la prevención del maltrato infantil, generalizándose su utilización a partir de esa fecha (López Sánchez, 1999). En España, podemos encontrar algunos ejemplos de experiencias en la prevención específica de abusos sexuales a la infancia (Del Campo y López-Sánchez, 1998; Alonso, Font y Val, 1999) y experiencias y propuestas de programas más amplios que abarcan la prevención de conflictos en el ámbito familiar (Maíquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Musitu y Cava, 2001; Maganto y Bartau, 2004; Martínez-González y Pérez-Herrero, 2004; Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, y Pérez-Herrero, 2005; Martínez-González, Pérez-Herrero y Álvarez-Blanco, 2007).

A continuación señalamos una serie de principios que, de manera general, pueden orientar el diseño y ejecución de estos programas preventivos:

- 1) Participación de educadores, padres y alumnos adaptando a cada grupo los objetivos, los contenidos y la metodología;
- 2) Cuidar especialmente el tipo de información que se ofrece a los niños, así como la forma de hacerla llegar de manera que ésta sea adecuada y sensible a su edad;
- 3) Puesta en práctica de metodologías activas, con ensayos conductuales;
- 4) Los programas dirigidos a los niños por su consideración como posibles víctimas, deben ampliar sus miras para incluirlos como posibles agresores;
- 5) Desarrollo de intervenciones sistemáticas

dentro del currículum y, en lo posible, vinculadas a otros contenidos educativos.

Igualmente podemos señalar un listado de conocimientos y habilidades que deben ser promovidos en los programas, lo cual puede servir como orientación a los profesionales que intervienen en esta materia: 1) Mejorar los conocimientos y actitudes que los niños, padres y educadores tienen sobre el tema; 2) Promocionar en los niños habilidades y estrategias que les permita prevenir y afrontar los problemas; 3) Identificar las situaciones de riesgo; 4) Adquirir y desarrollar habilidades de autoprotección eficaces para afrontar situaciones potencialmente abusivas; 5) Saber pedir ayuda a padres, profesores, familiares o a otras personas de confianza.

Para poner en marcha un proyecto educativo de estas características es necesario partir de una concepción sistémica del problema, que considere el amplio espectro de factores que inciden en las relaciones que se establecen entre los seres humanos. La perspectiva ecológica, en un primer acercamiento, resulta algo compleja pero es la más adecuada para actuar de una forma global y comprensiva. La convivencia diaria, con sus convenciones, normas y valores, sólo puede ser entendida en términos medioambientales, como un ecosistema en el que los hechos adquieren significación si son considerados en interacción con todos los elementos que interactúan. El modelo ecológico es particularmente útil para la propuesta de trabajo educativo con la que nos parece pertinente abordar la prevención de la violencia familiar. Desde este modelo la realidad educativa en los centros educativos se presenta configurada a partir de la coexistencia y articulación de varios grupos humanos básicos, por ello, los programas deben ir dirigidos a la comunidad escolar, dado el gran potencial de recursos educativos que en ella se pueden movilizar, debiendo ser los destinatarios el alumnado, los padres y el profesorado.

Creemos que queda clara la necesidad de poner en marcha programas escolares para la prevención de la violencia en la fami-

lia, pero debe quedar constancia de que responsabilizar a otras instancias en la prevención de este problema es la única vía que puede asegurar una protección más amplia y efectiva. Desde una perspectiva ecosistémica, una prevención eficaz, sostenida y generalizada puede tener lugar únicamente cuando vincula reformas sociales, económicas y culturales a la intervención preventiva, todo lo cual plantea, sin duda, un importante reto a la agenda de la política educativa y social.

### Conclusiones

En los últimos años hemos pasado de un completo desconocimiento sobre el problema de la violencia al logro de importantes avances en el estudio de las causas y consecuencias que genera. Constituye un fenómeno presente a lo largo de la existencia del hombre, aunque también es cierto que nunca como hoy ha existido un nivel de conciencia y sensibilidad tan alto sobre este problema.

La existencia de ciertas creencias y tabúes sociales respecto a la violencia en la familia, unida a una evidente complicidad social, hacen que sólo lleguemos a conocer una mínima parte de los casos de violencia que se están produciendo. En realidad estamos ante un fenómeno que, lejos de darse en casos aislados, es de carácter masivo y de difícil erradicación. Uno de los peores problemas con que nos enfrentamos no es tanto la propia consideración de la violencia como tal, sino la ignorancia y la aquiescencia social respecto a ella. En múltiples ocasiones, demasiadas personas y la propia sociedad aceptan y justifican ciertas actitudes y comportamientos para la resolución de conflictos, defendiendo modelos educativos centrados en el autoritarismo y en la desigualdad basada en la edad y en el género.

Para dar solución a tan complejo problema se requiere, en primer lugar, analizar el origen y las causas que la producen para darlos a conocer a la sociedad de manera amplia y con un lenguaje que permita su comprensión. En segundo lugar, las raíces históricas de la violencia en la familia se en-

cuentran en los privilegios y poderes otorgados a la figura del varón frente a la mujer y a los hijos que, desde la Antigüedad, han sido considerados objetos de su propiedad. Sólo en la medida en que la sociedad se aleje de este esquema cultural y pase a considerar a la mujer, al hombre, a los hijos y a las personas mayores como ciudadanos con los mismos derechos, podremos considerar que estamos sentando las bases para dar solución a tan complejo problema.

Por último, la familia reproduce los sistemas de valores y las formas de comportamiento del entorno social en que se encuentra inmersa. Por tanto, el estudio de la violencia debe considerar el sistema de relaciones y el entramado social en que se desarrolla el sistema familiar. Es decir, el problema debe ser estudiado desde una perspectiva multicausal, interesándose no sólo por la suma de los factores intervinientes sino, y fundamentalmente, por el efecto que puedan producir en su conjunto. Por tanto, es necesario analizar las relaciones existentes entre familia, entorno y sociedad para estudiar sus efectos interactivos.

Ya se ha señalado que la violencia no es instintiva sino aprendida y, por ello, podemos entender que de la misma manera que se construye puede ser eliminada. La educación tiene una gran responsabilidad en la solución de este problema y, de hecho, es un importante elemento compensador así como un instrumento indispensable para prevenir y erradicar las relaciones violentas. Desde esta perspectiva, se ve la necesidad de construir nuevos códigos éticos que asuman y defiendan los postulados de la igualdad y la no discriminación. Sólo de esta forma se podrá conseguir un desarrollo humano que permita el logro de mejores niveles de convivencia familiares y sociales. Para ello, es indispensable poner en marcha planes y programas educativos de carácter preventivo y rehabilitador, en todos los niveles y ámbitos educativos, que formen en una educación para la igualdad, la no violencia y la paz. Además, sólo un decidido apoyo de todas las instancias sociales y políticas a un nuevo sistema de valores, que

propugne formas y modelos de comportamiento, que asuma los postulados constitucionales de igualdad y no discriminación ante la ley, podrán asegurar un futuro más esperanzador para todos aquellos que, coti-

dianamente y, a menudo sin ser oídos por nadie, sufren en silencio las consecuencias de la sobrevaloración del poder y la fuerza bruta como definidores de la personalidad humana y el éxito social.

### Referencias

- Alonso, J. M., Font, P., y Val, A. (1999). *Guía Pedagógica para la prevención del abuso sexual y otros malos tratos infantiles*. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Caplan, G. (1964). *Principios de psiquiatría preventiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Corsi, J. (1995). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Campo, A., y López-Sánchez, F. (1999). *Prevención de abusos sexuales a menores. Unidades didácticas para educación primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Escartí, A., y Musitu, G. (1986). *El niño abandonado en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Estrada, J. A. (1996). *La relación familia-sociedad: un cambio de modelo*. Granada: Osuna.
- Fernández-Herrería, A. (2000). La educación para la paz. En E. Gervilla y A. Soriano (coord.), *La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores*. Granada: GEU.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *The Journal of Peace Research*, 27, 291-301.
- García-Correa, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1. <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1agc.htm> (Consultado el 14 de mayo de 2008).
- Gerbener, G. (1988). *Violence in television drama: trends and symbolic functions*. Washington.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gordillo, L. F. (2000). *Las pulseras de seguridad y el programa de sensibilización y prevención del maltrato en la tercera edad*. Documento policopiado.
- Hernández-Prados, M. A., y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Maganto, J. M., y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Cómo fomentar la responsabilidad y la cooperación de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Maíquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C., y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa de experiencias para padres*. Madrid: Visor.
- Martínez González, R.A. y Pérez Herrero, M. H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1) 89-104.
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., y Pérez-Herrero, M<sup>a</sup> H. (2005). *Family.school.comunnity partnership merging into social development*. Oviedo: SM. Editorial Group.
- Martínez-González, R. A., Pérez-Herrero, M. H., y Álvarez-Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Mayor-Zaragoza, F. (1997). *Una cultura de Paz*. Ponencia presentada a las V Jornadas Internacionales de Cultura y Paz.. Bilbao: Guernica.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Ross, J., y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Roxana, G. (2008). *El fenómeno de la violencia intrafamiliar*. Buenos Aires: Novedades Psicología.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Soriano, A. (2008). ¿Por qué maltratan los padres a sus hijos? Escuela y programas educativos en la educación primaria. *Bordón*, 60 (2), 159-173.
- Strauss, M., y Gelles, R. (1990). *Physical violence in American families*. New Brunswick: Transaction Publisher.
- Torres, P., y Espada, F.J. (1996). *Violencia en casa*. Madrid: Aguilar.
- Torío, S. (2007). La protección a la infancia desde la formación e intervención de los profesionales de la educación. *Investigación en la escuela*, 63, 103-114.
- Urra, J. (1998). *Los medios de comunicación. Uno más de socialización de la infancia*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación Infantil. Granada.

# Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo

Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada,  
Javier Fernández-Río y Antonio Méndez Jiménez  
Universidad de Oviedo

El deporte es una realidad social compleja y uno de los contenidos más desarrollados en todos los niveles educativos. No cabe duda de que su práctica debe estar bien orientada para conseguir desarrollar en el individuo cierta competencia durante el juego además del deseado razonamiento social y moral. Sin embargo, pueden surgir problemas cuando se produce un enfoque excesivo del deporte hacia la competición en lugar de hacia una forma divertida y activa de ocupar el tiempo de ocio. El modo de enseñarlo ha suscitado mucha controversia; especialmente en las últimas décadas, cuando comienzan a aparecer voces que reclaman un cambio en la forma tradicional de transmitirlos. Desde los modelos de enseñanza comprensiva y del aprendizaje cooperativo han emergido interesantes aportaciones didácticas que podrían orientar el cambio hacia un planteamiento más educativo y holístico. Presentamos los avances más significativos de una y otra metodología y desvelamos sus elementos comunes de intersección.

*Palabras clave:* Enseñanza comprensiva, aprendizaje cooperativo, deportes.

*Possibilities of the comprehensive model and cooperative learning for teaching sports in educational settings.* Sport is a complex social reality and it is one of the topics most commonly used in school settings. If we want to develop mastery skills, as well as social and moral reasoning in our students, its teaching needs to be well oriented. If there is an excessive emphasis on competition instead of focusing on fun and developing lifelong active skills, serious problems can arise. The way sport is taught in schools has generated a lot of controversy. Over the last couple of decades, several authors have been claiming a shift. Both, the comprehensive model and the cooperative learning have showed interesting ideas that could help make a change towards a more holistic and educational approach. We introduce the most significant advances from both methodologies and show the elements they share in common.

*Keywords:* Comprehensive model, cooperative learning, sport.

El deporte como contenido  
dentro del ámbito escolar

Se está produciendo un fenómeno de  
desarraigo y pérdida de los valores que de-

bieran existir en toda práctica deportiva. El problema surge cuando se produce un excesivo enfoque del deporte hacia la competición. En las últimas décadas, psicólogos y sociólogos del deporte han indicado que tanto los organizadores de competiciones deportivas como entrenadores y padres ponen excesivo énfasis en los resultados obtenidos por los jugadores y en la victoria "sea como sea" (García-Ferrando, 1990).

Así, una de las áreas que más interés despertó en el contexto deportivo fue la motivación, y en particular la cualidad que permite a los sujetos definir el carácter exitoso o fracasado de una acción y apreciar su nivel de competencia para una determinada actividad. Surge en ese momento una nueva teoría cognitivo-social que se denominó *Perspectivas de Meta* (Nicholls 1984; Dweck, 1986; Duda, 1992; Roberts, 1992) que estudia la existencia de dos formas de juzgar la competencia: la orientación a la “*tarea*” y la orientación hacia el “*ego*”.

Este fenómeno, que discurre paralelamente a la profesionalización del deporte, se ha ido extendiendo paulatinamente a todos los niveles y edades de práctica deportiva. El deporte puede no ser la mejor contribución para conseguir objetivos verdaderamente educativos en el adolescente (Duda, 1989; Weiss y Bredemeier, 1990). Lo que debería examinarse no es el deporte en sí mismo, sino la estructura de logro que enfatiza la implicación al “*yo*” durante la enseñanza media (Treasure y Roberts, 1994).

Diversos estudios muestran cómo la orientación al *ego* se relaciona con la creencia de que la participación deportiva es utilizada como medio para obtener estatus social, evitación del trabajo, perspectiva de que la posesión de habilidad, la táctica engañosa y los factores externos son las causas del éxito en el deporte; mientras que la orientación a la “*tarea*” está relacionada con la creencia de que la participación deportiva debería estimular la cooperación y el aprendizaje personal, y se correlaciona positivamente con la diversión experimentada, la cooperación y con la creencia de que el éxito deportivo proviene del esfuerzo (Duda, 1989; Duda, Fox, Bidle, y Armstrong, 1992).

A medida que aumenta la categoría en la que se participa se da mayor importancia a la *victoria* y se produce una mayor permisividad del *juego duro* (Boixadós y Cruz, 2000; Cruz et al., 1991; Webb, 1966). La orientación al “*ego*” ha sido relacionada con bajos niveles de *fair play* en jugadores de fútbol cadetes (Cecchini, González, López, Brustand, 2005); una extensa participación

en deportes de mediano contacto, en este caso jugadores de fútbol y de baloncesto, ha tenido un efecto negativo en el contexto deportivo en las opiniones y conductas de *fair play*, y estos efectos están mediatizados por la “orientación de meta” (Cecchini, González y Montero, 2007).

En otro trabajo (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001), en el que se pretendía comprobar la influencia del clima motivacional sobre la motivación de los alumnos, adaptando los modelos interpretados por Treasure (1993) y Epstein (1989), se obtuvo como resultado que cuando una serie de variables, (técnicas de enseñanza, motivación previa a la sesión, estructura de las sesiones, tipo de tareas, variedad, metas de logro, las experiencias de aprendizaje, etc...) fueron manipuladas para conseguir un clima orientado a la “*tarea*”, enfatizando el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea, la participación, la cooperación..., los alumnos manifestaron un patrón significativamente más adaptativo que aquellos que fueron sometidos a un clima motivacional de implicación en el “*yo*”, en el que la demostración de la habilidad se basaba en la habilidad normativa y en vencer a los demás. Estos hallazgos pusieron de manifiesto que es posible influir en la motivación de los niños en un tiempo relativamente corto y evidenciaron, además, que el profesorado de educación física puede jugar un papel activo en la construcción de experiencias positivas en sus alumnos.

Otros autores (Blázquez, 1986; Thorpe, 1997) señalan distintos problemas que la “*enseñanza tradicional*” de los deportes en las clases de Educación Física han generado:

- Las actividades planteadas por los docentes tienen poca relación con los intereses y aspiraciones de los alumnos.
- Pocos alumnos experimentan progresos reales y duraderos en los aspectos técnicos, decisionales o tácticos del deporte.
- Se perpetúa la dependencia del docente y la sumisión a su autoridad a través de la metodología empleada.

- Los alumnos no pueden valorar el sistema de enseñanza-aprendizaje ya que no tienen oportunidades ni instrumentos para ello.
- No se desarrollan futuros practicantes/espectadores éticamente desarrollados, ya que no se trabaja ese aspecto del deporte.

Con todo esto, vivimos en una situación en la que la simple práctica deportiva, por sí misma, no resulta generadora de los valores positivos tradicionalmente pregonados, aunque sí es un terreno propicio para su desarrollo y transmisión valores, pero no es suficiente con la participación en la práctica deportiva, hay que procurar que los propios alumnos sean quienes hagan suyos los principios y valores que se defienden a través de su participación activa, cooperativa, así como de la participación comprometida de profesores, padres y entrenadores (Gutierrez, 1998).

#### Algunos intentos de cambio en la enseñanza de los deportes

Uno de los primeros autores en señalar la necesidad de un cambio en los planteamientos utilizados para la enseñanza del deporte dentro del ámbito educativo fue Barbero (1989) quién introdujo el concepto de “*depuración deportiva*”; fenómeno por el cual el docente desposee al deporte de sus características menos educativas para adaptarlo mejor al contexto donde va a ser desarrollado (la escuela) y que presente las siguientes características:

- Carácter más abierto, participación de todos y no sólo de los más hábiles.
  - Que su finalidad no sea sólo la mejora de habilidades motrices específicas.
  - No incidir sólo en el resultado, sino en las vivencias y experiencias corporales.
  - Buscar la participación, la creatividad, la diversión y el bienestar.
  - Que se puedan cambiar las reglas del juego.
- Presentar la competición como un medio, fomentando la cooperación y la autosuperación.
  - Fomentar la actitud crítica ante los fenómenos socioculturales del deporte espectáculo.
  - Recuperar juegos y deportes tradicionales del entorno social donde vivimos.

También Velázquez (2004) nos habla de la necesidad de evolucionar, en el contexto escolar, de un “*deporte educativo*” que se limita a enseñar una serie de habilidades técnico-tácticas con sus correspondientes e imprescindibles normas de juego oficiales, hacia una **educación deportiva** que este autor define como: “*proceso intencional que tiene por objeto desarrollar las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de integración social de las personas, a través de actividades de distinto tipo y naturaleza relacionadas con el hecho deportivo con la finalidad de contribuir desde el campo del deporte a que puedan conducir sus vidas con autonomía y responsabilidad, disfrutando plenamente de la cultura deportiva y colaborando de forma activa y crítica...*”; en este planteamiento lo importante pasa a ser la educación, y por supuesto que no se olvida la mejora de la competencia motriz, pero de manera paralela a la mejora de las habilidades de relación, cognitivas, sociales, críticas, etc. tan importantes para una verdadera formación integral del alumnado.

En esta misma línea, Devís (2004) plantea una “*reconstrucción del deporte*” en el ámbito escolar que presente a nuestros alumnos experiencias reflexivas que, a su vez, les proporcionen criterios con los que enfrentarse a toda la problemática socioeconómica, cultural y medioambiental que rodea el mundo del deporte en la sociedad actual; plantea reconstruir tanto el conocimiento práctico como el teórico de nuestro alumnado, para promover así una transformación de sus conocimientos, de sus prácticas y de sus actitudes ante un fenómeno deportivo contemporáneo, tan complejo para practicantes y espectadores.

Así mismo, Monjas (2004) habla de “*educar en el deporte*” (educar a través del deporte), planteando que el alumnado crezca motrizmente a través de las clases de Educación Física, pero también en valores como el trabajo en equipo o el respeto a las normas, y que desarrolle una actitud crítica ante las conductas negativas que se produzcan. Plantea unas deficiencias en la enseñanza deportiva actual en el marco escolar:

- Los contenidos se limitan a la ejecución de un número concreto de técnicas elegidas por el docente.
- La finalidad de la enseñanza es simplemente el aprendizaje de estas técnicas concretas elegidas.
- Se plantea el trabajo exclusivamente en los deportes más arraigados socialmente, limitando enormemente el espectro de posibilidades, a la vez que se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la rutina y la repetición.
- Los alumnos menos hábiles motrizmente son discriminados en la práctica ya que son los primeros en ser eliminados en los contextos competitivos de aprendizaje habitualmente planteados.
- El profesor es el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con lo que la formación emancipadora no tiene lugar.

Basándose en trabajos de Devís y Peiró (1992), hay autores que plantean el empleo de los llamados “*Juegos modificados*” para la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo, los cuáles presentan las siguientes características (Méndez, 2005):

- Una orientación cooperativa para que todos los alumnos puedan mejorar.
- Grandes posibilidades de adaptación en función de los objetivos planteados y/o las necesidades encontradas.
- Capacidad para integrar alumnos con capacidades muy diferentes al admitir un amplio abanico de posibilidades.

- Incrementan la participación activa del alumnado en su propio proceso educativo ya que tiene que tomar decisiones.
- Desarrollan el potencial táctico del alumnado al plantear, desde el comienzo de la práctica, situaciones tácticas de juego.
- Posibilitan la integración de la técnica en situaciones reales de práctica, ya que ésta no es practicada en situaciones aisladas.
- Posibilitan la reflexión por parte de alumnado y profesorado, ya que se plantean cuestiones y momentos para resolverlas.
- Aumentan la implicación cognitiva del alumnado, ya que no sólo debe ejecutar sino pensar cómo ejecutar y porqué hacerlo de determinada manera.

Se trata de plantear situaciones-problema en las que el propio alumno debe tomar decisiones sobre la técnica, pero también sobre la táctica; progresando así del “*por qué*” al “*qué hacer*” a través de situaciones reales de juego modificadas en función de un objetivo de aprendizaje concreto. El proceso de enseñanza se centra en lo que denominan “*ciclos de acción-reflexión*”, el docente interviene a través de preguntas sobre aspectos técnicos, tácticos y morales de la acción deportiva-lúdico-motriz.

Concretando, la labor docente deberá estar enfocada a la formación del ser humano en un sentido completo, integral y comprensivo y deberá tener sumo cuidado para no perder la perspectiva de una educación total. Las aportaciones que presentamos a continuación, podrán ser una buena herramienta en manos de los pedagogos de la educación física.

Aportaciones de “*Teaching Games for Understanding*” a la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo y sus conexiones con otros modelos

Desde hace más de un cuarto de siglo se viene manteniendo un continuo debate entre

los profesionales de la educación física sobre la mejor manera de enseñar los juegos deportivos a lo largo de las enseñanzas primaria y secundaria. La aproximación pedagógica tradicional y conductista, conocida como *enseñanza técnica de los juegos deportivos*, se caracteriza por una progresión de enseñanza que parte del desarrollo de la técnica para, una vez dominada está, pasar a la táctica, así como por lecciones altamente estructuradas en las que el profesorado (centro del currículum) prescribe ejercicios aislados y, en muchas ocasiones, prácticas descontextualizadas (Bunker y Thorpe, 1986).

Frente a este planteamiento, los educadores físicos se fueron interesado por una *aproximación alternativa o táctica*, que en el contexto británico se consolidó principalmente a partir de la propuesta de Bunker y Thorpe (1982) denominada *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Esta aproximación de enseñanza, que cuenta con fuertes conexiones con la corriente constructivista de aprendizaje, está centrada en el alumno y en el juego, y considera el papel del profesor como facilitador y, al alumno, como aprendiz activo e implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Escritos más recientes (McMorris, 1998; Mitchell y Oslin, 1999; Turner, Allison y Pissanos, 2001) ponen de manifiesto el creciente interés en esta forma de enseñar los juegos deportivos.

A partir de la propuesta primigenia se han proporcionado múltiples variaciones de TGfU conocidas con diversas nomenclaturas, como los juegos tácticos (*Tactical Games*) en EEUU, el sentido del juego (*Game Sense*) aplicado al ámbito del entrenamiento o Play Practice referida a la iniciación deportiva (Lauder, 2001) ambos en Australia; los juegos basados en el concepto (*Conceptual-Based Games*) en Singapur y el modelo de aprendizaje de decisión táctica (*Tactical Decision Learning Model*) en Francia. Cada una de estas variaciones refleja la diversidad de situaciones culturales en las que se aplica el modelo y los matices de interpretación contextual.

En España pudimos conocer los primeros escritos relativos al modelo comprensivo de

la mano de Devís y Peiró (1992); posteriormente Méndez-Giménez (2003; 2005) ha complementado y adaptado el modelo. Básicamente, las asunciones comunes de todas estas variantes de TGfU son las siguientes:

1. *Reducir las demandas técnicas del juego.* Los participantes son capaces de mejorar la comprensión de los aspectos tácticos del juego y de construir el conocimiento poniendo en práctica la táctica, desarrollando la habilidad, y progresando hacia el juego más evolucionado. Griffin, Mitchell y Oslin (1997) propusieron diversos niveles de complejidad táctica, un marco auténtico para evaluar el rendimiento del juego, y un modelo trifásico simplificado, que se centra en los componentes esenciales de la lección: 1º) Práctica de un juego modificado; 2º) Desarrollo de conciencia táctica y toma de decisión a través de preguntas, y 3º) Desarrollo de habilidad. La meta es que los estudiantes se conviertan en mejores jugadores anteponiendo el procedimiento de “toma de decisiones” para solucionar los problemas y practicar la respuesta táctica apropiada.
2. *Partir de experiencias lúdicas que sean intrínsecamente motivantes para el alumnado.* Los juegos deportivos y sus representaciones modificadas son muy motivantes; el hecho de participar ayuda a desarrollar un nivel suficiente de habilidad y a experimentar placer, lo que quizás provoque un aumento de competencia y de motivación para continuar jugando a lo largo en la vida.
3. *Concebir los juegos modificados como contextos auténticos para la evaluación.* La evaluación de los estudiantes durante el juego de un partido es la manera más significativa de recibir *feedback* formativo y de ayudar al desarrollo de la habilidad y competencia del aprendiz. Oslin,

Mitchell y Griffin (1998) y Mitchell y Oslin (1999) validaron el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) como una herramienta comprensiva del juego que se pueden adaptar a los diversos tipos de juegos de la clasificación táctica.

4. *Utilizar un sistema de clasificación de los juegos deportivos que emerge con clara vocación metodológica.* Esta taxonomía comprende cuatro categorías importantes: juegos deportivos de blanco, de fideo/carrera, de red/muro y juegos de invasión. Los defensores del modelo argumentan que los juegos de cada categoría tienen problemas tácticos similares, y que su comprensión puede ayudar en la transferencia del rendimiento de un juego a otro (Bunker y Thorpe, 1982; Griffin, Mitchell y Oslin, 1997). Además, los profesores pueden enseñar a los estudiantes a transferir el conocimiento adquirido de un juego a otro de la misma familia.

Kirk y MacPhail (2002) ofrecieron una conexión entre TGfU y el aprendizaje situado. Sugirieron una “*atención explícita a la perspectiva del aprendiz, al concepto del juego, al pensamiento estratégico, al reconocimiento de claves (cues), a la selección técnica, y al desarrollo de la habilidad como conjunto de estrategias y técnicas, y al rendimiento situado como participación periférica legítima en los juegos*”.

No podemos concluir este apartado sin antes hacer hincapié en los recientes e interesantes esfuerzos que se vienen realizando por integrar TGfU con otros modelos educativos como *Sport Education* (SE), *Cooperative Learning* (CL) y *Teaching Social Responsibility* (TSR). En este sentido, Dyson, Griffin y Hastie (2004) emplearon el aprendizaje situado como marco teórico de conexión entre SE, TGfU y CL. Consideran que los tres modelos proporcionan estructuras de enseñanza para que tenga lugar el aprendizaje situado en una comunidad de práctica

basado en actividades de aprendizaje significativas, útiles y auténticas, presentadas y practicadas por los estudiantes. Los profesionales deben tener en cuenta varias consideraciones pedagógicas: a) El profesor es un *facilitador*, b) Los estudiantes son *aprendices activos* y asumen la responsabilidad de la organización y el control de las tareas de aprendizaje, c) Los estudiantes trabajan en *pequeños grupos*, generalmente heterogéneos, d) *Las actividades de aprendizaje son interesantes y desafiantes* e incluyen metas físicas, sociales y cognitivas por lo que cuentan con el potencial de proporcionar a los estudiantes una educación holística, y por último, e) Los estudiantes se mantienen *responsables*, incluso en tareas de evaluación al usar el GPAI para la autoevaluación y la observación de sus compañeros.

En opinión de (Dyson et al., 2004) SE, TGfU y el CL pueden interrelacionarse de varias maneras. Por ejemplo, SE puede proporcionar la estructura que permita a los estudiantes organizar su propio campeonato deportivo a lo largo de una unidad didáctica de TGfU. Las estructuras del aprendizaje cooperativo pueden enseñar a cooperar en las actividades y en la práctica del juego, con resultados colectivos más eficaces. TGfU puede enfatizar la toma de decisión de los juegos y animar a los estudiantes a utilizar sus habilidades de resolución de problemas. Tanto CL como SE podrían proporcionar una estructura organizativa, distribuyendo a los estudiantes en equipos pequeños y otorgándoles roles y responsabilidades definidas. Dependiendo de los objetivos del profesor, el SE podría centrarse más en juegos competitivos y el CL podría proporcionar juegos más cooperativos (Dyson et al., 2004). Claros ejemplos de integración de estos modelos los tenemos en los recientes trabajos de Dyson (2005) y Hastie y Curtner-Smith (2006).

Aportaciones desde la metodología cooperativa para la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo

Los seres humanos nos comunicamos con otras personas de forma constante me-

dian­te ges­tos y movi­mien­tos y en los proce­sos edu­ca­ti­vos es im­por­tante tener en cuen­ta que apre­nder a co­lo­ra­rar es un ob­je­ti­vo del proce­so de en­se­ñan­za (Prendes, 2004).

Desde la per­spec­ti­va del tra­ba­jo coo­pe­ra­ti­vo ha ha­bi­do di­fe­ren­tes plan­teamien­tos para abor­dar e in­ten­tar cam­biar de ma­ne­ra glo­bal, o al me­nos de ma­ne­ra par­cial, la en­se­ñan­za de los di­fe­ren­tes de­por­tes den­tro del ám­bi­to edu­ca­ti­vo, y para ello se ha op­ta­do, fun­da­men­tal­men­te, por dos ca­mi­nos:

- Modificar las reglas de las actividades: se pretende así reducir, o incluso suprimir, la “*carga competitiva*” de éstas y ampliar la cooperativa.
- Modificar deportes para “*diseñar*” juegos, deportes o actividades bajo el prisma de la cooperación.

Así mismo, algunas de las más conocidas estructuras de objetivos cooperativas han sido aplicadas para la enseñanza de diferentes deportes dentro del ámbito educativo:

- Collective Store (Orlick, 1982): Los resultados de los diferentes componentes o de los diferentes grupos se suman para obtener un resultado global o común; este método, ya sea contando segundos o repeticiones, ha sido usado en la enseñanza de muchas actividades deportivas: colectivas (voleibol), individuales (tenis) o simples habilidades motrices (bote de pelota).
- Pairs-Check-Perform basado en Pairs Check (Kagan, 1992). Es una estructura de aprendizaje cooperati­va que requiere que los individuos permanezcan en la tarea planteada ayudando a otros a aprender: el profesor explica, demuestra y comprueba que se ha entendido la habilidad seleccionada; sitúa a los niños en grupos de 4 (dos parejas); en cada pareja, uno practica la habilidad mientras que el otro anima y corrige; cuando el primero ha realizado bien la habilidad se cambian los pa-

peles; cuando los dos de la pareja han realizado correctamente la habilidad, se reúnen con los otros dos del grupo de 4 y cada uno ejecuta la habilidad; si todos están de acuerdo en que todas las ejecuciones son correctas, el grupo puede practicar la siguiente habilidad; si hay desacuerdo, los estudiantes deben seguir trabajando la habilidad hasta que estén de acuerdo.

- Learning Teams basado en STAD (Slavin, 1980) y en Learning Together (Johnson y Johnson, 1975). Este planteamiento proporciona a los estudiantes la oportunidad de compartir el liderazgo y la responsabilidad, así como usar habilidades colaborativas para alcanzar objetivos de grupo: el docente explica, demuestra y comprueba que se ha entendido la habilidad seleccionada; comunica a los estudiantes el objetivo y las habilidades sociales necesarias para poder realizarlo; sitúa a los alumnos/as en grupos de 4, asignando roles específicos, pero rotativos, para la tarea: observador, observador/comprobador, proporcionador de feedback y recogedor de material.
- Jigsaw Perform basado en Jigsaw (Aronson, 1978). Cada estudiante es responsable de aprender y realizar una parte del contenido y enseñarla al resto de compañeros del grupo; se produce una gran interdependencia positiva, ya que cada estudiante es totalmente dependiente de la información de otros: el profesor asigna una tarea con varias partes; cada miembro del grupo es responsable de aprender y practicar una parte; cada uno enseña y realiza su parte al resto del grupo.

Finalmente, queremos señalar un planteamiento nuevo: “*Estructuras de Trabajo Cooperativas*” (Fernández-Río, 2006), en donde se parte de estructuras de objetivos cooperativos (como puede ser Learning Te-

ams) y se las simplifica para que todo tipo de tareas, no sólo las “cooperativas” sino también aquellas que exigen a los alumnos competir entre sí, puedan ser desarrolladas en el aula; por esta razón se denominan estructuras de “trabajo” y no de “objetivos”, ya que el objetivo de la tarea puede ser competitivo (lograr la canasta, meter un gol, hacer 10 pases, etc.) pero la forma en la que trabaja el grupo es cooperativa, ya que se ayudan mutuamente para mejorar en diferentes aspectos de la práctica deportiva a través de la tarea propuesta. Al formato instructivo concreto diseñado bajo el prisma de las estructuras de trabajo cooperativas se le ha denominado *Grupos de Aprendizaje*; 3 alumnos realizan juntos la tarea propuesta por el docente, desempeñando dos roles rotativos:

- 2 “ejecutores”.
- 1 “observador / proveedor de feedback/ árbitro”.

Se pretende que el tiempo de actividad motriz sea el máximo posible (eliminando roles como comprobador, recogedor de material o animador señalados en otros planteamientos de estructuras de objetivos cooperativas) por lo que, aunque los grupos de aprendizaje sean más grandes (4 o 5 alumnos), el rol de “ejecutores” siempre deberá ser desempeñado por el mayor número de alumnos del grupo, mientras que un número mínimo de éstos serán “observadores”.

Una primera crítica a este planteamiento puede surgir si se considera que un estudiante no puede ejercer todos los roles que se le asignan (observador/proveedor de feedback/árbitro) por la gran cantidad de información que, a priori, tendría que retener o simplemente manejar; para solucionar esta dificultad planteamos el uso de una estrategia que se denomina: “*Aprendizaje a través Claves*” (Cues).

El aprendizaje a través de claves es una estrategia metodológica que puede ayudar al docente a transmitir al alumnado la información relevante que éste debe captar. Está perfectamente documentado que los estu-

diantes pueden captar una cantidad limitada de información y que el nivel de logro ante una tarea depende de la capacidad del que aprende de atender, retener y utilizar dicha información; pues bien, en muchas ocasiones nuestros estudiantes no pueden captar toda la información necesaria para lograr una ejecución adecuada por diferentes motivos: interferencias externas, demasiada información a retener, problemas del emisor, dificultades de comprensión, etc...; especialmente en el aprendizaje de determinadas actividades deportivas en las que las variables a considerar y la información a retener puede llegar a ser muy grande.

Las claves pueden definirse como: “*frases cortas y precisas que se emplean para remarcar las partes esenciales de una habilidad a aprender, y que pueden ser recordadas fácilmente en cualquier momento para guiar, motivar o instruir*”. Se da la paradoja de que cuando un docente construye un instrumento para evaluar los aprendizajes realizados por su alumnado, en especial, en las habilidades deportivas (llámese ficha de observación, escala de valoración, etc.) suele seleccionar “*elementos fundamentales*” que quiere observar en la ejecución de sus alumnos; pues bien, esos elementos, aunque modificados y/o simplificados, pueden constituir las “*claves*” para la correcta realización de una determinada habilidad o una determinada táctica, por lo que deben ser transmitidos a los alumnos/as; sin embargo, estos elementos fundamentales que pueden ayudar a nuestro alumnado a lograr una mejora en su nivel de destrezas relacionadas con una actividad deportiva concreta no sólo no suelen ser transmitidos claramente, sino que son utilizados sólo para “*calificarlos*”.

En esta misma línea de argumentación, autores como Rose (1997) consideran que cuando el alumno “*ensaya*” o intenta una habilidad (rehearsal strategies), ésta mejora como consecuencia de la práctica realizada, pues bien, las “*claves*” permiten al alumnado no sólo practicar físicamente sino también verbal y mentalmente; cada vez que se las repite a sí mismo, las verbaliza o comprueba que otros las cumplen al ejercer su labor de

observador/proveedor de feedback está practicando y puede ayudarle a mejorar y a extender esta práctica a su tiempo de ocio.

Cuando los estudiantes hablan, escriben, leen, reflexionan y hacen se convierten en “aprendices-activos” en vez de en “recibientes-pasivos” de información. Las estrategias de aprendizaje activo como los “Grupos de Aprendizaje” involucran al estudiante en tareas de pensamiento de alto orden como el análisis, la síntesis y la evaluación. El aprendizaje debe ser un proceso dinámico y por lo tanto los estudiantes deben ser más que simples “recibidores” de información; pueden y deben involucrarse más en su propio proceso de aprendizaje, pero el docente debe establecer mecanismos para posibilitarlo (Meyers y Jones, 1993).

Debemos señalar que esta estructura de trabajo cooperativa puede ser empleada para la enseñanza de cualquier tipo de deporte y bajo cualquier planteamiento (técnico, táctico o técnico-táctico), ya que el feedback que puede y debe proporcionar el alumno puede ser tanto del ámbito de la técnica como del de la táctica o la estrategia.

Así mismo, cuando los estudiantes ejer-

cen el rol de árbitros en las tareas competitivas en las que participa su Grupo de Aprendizaje, no sólo tienen que “controlar” lo que ocurre en el juego a nivel de normas, sino que tienen que intermediar, resolver conflictos y responsabilizarse de lo que ocurre en el transcurso de la competición, posibilitando así la formación actitudinal del alumnado.

### Consideraciones finales

Hemos expuesto varios planteamientos didácticos aplicables a la enseñanza del deporte escolar, donde el proceso educativo pretende facilitar el aprendizaje de los elementos deportivos fundamentales, los alumnos tomarán las riendas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y aquello desarrollado en clase puede ser “transplantado” fuera, hacia el tiempo libre.

La enseñanza de los deportes a través de Grupos de Aprendizaje posibilita el desarrollo de habilidades técnicas, tácticas y reglamentarias específicas del deporte, también de elementos “actitudinales” como la responsabilidad, la empatía, la comunicación, el respeto y las relaciones interpersonales.

### Referencias

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Barbero, J. I. (1989). La educación Física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas de la Actividad Física y el deporte*, 2, 30-34.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Boixadós, M., y Cruz, J. (2000). Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair play en futbolistas alevines e infantiles y en sus entrenadores. *Apunts: Educación Física y deportes*, 62, 24-31.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Bunker, D., y Thorpe R. (1986). The Curriculum Model. En R. Bunker, D. Bunker y L. Almond (Eds.), *Rethinking Games Teaching* (pp. 7-10). Loughborough: Loughborough University.
- Cecchini, J. A., Glez. Glez. de Mesa, C., Carmoña, M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-confidence, Anxiety and Pre- and Post-competition State of Mind. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 1-11.
- Cecchini, J. A., Glez. Glez. de Mesa, C., López, J., y Brustand, B (2005). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (2), 469-479.
- Cecchini, J. A., Glez. Glez. de Mesa, C., y Montero, F. J. (2007). Participación en el deporte y fair-play. *Psicothema*, 19 (1), 57-64.
- Cruz, J., Boixados, M., Valiente, L., Ruiz, A., Arbona, P., Molons, Z., Call, J., Berbell, G., y Capdevila, L. (1991) Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación*

- sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte, 19, 80-89.
- Devís, J. (2004). El deporte en la escuela: posibilidades educativas para el nuevo milenio. En V. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coord.), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 77-85). Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Devís J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Duda, J. L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 11*, 318-335.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: a goal perspective análisis. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Bidle, S. J. H., y Armstrong, N. (1992) Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 313-323.
- Dweck C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dyson, B., Griffin, L., y Hastie, P. (2004). Theoretical and pedagogical considerations for implementing sport education, tactical games, and cooperative learning instructional models. *Quest, 56*, 225-239.
- Dyson, B. (2005). Integrating Cooperative Learning and Tactical Games Models: Focusing on Social Interactions and Decision Making. En *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice* (pp. 149-168). Human kinetics.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: a development perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros, Coruña.
- García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., y Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gutiérrez, M. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apuntes: Educación Física y Deportes, 51*, 100-108.
- Hastie, P. A., y Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid sport education-games for understanding model on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*, 1-26.
- Johnson, D., y R. Johnson. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kirk, D., y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*, 177-192.
- Lauder, A. G. (2001). *Play practice: The games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McMorris, T. (1998). Teaching Games for Understanding to the knowledge of skill acquisition from a motor learning perspective. *European Journal of Physical Education, 3* (1), 65-75.
- Méndez-Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.
- Méndez-Giménez, A. (2005). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Barcelona: Inde.
- Meyers, C., y Jones, T. B. (1993). Promoting active learning: Strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, S. A., y Oslin, J. L. (1999) An investigation of tactical transfer in net games. *European Journal of Physical Education, 4*, 162-172.
- Monjas, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. En V. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 87-99). Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 21*, 328-346.
- Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. New York: Pantheon.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., y Griffin L. L. (1998). *The Game Performance Assessment Instru-*

- ment (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Prendes, M. P. (2004). Los nuevos medios de comunicación y el aprendizaje en colaboración. *Aula Abierta*, 84, 127-146.
- Roberts, G. C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rose, D. J. (1997). *A multilevel approach to the study of motor Control and Learning*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Slavin, R. (1980). *Using student team learning*. Baltimore: The Center for Social Organization of Schools, The John Hopkins University.
- Thorpe, R. (1997). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Coords.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Treasure, D. C. (1993). A social-cognitive approach to understanding children's achievement behaviour, cognitions, and affect in competitive sport. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D., y Roberts, G. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Turner, A. P., Allison, P. C., y Pissanos, B. W. (2001). Constructing a concept of skillfulness in invasión games within a games for understanding context. *European Journal of Physical Education*, 6, 38-54.
- Velázquez, R. (2004). Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva. En V. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 55-76). Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Webb, H. (1966). Body image and female in sport. Atti I ISSP. *Congreso. FMSI*. Roma.
- Weiss, M. R., y Bredemeier, B. J. (1990). Moral development in sport. In K. B. Pandolf & J. O. Holloszy (Eds.), *Exercise and Sport Sciences Reviews*, (pp. 331-178). Baltimore, MD: Williams y Williams.



## La diversidad psicopedagógica en el aula: evaluación de problemas emocionales y comportamentales

Eduardo Fonseca-Pedrero, Mercedes Paino y Serafín Lemos-Giráldez  
Universidad de Oviedo

La premisa básica de atención a la diversidad implica que el sistema educativo juega un papel relevante para identificar a aquellos alumnos que, por sus peculiaridades comportamentales, cognitivas, afectivas y emocionales, presentan un estado mental de riesgo para el desarrollo de algún problema psicológico. Así, el propósito central de este trabajo es dar a conocer a los profesores la existencia de instrumentos válidos para la identificación de alumnos con ciertas características de riesgo psicopatológico, tomando como ejemplo un estudio empírico llevado a cabo mediante una medida de síntomas obsesivo-compulsivos en adolescentes y jóvenes asturianos. En el presente estudio participaron 508 alumnos con una edad media de 14,6 años, a los cuales se les administró el Inventario de Obsesiones y Compulsiones de Maudsley (MOCI). Los resultados muestran que el cuestionario presenta adecuadas propiedades psicométricas, demostrando por tanto su utilidad como instrumento para la evaluación de los síntomas obsesivo-compulsivos subclínicos. Futuros estudios deberían utilizar instrumentos de medida en la línea del MOCI para la identificación temprana de aquellos alumnos que pueden presentar un estado mental de riesgo o vulnerabilidad a trastornos psicológicos; por otro lado, dicha detección e intervención temprana hace necesaria la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.

*Palabras clave:* MOCI; vulnerabilidad; autoinformes; síntomas subclínicos; trastorno obsesivo compulsivo.

*Psychopedagogical diversity at school: assessment of emotional and behavioural problems.* The major premise for paying attention to diversity implies that the educational system play a relevant role in identifying students that, due to their behavioural, cognitive, affective, and emotional characteristics, show a high-risk mental state for some psychological disorder. From that requirement, the aim of this paper is to spread some valid instruments for identification of students with some risk characteristics of psychological disorders among teachers, starting from an empirical study with a measure of obsessive-compulsive symptoms in adolescents and young adults, as an example. In this study, a total of 508 students with a mean age of 14.6 years were assessed with the Maudsley Obsessive-Compulsive Inventory (MOCI). The results confirm adequate psychometric properties of this questionnaire, proving its usefulness as a measure of sub-clinical obsessive-compulsive symptoms. Future researches must use screening measures similar to MOCI for the early identification of those students who can present a state of mental risk or vulnerability to psychological diseases; moreover, the detection and early intervention need the implication of all the educational community sectors.

*Keywords:* MOCI; vulnerability; self-reports; subclinical symptoms; obsessive-compulsive disorder.

*cedido drásticamente su rendimiento escolar, se ha vuelto más meticulosa, pierde mucho tiempo en tareas rutinarias de clase, y evita coger objetos de la clase o tocar a sus compañeros; al preguntarle por estas cuestiones, la chica refiere que tiene continuamente pensamientos que le producen un gran malestar, que últimamente duerme mal, se enfada fácilmente si no le dejan hacer sus tareas o si la interrumpen mientras las realiza, y que se siente incapaz de poder mantener la concentración en clase si previamente ha tocado algún objeto "sucio". Sus compañeros de clase señalan además que su conducta se ha vuelto excesivamente rígida y rutinaria.*

Ante este caso ¿Qué puede hacer el profesor? ¿Cómo puede determinar si Vanesa es una alumna con un posible riesgo de padecer un problema psicológico? ¿Qué instrumentos existen actualmente para valorar los problemas psicológicos de manera fiable y válida en el contexto escolar? ¿A quién puede pedir asesoramiento el profesor si se encuentra con un alumno con estas características en su aula de clases? A estas y otras cuestiones se intentará responder a lo largo del presente trabajo.

Nadie duda que los problemas psicológicos y psicopedagógicos de los niños y adolescentes constituyen una de las grandes preocupaciones del siglo XXI, inquietud cuyo origen histórico se remonta al surgimiento relativamente reciente del movimiento de atención psicológica en la infancia, con figuras tan importantes como Healy y Witner (Jiménez, Luna, y García, 1996). Es por ello motivo de atención el hecho de que hoy en día es fácil encontrar en nuestras aulas a estudiantes con problemas de salud mental de tinte muy variado como son: trastornos de conducta alimentaria (anorexia y bulimia nerviosas), alteraciones del estado de ánimo (depresión), problemas de comportamiento (tipo negativista-desafiante), síntomas de hiperactividad, o incluso trastornos mentales severos (trastornos del espectro-esquizofrénico o Trastorno Obsesivo-Compulsivo).

En los últimos veinte años, se han llevado a cabo en múltiples países diversos estu-

dios epidemiológicos sobre los problemas psicológicos en niños y adolescentes, llegando a resultados muy similares (Schwab-Stone y Briggs-Gowan, 1998; Wittchen, Nelson, y Lachner, 1998); las tasas de prevalencia globales encontradas de trastornos psicológicos se sitúan en torno a un 14-20% de la población infantil y juvenil, de los cuales un 2% se corresponde a trastornos graves, el 7-8% a trastornos de gravedad moderada, y el resto a problemas psicológicos leves (Lemos-Giráldez, 2003a). En España, también han sido publicados diversos estudios epidemiológicos de trastornos psicológicos a edades tempranas, cuyas tasas se sitúan en el rango del 20-39% para los trastornos de conducta, entre el 4-14% para la depresión, en torno al 12% para los trastornos del desarrollo, y entre el 17-26% para los trastornos de ansiedad (Aláez-Fernández, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000; Bragado, Carrasco, Sánchez-Bernardos, Bersabé, y Montsalve, 1995; Bragado, Carrasco, Sánchez, y Bersabé, 1996; Subira, Obiols, Mitjavila, Cuxart, y Domenech Lla-vería, 1998).

El Trastorno Obsesivo-Compulsivo (TOC) es un síndrome psiquiátrico perteneciente al grupo de los trastornos de ansiedad que afecta alrededor de un 2-3% de la población general, y que frecuentemente surge en la infancia o adolescencia (entre un tercio y la mitad de ellos, antes de los 15 años) (Rasmussen y Eisen, 1990). Se caracteriza por la presencia de obsesiones y/o compulsiones persistentes y recurrentes (APA, 2002). Las obsesiones son imágenes, pensamientos, ideas o impulsos persistentes que irrumpen una y otra vez en la mente y que suelen aumentar la ansiedad; el niño intenta ignorarlas, suprimirlas o neutralizarlas con otros pensamientos o acciones (rezando, cantando, repitiendo una determinada palabra o número, contando...). Los rituales o compulsiones son actos o conductas estereotipadas, repetitivas e intencionales que pueden tener como fin aliviar la ansiedad producida por la obsesión o impedir algún suceso o situación temida, y que también terminan angustiando. En el 40% de los niños y adolescentes

con TOC, el contenido de las obsesiones tiene que ver con la suciedad, gérmenes y contaminación, siendo el ritual más frecuente (85%) el del lavado excesivo (Swedo, Rapoport, Leonard, Lenane, y Cheslow, 1989).

En la actualidad existen más de un millón de personas afectadas en España de TOC. La mayoría tarda una media de 9 años en acudir por primera vez al sistema sanitario, lo cual dificulta enormemente su tratamiento. Estudios llevados a cabo en muestras de adultos sugieren que los pacientes con TOC con un origen temprano de la enfermedad, difieren de aquellos con un inicio en la edad adulta en características clínicas, fundamentalmente en una mayor severidad del trastorno en términos de un mayor número de obsesiones y compulsiones clínicamente significativas (Fontenelle, Mendlowicz, Marques, y Versiani, 2003; Maina, Albert, Salvi, Pessina, y Bogetto, 2008; Millet et al., 2004; Sobin, Blundell, Weiller, Gavigan, Haiman, y Karayiorgou, 1999). Es por eso importante ayudar a padres, profesores y profesionales sanitarios a reconocer mejor los síntomas del TOC, así como asesorarles sobre aquellas pautas de conducta que pueden ayudar a un niño/adolescente con TOC, lo cual se está haciendo a través de iniciativas como “Niños como yo”, Campaña Nacional de Concienciación Pública sobre el Trastorno Obsesivo Compulsivo en niños y adolescentes.

La investigación de los trastornos psicológicos de la infancia y la adolescencia ha dado lugar al modelo teórico conocido como psicopatología evolutiva o psicopatología del desarrollo (Cicchetti y Cohen, 1995; Cicchetti y Rogosch, 2002) desde el cual, tanto la conducta normal como los problemas psicológicos, se entienden como variaciones dentro de un continuo de rasgos o características y no como fenómenos separados. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad para los trastornos psicopatológicos se refiere a determinadas características endógenas del individuo, que estarían en el origen del trastorno. Así, los niños y adolescentes “vulnerables” podrían manifestar una serie de rasgos subsindrómicos sutiles

(síntomas similares a los del problema psicológico en cuestión, que no llegan a interferir de forma grave la vida del alumno), y aunque hoy se asume que la mayoría de ellos nunca desarrollarán una forma clínica del problema psicológico, frecuentemente presentan una serie de alteraciones cognitivas, comportamentales, sociales, emocionales, psicofisiológicas y/o neurobioquímicas indicativas de su estado de riesgo en estas edades tempranas (Fonseca-Pedrero, Muñiz, Lemos-Giráldez, García-Cueto, y Campillo-Álvarez, A. (2007); Lemos-Giráldez, 2003b).

En esta línea, el modelo de vulnerabilidad-estrés, es una formulación teórica cuyo objetivo es mejorar la comprensión de las posibles causas que subyacen a los problemas psicológicos, para lo cual combina múltiples factores causales relacionados con la genética y el ambiente (Lemos-Giráldez, 2003b). Se considera que la vulnerabilidad no es una condición necesaria y suficiente para la aparición de un trastorno psicológico, si no que se precisa además de la conjunción de otros factores o procesos ambientales (por ej.emplo, cambio de domicilio, ruptura sentimental, pérdida de un familiar cercano, ingesta de alcohol o drogas y/o infecciones víricas). Lo que esta formulación promueve por tanto es una interacción dinámica entre la vulnerabilidad y el estrés ambiental, siendo su relación inversamente proporcional; así, un adolescente con una mayor vulnerabilidad teórica, necesitará de la aparición de determinados eventos ambientales de menor rango para que llegue a desencadenar el trastorno, en cambio, otro adolescente con una menor vulnerabilidad o propensión, necesitará probablemente la conjunción de factores estresantes más graves para su debut en el problema psicológico.

Sin duda, se posible considerar dentro de estos estresores ambientales la llamada “crisis” adolescente, donde los cambios corporales, hormonales y físicos -relativos a la pubertad- se entremezclan con uno de los problemas más importantes en esta etapa, esto es, el desarrollo de una identidad que constituya una base firme para su vida adul-

ta. Aunque obviamente la persona desarrolla desde la niñez un sentido de sí mismo, la adolescencia indica la ocasión en que por primera vez se intenta responder a la pregunta de “¿quién soy yo?”. Es la época en la que empiezan a establecerse relaciones íntimas fuera del entorno familiar, con un progresivo “alejamiento” de los padres, necesario para el desarrollo de su autonomía (González y D’Errico, 2005). Otra característica añadida de esta etapa es el llamado egocentrismo adolescente (Inhelder y Piaget, 1955), referida al hecho de que los adolescentes se concentran en sus propias percepciones e ideas, suponiendo que los demás comparten su interés por sus pensamientos, sentimientos y conductas; en relación a esto, es al inicio de la adolescencia cuando se exagera un sentimiento continuo de “estar en escena”, de ser observados y analizados por los demás, o lo que se conoce por “audiencia imaginaria” (Elkind, 1981).

Debido a las características especiales de la adolescencia, como época de grandes cambios que constituye una fuente de estrés, existe una alta probabilidad de encontrar adolescentes con características psicopatológicas, incluidos rasgos obsesivo-compulsivos, en el ámbito educativo. De cara a la evaluación de los problemas psicológicos dentro del contexto escolar existe una amplia variedad de instrumentos de medida. Algunos de los más ampliamente utilizados para la valoración de diversos comportamientos se presentan en la Tabla 1.

En el ámbito educativo, la identificación de este tipo de alumnos con signos y síntomas subclínicos sólo tiene sentido si se dispone de instrumentos de medida adecuados para su valoración, así como de los conocimientos básicos en estas cuestiones por parte de la sociedad en general, y del contexto académico en particular. Es por ello que la participación del sector educativo en esta problemática es de suma importancia, favoreciendo así la atención a la diversidad (Martínez-González, 2005). A continuación se presenta un estudio llevado a cabo en el Principado de Asturias cuyo propósito ha si-

do la identificación de adolescentes y adultos jóvenes con síntomas y signos obsesivos y compulsivos subclínicos, aplicando el Inventario de Obsesiones y Compulsiones de Maudsley (MOCI; *Maudsley Obsessional Compulsive Inventory*) (Hodgson y Rachman, 1977) en el ámbito educativo. El objetivo está centrado en el estudio de las propiedades psicométricas de dicho autoinforme en población asturiana, de cara a mejorar la disponibilidad de instrumentos fiables y válidos que sirvan como instrumentos para la valoración de la sintomatología obsesivo-compulsiva en el contexto escolar.

## Método

### *Participantes*

En el estudio participaron un total de 508 alumnos pertenecientes a distintos Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias. Los centros fueron seleccionados de diferentes áreas geográficas de la comunidad, con el fin de favorecer que los participantes procediesen de diferentes estratos sociales. La muestra estaba compuesta por 253 (49,8 %) varones y 356 (50,2%) mujeres. La edad media de los participantes fue de 14,9 años (DT=1,6) oscilando el rango de edad entre los 12 y los 19 años.

### *Instrumento de medida*

El instrumento de medida utilizado en este trabajo fue el Inventario de Obsesiones y Compulsiones de Maudsley (MOCI) (Hodgson y Rachman, 1977). El MOCI es un cuestionario ampliamente utilizado en investigación y en la práctica clínica para la evaluación de los síntomas obsesivo-compulsivos. Consta de un total de 30 afirmaciones en formato de respuesta dicotómico Verdadero/Falso. Está compuesto de cuatro subescalas: Limpieza, Comprobación, Duda y Lentitud. La subescala *Limpieza* se refiere a conductas relacionadas con la preocupación excesiva por la limpieza, la suciedad o la contaminación (por ejemplo, no tocar cosas por miedo a que estén contaminadas o sucias). La subescala *Comprobación* representa comportamientos relacionados con la ne-

Tabla 1. Instrumentos para la evaluación de diversos problemas psicopedagógicos en adolescentes y adultos jóvenes.

Nombre de la escala	Referencia	Nº Items	Formato
<b>PROBLEMAS EMOCIONALES</b>			
<i>Youth Self Report (YSR)</i>	(Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez, 1992; Sandoval, Lemos y Vallejo, 2006)	112	Likert 3
<b>DEPRESIÓN</b>			
Escala de Depresión de Reynolds para adolescentes (RADS)	(Figueras-Masip, Amador-Campos y Peró-Caballero, 2008; Reynolds, 1987)	30	Likert 4
<i>Inventario de Depresión Infantil (CDI)</i>	(Kovacs, 2004)	27	Likert 3
<b>ANSIEDAD</b>			
Cuestionario de ansiedad estado/rasgo en niños ( <i>STAI-C</i> )	(Spielberger, 1998)	40	Likert 3
<i>Escala de Ansiedad en niños de Spence (SCAS)</i>	(Spence, 1998)	47	Likert 4
<i>Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS)</i>	(Gillis, 1999)	20	V/F
<b>AUTISMO</b>			
<i>Cociente del Espectro Autista (AQ)</i>	(Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin y Clubley, 2001)	50	Likert 4
<b>TRASTORNO OBSESIVO COMPULSIVO</b>			
<i>Inventario de Obsesiones y compulsiones de Maudsley (MOCI)</i>	(Hodgson et al y Rachman., 1977)	30	V/F
<i>Cuestionario de Cogniciones Obsesivas (OBQ-44)</i>	(Obsessive Compulsive Cognitions Working Group, 2005)	44	Likert 7
<i>Inventario revisado de Obsesiones y compulsiones (OCI-R)</i>	(Abramowitz y Deacon, 2006)	18	Liker 5
<b>TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN-HIPERACTIVIDAD</b>			
<i>Escala de Valoración para el Maestro (CONNERS)</i>	(Kirby y Grimley, 1992)	39	Likert 4
<b>TRASTORNO DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA</b>			
<i>Inventario de Trastornos Alimentarios (EDI/I-II)</i>	(Garner, 1991; Garner, Olmsted y Polivy, 1983)	64/91	Likert 6
<i>Test de Actitud hacia la comida (EAT-40)</i>	(Garner y Garfinkel, 1979)	40	Likert 6
<b>ESQUIZOTIPIA (riesgo de psicosis)</b>			
<i>Cuestionario de Personalidad esquizotípica Breve (SPQ-B)</i>	(Raine y Benishay, 1995)	22	Sí/No
<i>Cuestionario de Pensamientos y Estilos perceptuales (TPSQ)</i>	(Linscott y Knight, 2004)	99	Likert 5

\* V/F: Verdadero/Falso

\*\*Likert 3: Likert con 3 opciones de respuesta

cesidad y la preocupación de comprobar las cosas repetidamente (p.ej., si se ha cerrado la puerta de casa). En cambio, la subescala

*Duda* está relacionada con conductas y pensamientos relacionados con un estilo de pensamiento rígido o poco flexible, así como si

la invasión frecuente de pensamientos de duda. La subescala *Lentitud* está relacionada con la demora y pérdida de tiempo en la realización de tareas cotidianas (p.ej., emplear bastante tiempo en colocar la ropa o en el aseo matutino). Se obtiene una puntuación total que oscila entre 0 y 30 puntos así como una puntuación para cada una de las subescalas. Las propiedades psicométricas han sido investigadas sobre diferentes tipos de población (Woods, 2002) así como adaptado a diferentes culturas (Li y Chen, 2007). El MOCI también ha sido empleado en población clínica y no clínica española (Berrocal, Ruiz Moreno, Montero, Rando, Rucci, y Cassano, 2006; Cabedo, Belloch, Morillo, Jiménez, y Carrió, 2004).

#### *Procedimiento*

Este estudio se enmarca dentro de una investigación más amplia cuya finalidad es la detección temprana de personas con un riesgo elevado hacia determinados problemas psicológicos y comportamentales. La administración del cuestionario se llevó a cabo de forma colectiva en grupos de entre 10 y 25 participantes. Se informó en todo momento de la confidencialidad de sus respuestas así como del carácter voluntario de la participación. Los participantes no recibieron ningún tipo de gratificación por la participación en el estudio.

#### *Análisis de datos*

Una vez realizada la comprobación de los supuestos de normalidad y esfericidad, se calcularon las puntuaciones medias, desviaciones típicas e índices de asimetría y curtosis para cada uno de los ítems y para las puntuaciones totales de ambas subescalas. A continuación, y con el fin de estudiar la dimensionalidad de dichas subescalas, se llevó a cabo un Análisis de Componentes Principales (ACP) con posterior rotación Promin, utilizando la matriz de correlaciones policóricas (dada la naturaleza ordinal de las variables de medida). El número de componentes extraídos se determinó en función de su posible interpretación, del porcentaje de varianza explicada y del gráfico de sedimen-

tación. A continuación, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para estudiar la consistencia interna de cada una de las subescalas resultantes del ACP. Para el análisis de los datos se utilizó el SPSS 13 y el programa FACTOR.

### Resultados

En primer lugar se realizó un estudio de los estadísticos descriptivos del MOCI. La media de la puntuación total de MOCI fue de 8,2 (DT=4,6) oscilando las puntuaciones entre 0 y 24 puntos. Un total de 21 participantes se situaron igual o por encima de 18 puntos en esta muestra. La puntuación media de la subescala Limpieza fue 2,5 (DT=1,8), mientras que para la subescala Comprobación fue de 2,6 (2,04) y para las subescalas Lentitud y Duda fue de 1,6 (DT=1,45) y 2,4 (DT=1,6), respectivamente.

A continuación se llevó a cabo un estudio de la validez de constructo del cuestionario mediante un Análisis de Componentes Principales. La media de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0,7 y el índice de esfericidad de Bartlett fue 6067,6 ( $p < 0,001$ ). El ACP con posterior rotación Promin utilizando la matriz de correlaciones policóricas, extrayendo tres componentes, explicó un 37,2% de la varianza total. El primer componente se corresponde con ítems relacionados con la comprobación, su frecuencia y el tiempo que emplean en ella, por lo que a este factor se le denominó *Comprobación*, explicando el 23,9% de la varianza total. El ítem con mayor carga factorial fue el ítem 22: “*Suelo comprobar las cosas más de una vez*”. El segundo componente se correspondió con ítems relacionados con la preocupación por la limpieza y la contaminación por lo que se le denominó *Limpieza* (7,1% de la varianza total). El ítem más representativo de ésta subescala fue: “*Casi cada día me siento preocupado por pensamientos desagradables que me vienen a la cabeza en contra de mi voluntad*” (ítem 8). Finalmente, el tercer componente se correspondió con ítems relacionados con la di-

mención *Lentitud* (6,1% de la varianza total). El ítem con mayor carga factorial fue: “*Me lleva demasiado tiempo el vestirme por las mañanas*” (ítem 16). La correlación de Pearson entre los tres componentes osciló entre 0,23 y 0,57.

Finalmente se examinó la consistencia interna de las subescalas. La estimación de la fiabilidad del MOCI realizada mediante el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las subescalas resultantes del análisis de componentes principales fue: 0,87 (*Comprobación*), 0,84 (*Limpieza*), y 0,81 (*Lentitud*).

### Discusión y conclusiones

El principal propósito de esta investigación fue doble: por un lado, se presentó una panorámica general de la diversidad psicopedagógica dentro de las aulas, focalizando la atención en los problemas psicológicos y los instrumentos de medida (autoinformes) para su evaluación; por otro, como ejemplo práctico, se ha presentado un estudio de las características psicométricas del Inventario de Obsesiones y Compulsiones del Maudsley (MOCI) en adolescentes asturianos, cuya finalidad no es otra que la de disponer de instrumentos de evaluación adecuados para la detección de estudiantes con signos y síntomas subclínicos del Trastorno Obsesivo-Compulsivo (TOC) en la población general adolescente. Los resultados indican que los niveles de consistencia interna fueron adecuados y que la validez de constructo del MOCI presenta una serie de factores similares a los encontrados en la literatura (Woods, 2002), si bien en esta muestra la subescala *Duda* parece no tener un peso importante a la hora de evaluar la sintomatología obsesivo-compulsiva en este grupo de edad. Estos resultados manifiestan que el MOCI presenta adecuadas propiedades psicométricas, indicando así su utilidad de aplicación como instrumento de *screening* en el ámbito escolar, gracias además a su sencillez y la rapidez en su cumplimentación.

El MOCI es uno de los diversos instrumentos existentes para la evaluación de la

problemática psicológica y comportamental dentro del aula (véase Tabla 1). Asimismo, existe en el mercado actual otro tipo de autoinformes, heteroinformes (escalas de observación por parte de los padres o profesores) y entrevistas con adecuadas garantías psicométricas que permiten evaluar de forma eficaz la diversidad presente en el contexto escolar de cara a la posterior detección e intervención temprana. Como es sabido, una rápida identificación del problema, de la índole que sea, en la mayoría de los casos mejora el pronóstico, reduce el impacto de la enfermedad e incluso puede demorar el inicio del problema. Es relevante, entender al estudiante adolescente de forma “holística”, dentro de un modelo de vulnerabilidad-estrés (Lemos-Giráldez, 2003b), comprendiendo su contexto familiar, su contexto escolar así como los cambios madurativos, afectivos y de identidad que se producen en esta época del desarrollo.

Los resultados del presente estudio, se deberían no obstante entender a la luz de las siguientes limitaciones. En primer lugar, la detección del riesgo se ha sustentado únicamente en el empleo de una medida de tipo autoinforme, con las consabidas limitaciones que ello conlleva a nivel de la capacidad de las participantes de informar de sus propias experiencias y comportamientos, y por la facilidad de falsear las respuestas al cuestionario. En segundo lugar, la adolescencia y la temprana adultez es una etapa con grandes cambios a nivel familiar, social y biológico (por ejemplo, cambios hormonales y/o neuroquímicos) que pone de relieve la naturaleza cambiante de este periodo evolutivo, en donde los propios procesos madurativos del desarrollo (psicológicos y neurológicos), pueden estar jugando un rol relevante. Finalmente señalar, la naturaleza correlacional del diseño por lo que los resultados no permiten extraer conclusiones en términos de causalidad.

Futuros estudios deberían de seguir longitudinalmente a los participantes con puntuaciones elevadas en este tipo de cuestionarios, así como mejorar en la detección precoz y posterior intervención temprana

de alumnos con puntuaciones elevadas en este tipo de autoinformes. Asimismo, futuras iniciativas en la detección temprana de determinados problemas psicológicos deberían facilitar a los centros escolares, sanitarios y a las familias el acceso a este tipo de información, trabajando en el desarrollo de programas específicos de formación en estos sectores. Destacar además que la identificación temprana de estos alumnos en las aulas pasa por la participación e implicación directa de orientadores, profesores y directores de centros educativos así como las relaciones entre la escuela y la familia (Hernández y López, 2006).

De este modo, se podría tratar a tiempo, de forma correcta, efectiva y eficaz el caso de Vanesa F.P.

#### Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC), por el Instituto Carlos III, Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental (CIBERSAM) y por la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Referencias de los proyectos: BES-2006-12797, SEJ 2005-08924, SEJ-2005-08357, IB-05-02 y COF05-005.

#### Referencias

- Abramowitz, J. S., y Deacon, B. J. (2006). Psychometric properties and construct validity of the Obsessive-Compulsive Inventory-Revised: Replication and extension with a clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 1016-1035.
- Aláez -Fernández, M., Martínez -Arias, R., y Rodríguez- Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12, 525-532.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., y Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 5-17.
- Berrocal, C., Ruiz- Moreno, M. A., Montero, M., Rando, M. A., Rucci, P., y Cassano, G. B. (2006). Social anxiety and obsessive-compulsive spectra: Validation of the SHY-SR and the OBS-SR among the Spanish population. *Psychiatry Research*, 147, 241-251.
- Bragado, C., Carrasco, I., Sánchez- Bernardos, M. L., Bersabé, R. M., y Montsalve, T. (1995). Prevalencia de los trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes: Resultados preliminares. *Clínica y Salud*, 6, 67-82
- Bragado, C., Carrasco, I., Sánchez, M. L., y Bersabé, R. M. (1996). Trastornos de ansiedad en escolares de 6 a 17 años. *Ansiedad y Estrés*, 2, 97-112.
- Cabedo, E., Belloch, A., Morillo, C., Jiménez, A., y Carrió, C. (2004). Intensidad de las creencias disfuncionales en relación con el incremento en obsesividad. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 465-479.
- Cicchetti, D., y Cohen, D. J. (Eds.) (1995). *Developmental psychopathology*. Vol. 1: *Theory and methods*. New York: Wiley.
- Cicchetti, D., y Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6-20.
- Elkind, D. (1981). Obituary-Jean Piaget (1986-1980). *American Psychologist*, 36, 911-913.
- Figueras-Masip, A., Amador-Campos, J. A., y Peró-Caballero, M. (2008). Características psicométricas de la *Reynolds Adolescent Depression Scale* en población comunitaria y clínica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 247-266.
- Fonseca-Pedrero, E., Muñoz J., Lemos-Giráldez S., García-Cueto E., y Campillo-Álvarez A. (2007). Lateralidad manual, problemas emocionales y esquizotipia en adolescentes. *Psicothema*, 19, 467-472.
- Fontenelle, L. F., Mendlowicz, M. V., Marques, C., y Versiani, M. (2003). Early- and late-onset obsessive-compulsive disorder in adult patients: an exploratory clinical and therapeutic study. *Journal of Psychiatric Research*, 37, 127-133.

- Garner, D. M. (1991). *Eating Disorder Inventory-2. Professional Manual*. Odesa: Psychological Assessment Resources.
- Garner, D. M. y Garfinkel, P. E. (1979). The Eating Attitudes Test: An index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 9, 273-279.
- Garner, D. M., Olmsted, M. A., y Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2, 15-34.
- Gillis, J. (1999). *Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS)*. Madrid: TEA Ediciones.
- González, E. y D'Errico, H. G. (2005). ¿Sobre qué deciden los adolescentes? *Infancia y aprendizaje*, 28, 277-292.
- Hernández, M. A., y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hodgson, R. J., y Rachman, S. (1977). Obsessional-compulsive complaints. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 389-395.
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Jiménez, M., Luna, S. y García, A. (1996). El concepto de psicopatología infantil en la perspectiva histórica. *Revista de historia de la psicología*, 17, 288-293.
- Kirby, E. y Grimley L. (1992). *Trastorno por Déficit de Atención*. México D.F.: Limusa.
- Kovacs, M. (2004). *Inventario de depresión infantil, CDI*. Madrid: TEA Ediciones.
- Lemos- Giráldez, S. (2003a). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del psicólogo*, 24, 19-28.
- Lemos- Giráldez, S. (2003b). La vulnerabilidad a la psicosis. En S. Perona, C. Cuevas, O. Vallina, y S. Lemos (Eds.), *Terapia cognitivo-conductual de la esquizofrenia* (pp. 19-38). Madrid: Minerva ediciones.
- Lemos- Giráldez, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P., y Menéndez, P. (1992). Estructura factorial de la prueba YSR y su utilidad en psicopatología infanto-juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 883-905.
- Li, C. -S. R., y Chen, S. H. (2007). Obsessive-compulsiveness and impulsivity in a non-clinical population of adolescent males and females. *Psychiatry Research*, 149, 129-138.
- Linscott, R. J., y Knight, R. G. (2004). Potentiated automatic memory in schizotypy. *Personality and Individual Differences*, 37, 1503-1517.
- Maina, G., Albert, U., Salvi, V., Pessina, E., y Boggetto, F. (2008). Early-onset obsessive-compulsive disorder and personality disorders in adulthood. *Psychiatry Research*, 158, 217-225.
- Martínez- González, R. A. (2005). Sección temática: Relaciones de colaboración entre los centros docentes y las familias: sus implicaciones en el rendimiento académico, la educación familiar y el desarrollo social. *Aula Abierta*, 85, 123-126.
- Millet, B., Kochman, F., Gallarda, T., Krebs, M. O., Demonfaucon, F., Barrot, I., Bourdel, C., Olie, J.P., Loo, H., y Hantouche, E. G. (2004). Phenomenological and comorbid features associated in obsessive-compulsive disorder: influence of age of onset. *Journal of Affective Disorders*, 79, 241-246.
- Obsessive Compulsive Cognitions Working Group (2005). Psychometric validation of the obsessive belief questionnaire and interpretation of intrusions inventory-Part 2: Factor analyses and testing of a brief version. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 1527-1542.
- Raine, A., y Benishay, D. (1995). The SPQ-B: A brief screening instrument for schizotypal personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 9, 346-355.
- Rasmussen, S. A., y Eisen, J. L. (1990). Epidemiology of obsessive-compulsive disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 53, 10-13.
- Reynolds, W. M. (1987). *Reynolds Adolescent Depression Scale. Professional manual*. Odesa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Sandoval, M., Lemos, S., y Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema*, 18, 804-809.
- Schwab-Stone, M. E., y Briggs-Gowan, M. J. (1998). The scope and prevalence of psychiatric disorders in childhood and adolescence. En P. Ferrari (Ed.), *Designing mental health services and systems for children and adolescents: A shrewd investment* (pp. 2-25). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Sobin, C., Blundell, M. L., Weiller, F., Gavigan, C., Haiman, C., y Karayiorgou, M. (1999). Phenotypic characteristics of obsessive-compulsive disorder ascertained in adulthood. *Journal of Psychiatric Research*, 33, 265-273.
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 545-566.

- Spielberger, C. D. (1998). *Cuestionario de Autoevaluación de la Ansiedad Estado/Rasgo en Niños (STAIC)*. Madrid: TEA ediciones.
- Subirá, S., Obiols, J. E., Mitjavila, M., Cuxart, F., y Domenech- Llovería, E. (1998). Prevalencia del síndrome depresivo en una muestra de adolescentes escolarizados de 13 a 15 años. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 25, 86-91.
- Swedo, S. E., Rapoport, J. L., Leonard, H., Lennane, M., y Cheslow, D. (1989). Obsessive-compulsive disorder in children and adolescents. Clinical phenomenology of 70 consecutive cases. *Archives of General Psychiatry*, 46, 335-341.
- Wittchen, H. U., Nelson, C. B., y Lachner, G. (1998). Prevalence of mental disorder and psychosocial impairments in adolescents and young adults. *Psychological Medicine*, 28, 109-126.
- Woods, C. M. (2002). Factor analysis of scales composed of binary Items: Illustration with the Maudsley Obsessional Compulsive Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 215-223.

## Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria

María Espinosa Veja y María Reyes Fiz Poveda  
Universidad Pública de Navarra

El objetivo de este artículo es identificar alumnos con altas capacidades y determinar las características y necesidades psicopedagógicas de estos alumnos de un centro de Educación Primaria. Consideramos que sólo a través de un conocimiento exhaustivo de las mismas podremos intervenir de forma adecuada con estos niños en la escuela. Al no existir de momento una detección generalizada de los alumnos con altas capacidades por parte de las Administraciones Públicas, tal y como promulga la ley, nos vimos obligados a realizar nosotros mismos la detección en el centro escogido como paso previo. El artículo concluye con un resumen sobre las características y necesidades psicopedagógicas que hemos detectado en estos alumnos y que pueden servir de base para posteriores estudios.

*Palabras clave:* altas capacidades, superdotación intelectual, necesidades educativas y características psicopedagógicas en sujetos de altas capacidades.

*Main psychopaedagogic characteristics and needs in high abilities' pupils in a Primary School.*

The aim of this article is to identify pupils with high abilities in a Primary School and to define their psychopaedagogic characteristics and needs. We consider that only by having an exhaustive knowledge about them we can work in a proper way with these children. The non existing generalized detection of pupils with high abilities, contrary to what the law claims, made us conscious of the importance of doing that work as a previous step. The article concludes with a list of the psychopaedagogic characteristics and needs that we have detected in these pupils and that can be used as a basis to following studies.

*Keywords:* high abilities, giftedness, educational needs, psychopedagogic characteristics in pupils with high abilities.

En los últimos años en nuestro país se ha reconocido la importancia del tratamiento de las necesidades educativas especiales dentro de las escuelas. Sin embargo, la educación se ha centrado en los alumnos menos capaces y ha obviado a los más capaces o superdotados. De este modo, la situación

educativa de los niños con altas capacidades de nuestros días es muy diferente a lo que la ley promulga que debería de ser. En la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de Educación (L.O.C.E.) (B.O.E., 24/12/2002, nº 27) las altas capacidades pasan a tener entidad diferenciada dentro de las necesidades educativas específicas bajo la denominación de superdotación intelectual. Igualmente, en dicha ley, se reconoce que las Administraciones Educativas prestarán una atención específica a los alumnos superdotados intelectualmente, y se expresa la necesidad de dar

una respuesta educativa adecuada a través de una identificación y evaluación temprana de sus necesidades.

El análisis de esta situación fue lo que nos movió a realizar esta investigación en la que nos proponemos descubrir las *características y necesidades* concretas que presentan los *niños con altas capacidades* para a partir de ellas poder establecer pautas de actuación específicas en nuestro contexto educativo.

#### Diferentes modelos explicativos de la superdotación intelectual

##### *De la inteligencia psicométrica a la inteligencia contextualizada*

A principios del siglo XX la superdotación intelectual se conceptualizaba en términos cuantitativos, basados exclusivamente en los resultados obtenidos en diferentes tests de inteligencia. Paulatina y fundamentalmente durante la segunda mitad del s. XX y en el siglo XXI se abandona este paradigma y se desarrollan modelos explicativos de la superdotación intelectual cualitativos y contextualizados.

Renzulli (1986) relaciona de forma entrelazada tres parámetros que juntos constituyen una amalgama de características personales fundamentales que son necesarias para el desarrollo de una actuación excepcional: capacidad intelectual por encima de la media, creatividad y alta motivación de logro. Subraya la importancia de entrenar en los niños las habilidades y procedimientos para resolver problemas y enfatiza la necesidad de proveerles con experiencias de aprendizaje motivadoras basadas en la vida real. Defiende en la escuela las actividades de enriquecimiento abiertas para que los niños tengan oportunidades de descubrir sus intereses y talentos y así demostrar sus capacidades.

Renzulli explica la superdotación postulando que las personas con altas capacidades se sitúan en la intersección de los tres anillos, pues poseen dichos componentes en un grado elevado pero con diferente intensidad.

Sternberg (1985) clasifica a los super-

dotados en tres tipos dependiendo del grado en que los individuos poseen los componentes:

- *Analíticos*: Tienen una extraordinaria capacidad para planificar estrategias, representar información, resolver problemas y controlar los recursos disponibles.
- *Creativos*: Son capaces de generar nuevas ideas y reformular problemas, superar las definiciones existentes de los problemas y automatizar la información en campos especializados como la danza, la música, los idiomas o los deportes.
- *Prácticos*: Tienen gran habilidad para aplicar sus capacidades en la solución de problemas reales, adaptarse a una nueva formulación de los problemas, a investigar en el propio campo de actividad y a la selección adecuada y oportuna de un entorno de trabajo.

La teoría triárquica de Sternberg (1990) de superdotación intelectual comprende tres subteorías: *La subteoría componencial*, que desarrolla habilidades y estrategias para planear, dirigir, reflejar y transferir; *la subteoría experiencial*, que trata con la novedad, la autonomía y la transferencia de estrategias y *la subteoría contextual* que adapta, selecciona y moldea entornos del mundo real.

Mientras Sternberg acepta las diferencias en la capacidad individual debidas a la herencia genética, también señala la capacidad de los individuos para cambiar cuando desarrollan habilidades y estrategias. El factor clave en promover el crecimiento individual es la metacognición a través de la cual los individuos reflexionan, refinan y transfieren sus procesos de pensamiento y estrategias. Para Sternberg (1990) los superdotados destacarían muy especialmente en los componentes de adquisición del conocimiento procediendo a la codificación, combinación y comparación selectiva de la información. Asimismo, muestran una habilidad inusual para mediar en la novedad y

para automatizar selectivamente la información.

Howard Gardner (1993) considera que la inteligencia consiste en la capacidad para resolver problemas y está organizada en elementos discretos de funcionamiento. Parte de tres principios: La inteligencia no es una dimensión unitaria sino que se describe mejor como un conjunto de capacidades o talentos a los que denomina inteligencias. Estas inteligencias son relativamente independientes unas de otras y dichas inteligencias interactúan.

Así, Gardner propone que la inteligencia puede ser subdividida en las siguientes clases de subinteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-cinestésica y la inteligencia personal (intrapersonal e interpersonal). Recientemente, otros autores añaden otras inteligencias tales como la espiritual o la ecológica. Gardner sugiere que estas características intelectuales interactúan e impactan las unas en las otras desde el comienzo de la vida para elaborar líneas adecuadas de pensamiento y acción. Propone que las experiencias educativas deben centrarse en el desarrollo de todas las inteligencias, supervisar y mantener el potencial inusual en una o más áreas equilibrándolo con todas las demás.

Vygotsky (1979) sostiene que los niños aprenden cuando hacen conexiones con el aprendizaje previo y el nuevo aprendizaje “transforma” el viejo, creando nuevas redes de comprensión. Señala la importancia del papel del adulto (aprendiz senior) que interactúa con el niño (aprendiz junior) para negociar el significado y comprensión. El adulto ofrece un andamiaje de ayuda hasta que el niño demuestra dominio e independencia. Los procesos de mediación y transformación son dinámicos, lo que provoca que el aprendiz este siempre abierto al cambio y al crecimiento. La mayor herramienta para la interacción es el lenguaje, aunque la imitación y el moldeamiento son también importantes.

En palabras de Vygotsky:

*La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. (Vygotsky, 1979, p. 55)*

Clark (1983) dirige la atención a la importancia de las características personales creativas, sensibles y emocionales que permite a los individuos abrirse a experiencias cumbre y a explorar nuevas ideas con confianza e intuición. Pone de relieve la importancia de desarrollar la capacidad para tolerar la ambigüedad y aceptar la complejidad junto con la habilidad para combinar tanto la exploración creativa como el pensamiento lógico en el proceso de resolución de problemas.

Tannenbaum (1986) señala los factores que promueven la excelencia como dependientes del potencial individual, de la determinación personal y de los factores en la casa, la escuela y el entorno de la comunidad. Particularmente dirige la atención a los factores de la suerte, de estar en el lugar adecuado en el momento justo, encontrando a la persona correcta y teniendo ideas socialmente aceptadas.

Según Tannenbaum (1991) para considerar a una persona con alto potencial (superdotado) se precisan unos mínimos en las siguientes dimensiones:

- a) *Alta capacidad intelectual* condición necesaria pero no suficiente.
- b) *Aptitud o aptitudes específicas notables* que particularicen el área de competencia y el grado de éxito de una persona en dicha área.
- c) *Rasgos o características no intelectuales como motivación*, autoconcepto y adaptación cognitiva.
- d) *Condiciones ambientales* que estimulen el talento, señalando la importancia del lenguaje, las expectativas, los valores, las prácticas educativas y el rendimiento escolar de las distintas clases sociales.

- e) *Buena suerte en determinados periodos de la vida*, entendida según la expresión de Pasteur de que la suerte favorece a las personas preparadas.

En definitiva, la superdotación tiene una naturaleza multifacética y está modulada por el contexto social.

Peña del Agua (2004, p. 35) recoge las investigaciones realizadas por Gagné (1993) en la que expone su *Modelo Diferencial de Superdotación y Talento* el cual permite diferenciar ambos términos perfectamente y Gagné (1999) en la que se refiere a la “superdotación” como la posesión de altas habilidades naturales (denominadas aptitudes o dotaciones) que, sin estar entrenadas, se manifiestan espontáneamente en al menos un campo, en el que ocuparía el percentil del 10% de los mejor situados, como mínimo, dentro de los individuos de su edad. Y aplica el término “talento” al dominio de conocimientos y habilidades sistemáticamente desarrolladas por un sujeto en, al menos, un campo de la actividad humana, en cuya práctica destaca sobre el 10% más alto, dentro de los individuos de su misma edad, con compañeros que están o han estado activos en ese o esos campos.

Jiménez Fernández (2002, p. 230) explica que según Gagné la superdotación está asociada al desarrollo natural o no sistemático de las capacidades y se corresponde con la capacidad claramente superior a la media; el talento se asocia al desarrollo sistemático de las capacidades y habilidades que constituyen la pericia en un campo particular de la actividad humana y se corresponde con un rendimiento netamente superior a la media de dicho campo.

Enmarcamos nuestro trabajo dentro del modelo de Sternberg (1990) que defiende que los superdotados se diferencian de los sujetos normales por las *insight skills* (resoluciones intuitivas) de las que distingue tres formas:

- a) *Codificación* selectiva de la información, es decir, seleccionar activa

y selectivamente entre la oferta informativa.

- b) *Combinación* selectiva de la información, o ensamblaje de la información parcial disponible, para resolver los problemas.
- c) *Comparación* selectiva de la información.

Características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades

Revisando las investigaciones sobre *características de superdotados* de diferentes autores, hemos encontrado que Prieto-Sánchez (1997) les asigna 14 características; Jiménez-Fernández (2000) les otorga 21 características, aglutinándolas en cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de personalidad y relacionadas con la creatividad; Prieto-Sánchez y Castejón-Costa (2000) mantienen las del estudio de 1997 y añaden 10 rasgos creativos del niño superdotado siguiendo a Renzulli (1997); Pomar-Tojo (2001) identifica 8 características; Clark y Callow (2002) proponen 21; Gómez-Castro (2000) señala 15 y Hicks (2002) les otorga 13. En una investigación nuestra anterior Espinosa-Vea (2006) detectó 16 características atribuibles a los niños de altas capacidades que coinciden con las propuestas por los autores citados anteriormente y cuya síntesis ofrecemos seguidamente:

1. Aprenden con rapidez. Capacidad de retención.
2. Suelen ser lectores precoces y buenos.
3. Manejan mayor cantidad de información. Relacionan ideas y conceptos con facilidad.
4. Buen dominio del lenguaje:
5. Comprensión: ideas abstractas y complejas.
6. Expresión: vocabulario altamente avanzado para su edad. Fluidez.
7. Destreza superior para resolver problemas. Estrategias sistemáticas y múltiples.
8. Alta capacidad de concentración en la tarea.

9. Comportamiento sumamente creativo: ideas que expresan o actividades que realizan (dibujos, juegos, experimentos, etc.).
10. Extensa gama de intereses.
11. Curiosos y preguntones.
12. Apasionamiento por algún área de conocimiento.
13. Suelen tener un alto concepto de sí mismos.
14. Se les suele describir como perfeccionistas, autocríticos y perseverantes.
15. Suelen mostrar buenas habilidades sociales, algunos son líderes de su clase.
16. El rendimiento escolar suele ser bueno.

Analizamos las *necesidades psicopedagógicas* que distintos autores como Louis (2004), Delisle y Galbraith (2002), Acereda (2000) consideran propias de los alumnos con alta capacidad y Espinosa Veá (2006) coincide con ellos en las siguientes:

1. Tener un autoconcepto elevado, acorde a sus características excepcionales.
2. Sentirse querido en el seno familiar.
3. Sentirse integrado dentro de su grupo-clase.
4. Mantener una relación cordial con los maestros.
5. Aprender a ser capaz de motivarse de forma intrínseca.
6. Cultivar las altas habilidades para adquirir conocimientos. Metacognición. Ej: a través de la mentoría con otros alumnos menos capaces.
7. Aprender estrategias esenciales para regular los procesos cognitivos: adquisición, codificación y recuperación de la información.
8. Adquirir un hábito de trabajo.
9. Acceder a actividades y formas de trabajo explícitamente diseñadas para ellos: oportunidad de ampliar información sobre el tema tratado en clase, posibilidad de tener una edu-

cación más individualizada (salir con la profesora de pedagogía terapéutica a realizar actividades alternativas a las de la clase ordinaria), etc.

10. Esforzarse al máximo en sus tareas para obtener el mayor rendimiento posible.
11. Aprender a tolerar la frustración.
12. Ser retados con actividades creativas, abiertas e innovadoras por parte de la escuela.
13. Asentar las bases para la constitución de una personalidad fuerte y sana.
14. Reservar un tiempo para ellos mismos, para dedicarse a sus aficiones. Gusto por el conocimiento de actividades alternativas a la escuela.

### Objetivos

Los objetivos del trabajo fueron:

- a) Identificar a alumnos con altas capacidades.
- b) Descubrir las características psicopedagógicas de los alumnos con altas capacidades.
- c) Conocer las necesidades psicopedagógicas de los alumnos con altas capacidades.

### Método

#### *Muestra*

El estudio se desarrolla en un centro de Educación Primaria de Navarra. El colegio cuenta en total con 511 alumnos, de los cuales 145 pertenecen al ciclo de Educación Infantil y 366 son de Educación Primaria. Todas las clases son mixtas con un número parecido de chicos y chicas.

Se eligió este Centro porque una de las investigadoras trabajó en él como maestra de inglés durante 4 años. Debido al elevado número de alumnos que hay matriculados en Primaria, existen tres líneas de cada nivel: A, B y C, realizamos un sorteo entre las tres líneas para configurar la muestra de la investi-

gación, resultando elegida la línea B con 122 alumnos. Nos dispusimos a trabajar con los alumnos de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria B para conocer si entre ellos se encontraba algún alumno con altas capacidades. Se facilitó a los tutores de dichos cursos el *Protocolo de identificación de niños con altas capacidades* de la Universidad de Valencia (ver página web en referencias). Este protocolo nos permitió detectar a 12 niños con posibilidad de presentar altas capacidades. De los cuales, una vez aplicados los restantes instrumentos de evaluación, seleccionamos a 7 sujetos de altas capacidades que constituyen la muestra sobre la que hemos elaborado el presente estudio tal y como se observa en la tabla 1.

La clase social de los padres de estos 7 alumnos es media.

#### *Instrumentos de evaluación*

Los instrumentos utilizados para identificar y evaluar a los alumnos de altas capacidades los presentamos en la tabla 2.

#### *Procedimiento*

Las fases del trabajo que se han desarrollado para llevar a cabo esta investigación se

concretan de la siguiente forma. El primer paso fue informar al claustro de profesores del colegio. Se les proporcionó a todos los docentes un dossier con las características que según Karnes (1987) y otros autores presentan los superdotados para familiarizar al profesorado con los objetivos de nuestra investigación. El segundo paso fue facilitar a los tutores el protocolo de identificación de niños de altas capacidades de la Universidad de Valencia.

Una vez decididos los 12 niños sobre los que íbamos a realizar el trabajo, se convocó a los padres para pedirles el permiso para realizar la investigación con sus hijos. Todos los padres consultados mostraron una disponibilidad absoluta para colaborar.

El paso siguiente consistió en aplicar a los sujetos elegidos la versión renovada de la Bateria de Aptitudes Diferenciales y Generales B.A.D.yG. (E-1, E-2 y E-3). El B.A.D.yG. mide diferentes campos de la inteligencia divididos en 9 bloques diferentes, tal y como se describe en la tabla 3.

A partir de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los bloques se puede calcular la Inteligencia General así como el Razo-

Tabla 1. *Muestra total de los niños seleccionados para la investigación.*

Clase	Número de niños seleccionados	Número de niños que presentan altas capacidades
<b>1ºB</b>	3 Niños: 2 Niñas: 1	1 Niños: 0 Niñas: 1
<b>2ºB</b>	3 Niños: 3 Niñas: 0	1 Niños: 1 Niñas: 0
<b>3ºB</b>	2 Niños: 2 Niñas: 0	2 Niños: 2 Niñas: 0
<b>4ºB</b>	1 Niños: 1 Niñas: 0	1 Niños: 1 Niñas: 0
<b>5ºB</b>	1 Niños: 0 Niñas: 1	0 Niños: 0 Niñas: 0
<b>6ºB</b>	2 Niños: 1 Niñas: 1	2 Niños: 1 Niñas: 1
<b>Total</b>	12 Niños: 9 Niñas: 3	7 Niños: 5 Niñas: 2

Tabla 2. *Instrumentos de identificación y evaluación utilizados en la investigación.*

<b>INSTRUMENTOS DE IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL NIÑO CON ALTAS CAPACIDADES</b>	
<b>Maestros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Protocolo de identificación de alumnos con altas capacidades.</i> Generalitat de Valencia. Arocas (2002).</li> <li>• Calificaciones escolares de los alumnos con altas capacidades</li> </ul>
<b>Padres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación del cuestionario de Rayo Lombardo (1997).</li> <li>• <i>Scales for rating the behavioral characteristics of superior students</i> de Renzulli. Berché Cruz (1999).</li> </ul>
<b>Iguales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación del cuestionario para niños de Rayo Lombardo (1997).</li> </ul>
<b>Orientador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba de aptitudes diferenciales:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– BADyG (Yuste (1998)):                                     <ul style="list-style-type: none"> <li><b>E1-</b> 1 y 2º de Primaria.</li> <li><b>E2-</b> 3º y 4º de Primaria.</li> <li><b>E3-</b> 5º y 6º de Primaria</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<b>Sujeto con altas capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de Torrance (1976).</li> <li>• Escala de autoconcepto de Piers Harris. Aroca (2002).</li> </ul>

namiento Lógico, la Rapidez y la Eficacia. Los niños que obtengan un Cociente Intelectual (C.I.) por encima de 115, aproximadamente +1 Z por encima de la media, serán considerados de alta capacidad. Aquellos sujetos que además de presentar una alta capacidad, descrita en los términos anteriormente señalados, puntúen con un centil mayor o igual a 75 en todos y cada uno de los bloques del B.A.D. y G. indicados en la tabla 2, pueden ser potencialmente considerados como superdotados, salvo en uno de los

casos, el de los niños de 6º en los que ya podríamos hablar abiertamente de superdotación intelectual.

Tras analizar los resultados de la batería B.A.D.yG., sólo continuamos nuestro estudio con los 7 niños que presentaron altas capacidades, es decir un Cociente Intelectual por encima de 115, el resto de los sujetos se descartaron.

Seguidamente, se establecieron diferentes entrevistas con los padres de los 7 niños que presentaron alta capacidad para informarles

Tabla 3. *Diferentes campos de inteligencia medidos con el B.A.D.y.G. según los niveles educativos de Primaria.*

<b>B.A.D y G. E-1 (1º y 2º de Primaria)</b>	<b>B.A.D y G. E-2 (3º y 4º de Primaria), B.A.D y G. E-3 (5º y 6º de Primaria)</b>
1. Relaciones Analógicas	1. Relaciones Analógicas.
2. Problemas Numéricos	2. Problemas Numéricos.
3. Matrices Lógicas	3. Matrices Lógicas.
4. Cálculo Numérico	4. Completar Oraciones
5. Órdenes Complejas	5. Cálculo Numérico
6. Figuras Giradas	6. Figuras Giradas.
7. Memoria Visoauditiva	7. Memoria Auditiva
8. Alteraciones Escritura	8. Memoria Visual
9. Discriminación Diferencias	9. Atención

de los resultados de la prueba y para obtener información acerca de sus hijos. Por un lado, les pedimos que rellenasen el *cuestionario para padres* de Rayo Lombardo (1997) adaptado por nosotras, y por otro, que completasen unas escalas dirigidas a conocer las características de los niños con altas capacidades, concretamente se trata de *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* de Renzulli (en Berché Cruz, 1999, 255-269).

Al mismo tiempo se pidió a los tutores que pasaran a todos los niños de la clase un cuestionario del tipo *adivina quien* para registrar cuantas nominaciones obtenían los niños con alta capacidad pertenecientes a ese grupo concreto. El cuestionario es una adaptación del de Rayo Lombardo (1997) y consta de 14 ítems.

Para medir la creatividad y sus diferentes características (flexibilidad, fluidez, elaboración y originalidad) se pasó a los niños de la muestra, el Test de Torrance (1976), versión figurativa.

Se utilizó la escala de Piers Harris para evaluar el autoconcepto. Esta escala la encontramos en Arocas (2002) y evalúa las siguientes dimensiones: Autoconcepto conductual, autoconcepto intelectual, autoconcepto físico, falta de ansiedad, autoconcepto social o popularidad, felicidad- satisfacción.

Por último, se celebró una reunión con cada uno de los tutores de los niños con alta capacidad para que nos informasen de las calificaciones académicas de estos alumnos.

#### Diseño utilizado

Nuestra investigación está basada en el estudio de casos que nos ha permitido hacer

un seguimiento exhaustivo a lo largo del trabajo de investigación de cada uno de los sujetos de la muestra así como la creación de un perfil personalizado.

Las variables a considerar en esta investigación son: incidencia de alumnos de altas capacidades en la población escolar estudiada y características y necesidades psicopedagógicas de estos alumnos en la realidad escolar concreta que nos ocupa.

#### Resultados

De los 12 niños estudiados sólo 7 presentaron altas capacidades. Asignamos un número a cada niño con altas capacidades para ir analizando caso por caso tal y como presentamos en la tabla 4.

A continuación nos disponemos a realizar el estudio de casos:

#### Niña 1:

Esta niña fue seleccionada porque en el *protocolo de identificación de alumnos de altas capacidades* que su tutora completó, obtuvo la mayor puntuación de todos los alumnos de la clase, registrándose todas sus puntuaciones en el Quartil 4. Los resultados fueron:

- Competencia social: 40, siendo la puntuación máxima 48.
- Área de comunicación: 31, siendo la puntuación máxima 40.
- Capacidad de aprendizaje: 62, siendo la puntuación máxima 68.
- Creatividad: 37, siendo la puntuación máxima 44.
- Puntuación total en las cuatro áreas: 170.

Tabla 4. *Asignación de un número a cada niño de altas capacidades.*

Niña 1	Alumna de 1º de Primaria
Niño 2	Alumno de 2º de Primaria
Niño 3	Alumno a) de 3º de Primaria
Niño 4	Alumno b) de 3º de Primaria
Niño 5	Alumno de 4º de Primaria
Niño 6	Alumno de 6º de Primaria
Niña 7	Alumna de 6º de Primaria

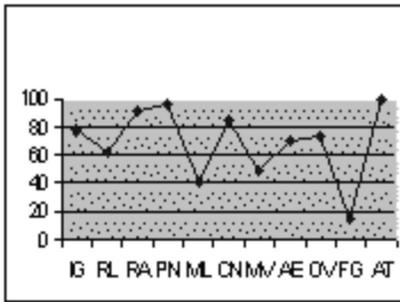


Figura 1. Perfil niña 1. Resultados B.A.D.yG.

Con estos datos observamos que la niña 1 destaca en todas las áreas, y especialmente en la capacidad de aprendizaje de acuerdo a la opinión de su profesora. En la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (B.A.D.yG.) obtuvo un Cociente Intelectual de 116. Ofrecemos el perfil de la niña 1 en esta prueba en la figura 1.

Como se aprecia, esta alumna destaca fundamentalmente en el razonamiento lógico, problemas numéricos, cálculo numérico y atención. Puntúa muy bajo en figuras giradas. La causa puede estar en que la inteligencia espacial es poco trabajada en la escuela y por tanto la niña no está entrenada en esta tarea en concreto.

En resumen, podemos decir que la niña 1 presenta la mayoría de las características atribuidas por los autores estudiados a los niños con altas capacidades. Las características que no cumple son mostrar un comportamiento sumamente creativo y tener un autoconcepto alto.

*Niño 2:*

Este niño fue seleccionado porque en el protocolo de identificación de alumnos con altas capacidades que su tutora completó, obtuvo la mayor puntuación de todos los alumnos de la clase, registrándose todas sus puntuaciones en el Cuartil 4. Los resultados fueron:

- Competencia social: 43, siendo la puntuación máxima 48.
- Área de comunicación: 31, siendo la puntuación máxima 40.

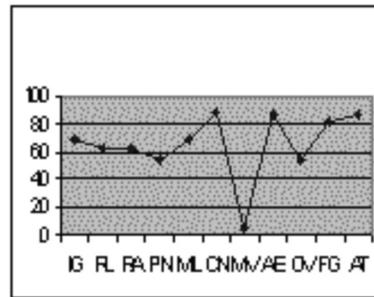


Figura 2. Perfil niño 2. Resultados B.A.D.yG.

- Capacidad de aprendizaje: 51, siendo la puntuación máxima 68.
- Creatividad: 38, siendo la puntuación máxima 44.
- Puntuación total en las cuatro áreas: 163, siendo la puntuación máxima 200.

Con estos datos observamos que el niño 2 destaca especialmente en el área de competencia social de acuerdo a la opinión de su profesora. En la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, (B.A.D.yG.) obtuvo un Cociente Intelectual (C.I.) de 116. Presentamos en la figura 2 el perfil del niño en esta prueba.

Como se aprecia, este alumno destaca fundamentalmente en el cálculo numérico, alteraciones en la escritura, figuras giradas y atención. Puntúa muy bajo en memoria visoauditiva inmediata. La causa puede residir en que el niño no tenía un entrenamiento previo en ejercicios memorísticos de este tipo y por ello obtuvo dicho resultado.

En suma, podemos decir que el niño 2 presenta todas las características que se atribuyen a un niño con altas capacidades. Si tuviésemos que poner una objeción a este niño es que no es líder en su clase aunque si tiene buenas habilidades sociales.

*Niño 3:*

Este niño fue seleccionado porque en el protocolo de identificación de alumnos con altas capacidades que su tutora completó, obtuvo la mayor puntuación de todos los alumnos de la clase, registrándose todas sus

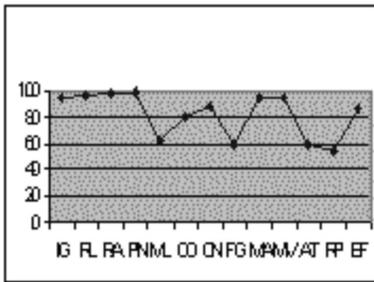


Figura 3. Perfil niño 3. Resultados B.A.D.yG.

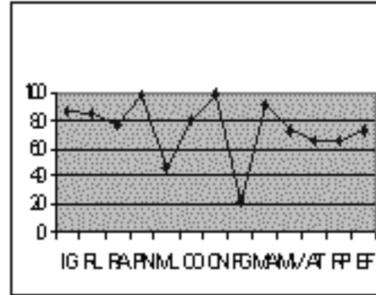


Figura 4. Perfil niño 4. Resultados B.A.D.yG.

puntuaciones en el Cuartil 4. Los resultados fueron:

- Competencia social: 41, siendo la puntuación máxima 48.
- Área de comunicación: 34, siendo la puntuación máxima 40.
- Capacidad de aprendizaje: 62, siendo la puntuación máxima 68.
- Creatividad: 37, siendo la puntuación máxima 44.
- Puntuación total en las cuatro áreas: 174, siendo la puntuación máxima 200.

Con este resultado constatamos que el niño 3 destaca principalmente en la capacidad de aprendizaje y sobresale en el resto de las áreas. En la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, (B.A.D.yG.) obtuvo un Cociente Intelectual (C.I.) de 124. A continuación mostramos el perfil del niño en esta prueba en la figura 3.

Como podemos observar, este alumno destaca en varios bloques: en el razonamiento lógico, relaciones analógicas, problemas numéricos, completar oraciones, cálculo numérico, memoria auditiva, memoria visual y eficacia. Obtiene un percentil en torno a 60 en las áreas de matrices lógicas, figuras giradas, atención y rapidez. En general sus resultados son altos y nos sugieren la potencialidad de una hipotética superdotación en el futuro.

En síntesis, podemos decir que el niño 3 presenta todas las características que se atribuyen a un niño con altas capacidades.

Niño 4:

Este niño fue seleccionado porque en el protocolo de identificación de alumnos de altas capacidades que su tutora completó, obtuvo la mayor puntuación de todos los alumnos de la clase, registrándose todas sus puntuaciones en el Cuartil 4. Los resultados fueron:

- Competencia social: 42, siendo la puntuación máxima 48.
- Área de comunicación: 33, siendo la puntuación máxima 40.
- Capacidad de aprendizaje: 52, siendo la puntuación máxima 68.
- Creatividad: 33, siendo la puntuación máxima 44.
- Puntuación total en las cuatro áreas: 160.

Con estos datos observamos que el niño 4 destaca principalmente en la competencia social. En la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (B.A.D.yG.) obtuvo un Cociente Intelectual de 115. Ofrecemos el perfil del niño 4 en esta prueba en la figura 4.

Como se aprecia, este alumno destaca fundamentalmente los siguientes bloques: en el razonamiento lógico, relaciones analógicas, problemas numéricos, completar oraciones, cálculo numérico y memoria auditiva. Obtiene resultados muy bajos en matrices lógicas y figuras giradas. Quizás la explicación de esta baja puntuación resida en el poco entrenamiento que el niño tiene en dichas áreas ya que en la escuela no son especialmente trabajadas.

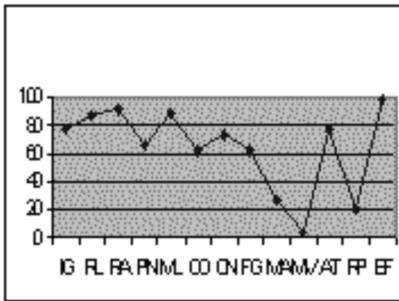


Figura 5. Perfil niño 5. Resultados B.A.D.y.G.

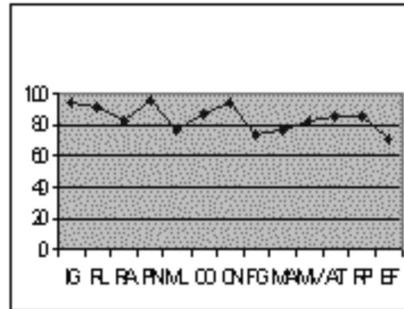


Figura 6. Perfil niño 6. Resultados B.A.D.y.G.

En suma, podemos decir que el niño 4 presenta la mayoría de las características atribuidas por los autores estudiados a los niños con altas capacidades. Únicamente no cumple la de poseer un vocabulario avanzado para su edad, la de tener una amplia gama de intereses, ser curioso y presentar un gran apasionamiento por algún área de conocimiento.

*Niño 5:*

Este niño fue seleccionado porque en el protocolo de identificación de alumnos con altas capacidades que su tutora completó, obtuvo la mayor puntuación de todos los alumnos de la clase, registrándose todas sus puntuaciones en el Cuartil 4. Los resultados fueron:

- Competencia social: 36, siendo la puntuación máxima 48.
- Área de comunicación: 30, siendo la puntuación máxima 40.
- Capacidad de aprendizaje: 59, siendo la puntuación máxima 68.
- Creatividad: 41, siendo la puntuación máxima 44.
- Puntuación total en las cuatro áreas: 166, siendo la puntuación máxima 200.

Con estos datos observamos que el niño 5 destaca especialmente en la capacidad de aprendizaje y en la creatividad según su profesora. En la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, (B.A.D.y.G.) obtuvo un Cociente Intelectual (C.I.) de 118. Seguida-

mente mostramos el perfil del niño en esta prueba en la figura 5.

Como se aprecia, este alumno destaca fundamentalmente en el razonamiento lógico, relaciones analógicas y matrices lógicas. Puntúa muy bajo en memoria auditiva, visual y rapidez. La razón puede encontrarse en la capacidad elevada de abstracción que el niño tiene, por ello cuando se trata de procesar y recuperar datos, tiene dificultades. La puntuación baja en rapidez se explica en la lentitud del alumno para desempeñar las tareas escolares.

En resumen, podemos decir que el niño 5 presenta la mayoría de las características que se atribuyen a un niño con altas capacidades salvo ser un buen lector, tener un vocabulario avanzado para su edad, poseer una amplia gama de intereses, tener un alto auto-concepto de sí mismo y tener buenas habilidades sociales o ser líder de clase.

*Niño 6:*

Este niño fue seleccionado porque en el protocolo de identificación de alumnos con altas capacidades que su tutora completó, obtuvo la mayor puntuación de todos los alumnos de la clase, registrándose todas sus puntuaciones en el Cuartil 4. Los resultados fueron:

- Competencia social: 40, siendo la puntuación máxima 48.
- Área de comunicación: 30, siendo la puntuación máxima 40.
- Capacidad de aprendizaje: 51, siendo la puntuación máxima 68.

- Creatividad: 33, siendo la puntuación máxima 44.
- Puntuación total en las cuatro áreas: 154, siendo la puntuación máxima 200.

Con estos datos observamos que el niño 6 destaca especialmente en el área de competencia social de acuerdo a la opinión de su profesora. En la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, (B.A.D.yG.) obtuvo un Cociente Intelectual (C.I.) de 124. A continuación mostramos el perfil del niño en esta prueba en la figura 6.

Como podemos observar, este alumno destaca en todas las áreas. Debido a que el niño ya tiene 12 años podemos hablar de *superdotación intelectual*.

En suma, podemos decir que el niño 6 presenta la mayoría de las características que se atribuyen a un niño con altas capacidades. Las características que no cumple son ser buen lector, poseer una amplia gama de intereses, tener un autoconcepto alto de sí mismo y ser descrito como perfeccionista, autocrítico o perseverante.

#### Niña 7:

Esta niña fue seleccionada porque en el *protocolo de identificación de alumnos de altas capacidades* que su tutora completó, obtuvo la mayor puntuación de todos los alumnos de la clase, registrándose todas sus puntuaciones en el Cuartil 4. Los resultados fueron:

- Competencia social: 40, siendo la puntuación máxima 48.
- Área de comunicación: 35, siendo la puntuación máxima 40.
- Capacidad de aprendizaje: 56, siendo la puntuación máxima 68.
- Creatividad: 38, siendo la puntuación máxima 44.
- Puntuación total en las cuatro áreas: 169.

Con estos datos observamos que la niña 7 destaca en varias áreas pero especialmente en la de comunicación. En la Batería de

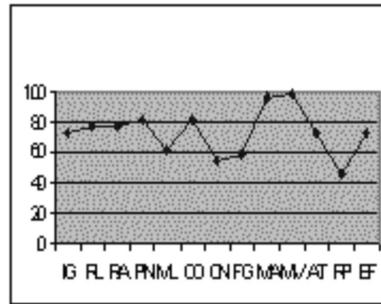


Figura 7. Perfil niña 7. Resultados B.A.D.yG.

Aptitudes Diferenciales y Generales (B.A.D.yG.) obtuvo un Cociente Intelectual de 117. Ofrecemos el perfil de la niña 7 en esta prueba en la figura 7.

Como se aprecia, esta alumna destaca en varias áreas: razonamiento lógico, relaciones analógicas, problemas numéricos, completar oraciones, memoria auditiva y visual.

En resumen, podemos decir que la niña 7 presenta todas las características atribuidas por los autores estudiados a los niños con altas capacidades excepto la de tener un alto concepto de sí misma.

En la figura 8 se concreta la presencia de cada una de las características en el conjunto de los niños estudiados.

De las 16 características, siete las encontramos en todos los niños de la muestra y se corresponden con: 1. aprenden con rapidez y tienen capacidad de retención; 3. manejan mayor cantidad de información, relacionan ideas y conceptos con facilidad; 4-5. buen dominio del lenguaje en cuanto a la comprensión de ideas abstractas y complejas; 7. destreza superior para resolver problemas y utilización de estrategias sistemáticas y múltiples; 8. alta capacidad de concentración en la tarea; 9. comportamiento sumamente creativo: ideas que expresan o actividades que realizan (dibujos, juegos, experimentos, etc).

En algunos casos, tales como el niño 2 y el niño 3, encontramos todas las características relativas a los niños con altas capacidades.

Según Castelló y Batlle (1998) los perfiles de la niña 1, el niño 2, el niño 3, el niño

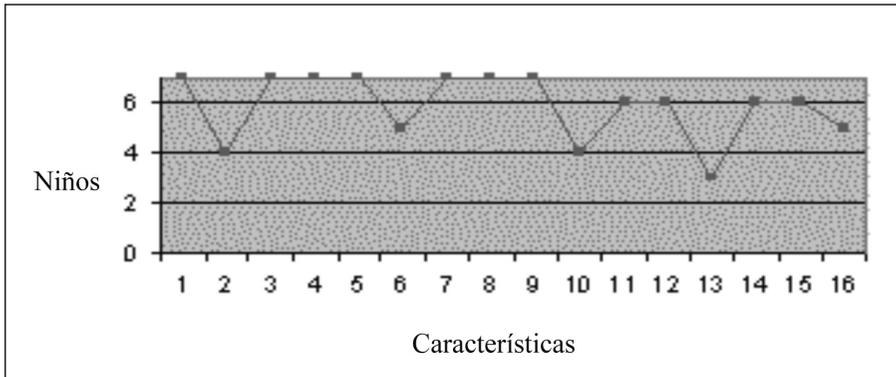


Figura 8. *Resumen de las características de los niños con altas capacidades de nuestra investigación.* (1. Aprenden con rapidez. Capacidad de retención; 2. Suelen ser lectores precoces y buenos; 3. Manejan mayor cantidad de información. Relacionan ideas y conceptos con facilidad; 4. Buen dominio del lenguaje; 5. Comprensión: ideas abstractas y complejas; 6. Expresión: vocabulario altamente avanzado para su edad. Fluidez; 7. Destreza superior para resolver problemas. Estrategias sistemáticas y múltiples; 8. Alta capacidad de concentración en la tarea; 9. Comportamiento sumamente creativo: ideas que expresan o actividades que realizan (dibujos, juegos, experimentos, etc); 10. Extensa gama de intereses; 11. Curiosos y preguntones; 12. Apasionamiento por algún área de conocimiento; 13. Suelen tener un alto concepto de sí mismos; 14. Se les suele describir como perfeccionistas, autocríticos y perseverantes; 15. Suelen mostrar buenas habilidades sociales, algunos son líderes de su clase; 16. El rendimiento escolar suele ser bueno.)

4, el niño 5 y la niña 7 se corresponden con un talento complejo cuya característica principal además del buen nivel aptitudinal es la posibilidad de combinar recursos generando funciones cognitivas complejas.

El caso del niño 3 apunta a una hipotética superdotación intelectual en el futuro, como hemos señalado anteriormente. Sin embargo, ciñéndonos al perfil obtenido en la actualidad, en el que no alcanza un percentil de al menos 75 en todas las áreas, su perfil se corresponde con un talento complejo.

Siguiendo a estos mismos autores, el perfil del niño 6 se corresponde con superdotación cuya característica principal, además del buen nivel aptitudinal (todas las puntuaciones se encuentran en el Cuartil superior, llegando algunas de ellas al percentil 99, y siempre presentando valores mínimos de 75), es la posibilidad de combinar recursos generando funciones cognitivas complejas.

#### Discusión y conclusiones

*Nuestro primer objetivo era identificar a los alumnos con altas capacidades.* El objeti-

vo de la identificación es disminuir el número de alumnos que teniendo potencialidades puedan quedar sin identificar. En nuestro estudio de una muestra de 122 alumnos encontramos un total de 7 sujetos con altas capacidades, lo que supone un 5,73%. Este porcentaje es superior a los que nos ofrecen la mayoría de los investigadores que señalan que sólo entre el 1% y 2% de la población tiene altas capacidades. Dependiendo de cómo se acote y defina el término de altas capacidades, el porcentaje de sujetos identificados puede oscilar. En nuestra investigación seleccionamos a los sujetos a partir de un CI de 115, probablemente, esta sea la razón del porcentaje tan elevado, 5,73%, de nuestro estudio.

Según autores como Caño Sánchez y Fernández Redondo (2003) sólo se puede hablar de superdotación intelectual a partir de los 12 años, antes de esa edad, que un niño presente un perfil de superdotación puede indicar que tiene la potencialidad de serlo en un futuro, pero no la certeza de que lo sea en ese momento.

Dado que los niños que conforman la muestra de nuestro estudio tienen edades

comprendidas entre 7 y 12 años, únicamente los pertenecientes al último curso, es decir, los de 6º pueden presentar un perfil de superdotación. De los dos alumnos identificados en 6º curso, exclusivamente uno presenta un perfil evidente de superdotación.

*El segundo objetivo del trabajo consistió en descubrir las características psicopedagógicas de los alumnos con altas capacidades.* En el estudio de casos, todos los niños presentan la mayoría de las características que Prieto-Sánchez (1997), Jiménez-Fernández (2000), Prieto-Sánchez y Castejón-Costa (2000), Pomar-Tojo (2001), Clark y Callow (2002), Gómez-Castro (2000) y Hicks (2002) atribuyen a los niños con altas capacidades y que coinciden con los resultados de nuestra investigación.

Todos los sujetos de la muestra presentan las características del manejo de mayor cantidad de información, de relacionar ideas y conceptos con facilidad y de destreza superior para resolver problemas y utilizar estrategias diversas; nuestros resultados coinciden con Sternberg (1990) en que los niños con altas capacidades poseen unas *insight skills* que les permiten codificar, combinar y comparar la información de forma rápida y eficaz.

Los sujetos de nuestra muestra presentan un comportamiento sumamente creativo como podemos comprobar a través del Test de Torrance (1976) y de algunos ítems de las entrevistas realizadas a los padres (parte III de las escalas para padres de Renzulli); Renzulli (1986) defiende la creatividad como uno de los aspectos básicos en altas capacidades.

Nuestros alumnos destacan por un buen dominio del lenguaje, especialmente en cuanto a comprensión se refiere, como puede observarse en los resultados obtenidos en el BADyG y en las escalas para padres de Renzulli (partes VIII y IX) así como en el protocolo de detección de sobredotación infantil cumplimentado por los profesores; Vygotsky (1979) postula que el lenguaje es la mejor herramienta de interacción entre el niño y el adulto que le enseña.

*El tercer objetivo era conocer las necesidades psicopedagógicas de los alumnos*

*con altas capacidades.* Las necesidades psicopedagógicas detectadas en nuestra investigación en los niños con altas capacidades son: sentirse querido en el seno familiar; mantener una relación cordial con los maestros; cultivar las altas habilidades para adquirir conocimientos, generalmente, en tiempos no pautados, como por ejemplo cuando acaban pronto una tarea, ayudan a un niño menos capaz ejerciendo el rol de mentor; aprender estrategias esenciales para regular los procesos cognitivos; reservar un tiempo para ellos mismos para dedicarse a sus aficiones; gusto por el conocimiento de actividades alternativas a la escuela, todos los niños del estudio acuden a diferentes actividades extraescolares tales como fútbol, catequesis, clases de inglés, clases de ruso, etc. Estas necesidades psicopedagógicas coinciden con las propuestas por los autores Louis (2004), Delisle y Galbraith (2002) y Acereda (2000).

En nuestro estudio constatamos que no se da respuesta educativa adecuada a las necesidades psicopedagógicas de los niños de altas capacidades. Si los niños no están identificados, obviamente no se atiende a sus necesidades educativas especiales porque se desconocen. El 57,1% de los sujetos: la niña 1, el niño 5, el niño 6 y la niña 7 no tienen un autoconcepto elevado acorde a sus características excepcionales, un autoconcepto elevado es importante para asentar las bases de una personalidad fuerte y sana. El niño 5 en concreto no está integrado en absoluto en su clase; el niño 2, el niño 5 y el niño 6 se aburren fácilmente según describen sus progenitores. Varios padres consultados se quejan de que sus hijos no han adquirido un hábito de trabajo en la escuela porque con un esfuerzo mínimo les sirve para poder obtener unas calificaciones académicas positivas. En las aulas ordinarias en las que estos niños están escolarizados no tienen la oportunidad de acceder a actividades y formas de trabajo explícitamente diseñadas para ellos y mucho menos de asistir a las clases de una profesora de pedagogía terapéutica para acceder a una enseñanza individualizada. Al igual

que el resto de los niños escolarizados, los niños con altas capacidades no disfrutaban de una educación emocional de calidad en su colegio que les permita aprender a tolerar la frustración. La escuela, como institución un tanto obsoleta, resistente al cambio y poco innovadora, no se preocupa demasiado por fomentar la creatividad ya que sigue ceñida fundamentalmente a cumplir el currículo.

Finalizamos, a modo de reflexión, con las aplicaciones/implicaciones educativas que se derivan de este estudio y que consisten principalmente en llevar a cabo intervenciones en los siguientes aspectos:

- Trabajar el autoconcepto de los niños estudiados que no lo tienen alto.
- Mejora de las habilidades sociales de los niños con altas capacidades que presentan dificultades en este aspecto.
- Enseñarles a ser capaces de motivarse de forma intrínseca.
- Fomentar el hábito de trabajo y valorar el esfuerzo.
- Diseñar actividades y formas de trabajo en la escuela destinadas explícitamente a los niños con altas capacidades.

### Referencias

- Acereda, A. (2000). *Niños superdotados: Guía para padres y profesores*. Madrid: Pirámide.
- Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M.D., y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la Evaluación psicopedagógica del Alumnado con altas capacidades*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Berché-Cruz, J. (1999). *La superdotación infantil. Del mito a la realidad*. Barcelona: ISEP.
- Caño-Sánchez, M., y Fernández-Redondo, J.J. (2003). Internet en el diseño de ampliaciones interdisciplinares para alumnos con altas capacidades. *Faisca*, 10, 26-45.
- Castelló, A., y Batlle, C. (1998): Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca*, 6, 26-66
- Clark, B. (1983). *Growing Up Gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Columbus: Merrill.
- Clark, C., y Callow, R. (2002). *Educating the Gifted and Talented*. Londres: David Futon Publishers.
- Delisle, J., y Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers. How to meet their social and emotional needs*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Espinosa-Vea, M. (2006). Trabajo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Pública de Navarra. Trabajo inédito.
- Gagné, F. (1993). Construct and models pertaining to exceptional human abilities. In K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and development of Giftedness and Talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1999). El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales. En A. Sipán (Coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 245-252). Zaragoza: Mira.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Gómez-Castro (2000). *Mi hijo es sobredotado. Y, ¿ahora qué?* Madrid: EOS.
- Hicks, M. K. (2002). *Comparative research study between identified gifted students' and non identified students' perception of distance learning courses and the relevance*. Michigan: UMI Dissertation Services.
- Jiménez-Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Jiménez-Fernández, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar. *Bordón*, 54, 219-231.
- Karnes, M. (1987). *Parents and teachers nurturing the gifted*. Cicles Pines, Mnn.: American Guidance Services (AGS).
- Louis, J. M. (2004). *Los niños precoces*. Madrid: Narcea.
- MEC (2004). *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.

- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-39.
- Pomar-Tojo, C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Prieto-Sánchez, M. D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Prieto-Sánchez, M. D., y Castejón-Costa, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rayo-Lombardo, J. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Eos.
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. In R. J. Sternberg (Ed.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. (1991). The social psychology of giftedness. In Nicholas Colangelo y Gary A. Davis (Eds). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Torrance, E. P. (1976). *Tests de Pensée Créative*. Paris: Les editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Yuste-Hernanz, C. (1998). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (B.A.D.y.G.)*. Versión renovada. E-1, E-2 y E-3 para Primaria. Madrid: CEPE.

## Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio

Emilio Álvarez Arregui, María Teresa Iglesias García y  
Marta Soledad García Rodríguez  
Universidad de Oviedo

La finalidad del presente trabajo es doble, en primer lugar establecer una comparación entre las competencias que el alumnado de Magisterio considera más relevantes para llegar a ser un buen profesional con las competencias propuestas por los expertos y, en segundo lugar, analizar la percepción de los alumnos sobre el desarrollo de las mismas a través de la asignatura Prácticum I. Como marco referencial para trabajar las competencias asumimos las propuestas en el Proyecto Tuning respaldadas por el Libro Blanco sobre el Título de Grado en Magisterio. La recogida de datos se realiza a través de un cuestionario con escala Likert completado con preguntas abiertas que se aplica a una muestra de alumnos de 2º de Magisterio que han cursado la asignatura de Prácticum I de las especialidades de Educación Primaria y Educación Física. Los resultados de este estudio permiten identificar las competencias que, siendo relevantes desde el punto de vista de los estudiantes, se están desarrollando en el Prácticum y aquellas que se deberían desarrollar con mayor intensidad.

*Palabras clave:* Espacio Europeo de Educación Superior –EES–, convergencia europea, expectativas, competencias, Prácticum.

*Competence development through the Teaching Practicum.* The aim of this study presented were to compare the professional competencies that teaching students consider most relevant with the competencies that experts recommend; and to analyze students' viewpoints about how competencies are developed in the Level I Teaching Practicum. We adopted the proposals in the Tuning Project outlined in the White Book on the Teaching Degree as the baseline for working with the competencies. The data is gathered through Likert-scale questionnaires with open questions that are applied to a sample of second-year teaching students who have completed the Level I Practicum of Elementary Education and Physical Education. The results of this study allow us to identify the competencies that are relevant to students and are either being developed in the Practicum or need to be incorporated in it to align it with their expectations.

*Keywords:* European Space of Higher Education –ESHE–, European convergence, expectations, competences, Practicum.

La construcción y futuro desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior sumerge a la Universidad Española en un

necesario proceso de transformación; este gran reto supone un cambio radical en la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje y no sólo a nivel teórico, en el que se plantea dar un giro desde la enseñanza al aprendizaje, desde el protagonismo del profesor al del alumnado, desde el producto final al proceso, sino que, a nivel práctico, los cambios también afectan al

---

Fecha de recepción: 5-12-08 • Fecha de aceptación: 22-12-08

Correspondencia: Emilio Álvarez Arregui

Universidad de Oviedo

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo

E-mail: alvarezemilio@uniovi.es

modo de trabajar de todos los agentes implicados en la educación superior: estudiantes, profesores y gestores (Bautista, Gata y Mora, 2003; De la Cruz, 2003; Michavila, 2005; Fernández y Rodríguez, 2005) incluyendo la organización de los centros (Fidalgo y García, 2007), los espacios, las infraestructuras, los recursos, las metodologías. A fin de cuentas, este gran proceso de cambio tiene el formidable propósito de facilitar que el alumnado desarrolle las competencias clave de la profesión para la que se están formando.

Son numerosos los autores (Goñi, 2005; Hernández, Martínez, Fonseca y Rubio, 2005; Quintanal, 2006; Zabalza, 2003) que nos han proporcionado profundas reflexiones sobre las competencias y sus diferentes consideraciones: definiciones, implicaciones, tipologías, metodologías para su desarrollo, etc. Pero, de todas las aportaciones al respecto, son las competencias definidas en el Proyecto Tuning las que han sido utilizadas en los Libros Blancos de las titulaciones, elaborados por encargo de la ANECA a profesionales relacionados con el campo de conocimiento que nos ocupa, y es nuestro objetivo analizar en qué medida las competencias planteadas en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005), son desarrolladas a través de la asignatura del Prácticum de Magisterio, comparándolas con las competencias que los alumnos perciben como más relevantes para el futuro desempeño de su profesión.

Dentro del desarrollo de las competencias profesionales, consideramos la asignatura del Prácticum como un marco idóneo para ese fin, al conjugar en el mismo escenario aspectos teóricos de las diferentes asignaturas con la inmersión en un escenario profesional real; por ello, nuestro estudio se centra en el Prácticum I, cursado por los alumnos de 2º de Magisterio y que presenta un carácter generalista, frente al Prácticum II, que cursan los alumnos de 3º y que tiene un perfil específico de la especialidad.

El Prácticum I se considera un componente fundamental en la formación inicial del alumnado, por las siguientes razones:

- Representa la base específica que acercará al alumno al mundo educativo, a la docencia real, con el fin de completar su preparación como profesional de la enseñanza.
- Sienta las bases para comprender la importancia de la relación entre teoría y práctica en la formación profesional y en la práctica educativa. De ahí que el Prácticum se observe como un ejercicio de reflexión, investigación y acción.
- Supone un trabajo conjunto entre la Escuela Universitaria de Magisterio y los colegios de Infantil y Primaria para favorecer el contacto directo del alumnado con la realidad tanto del aula como del centro escolar.

El objetivo general del Prácticum I es establecer el primer contacto del alumnado con la práctica educativa, concretándose en un conocimiento general del funcionamiento del colegio, en la observación de la práctica de aula y en las primeras participaciones del estudiante como docente atendiendo a contenidos generales.

Los objetivos específicos del Prácticum, tal y como se recogen en la guía didáctica del mismo, son los siguientes:

- Facilitar el conocimiento directo de la realidad educativa y sus elementos personales, materiales y funcionales.
- Relacionar la teoría con la práctica educativa.
- Conectar con la realidad profesional poniendo en práctica los conocimientos adquiridos.
- Reflexionar, a partir de la práctica y la experiencia, para hacer más significativos los conocimientos teórico-científicos.
- Conocer la realidad social, cultural, educativa, etc., del colegio.
- Desarrollar el hábito de la observación constructiva y sistemática.
- Analizar, valorar y describir la estructura organizativa del centro escolar: el contexto escolar, las personas

que conforman la institución educativa, los órganos de gobierno, la coordinación, el Proyecto Educativo de Centro y la dinámica del aula.

- Ser capaz de planificar la acción docente y desarrollarla aplicando los métodos, procedimientos y recursos didácticos más adecuados, adaptándolos a cada situación docente, siempre bajo la supervisión del maestro tutor.
- Evaluar la propia competencia profesional.

El procedimiento seguido por los alumnos durante su estancia en los centros se basa en la observación, descripción, análisis, reflexión y evaluación de la realidad educativa y participación en la actividad docente.

Los propósitos de este estudio son conocer el grado de satisfacción general de los estudiantes con el Prácticum, establecer el grado de concordancia existente entre las competencias establecidas en el Libro Blanco para la titulación de Magisterio y las que el alumnado considera que deberían adquirirse en el Prácticum I, analizar la percepción del alumnado sobre el grado de desarrollo de esas competencias y conocer el nivel de discrepancia entre la importancia y el grado de desarrollo de las competencias.

La información recabada en función de los objetivos anteriores, nos permitirá identificar los puntos fuertes del Prácticum I (competencias importantes desde el punto de vista del alumnado que se están desarrollando adecuadamente en la actualidad) y los puntos débiles del mismo (competencias que resultan prioritarias para el alumnado pero que no se están desarrollando actualmente) y plantear cambios en los contenidos abordados y la metodología utilizada en próximos cursos para adecuar el Prácticum I a las expectativas del alumnado.

## Método

### *Participantes*

La muestra seleccionada para este estudio está formada por dos grupos de alumnos

de 2º de Magisterio de las especialidades de Educación Física y Educación Primaria que han cursado el Prácticum I. En concreto, se compone de 63 estudiantes de 2º de Magisterio, de los cuales el 52,4% está cursando la especialidad de Educación Primaria y el 47,6% Educación Física. Si consideramos el entorno del centro en el que se desarrolla la estancia de los alumnos, encontramos que el 82,3% de dicho alumnado ha realizado el Prácticum en centros escolares de entorno urbano.

La edad media de estos estudiantes es de 20,7 años y no se observan diferencias significativas en función del género o la especialidad cursada. Su distribución en función del género es bastante homogénea, aunque predominan ligeramente las mujeres (55,6%). Pero si analizamos esta variable en función de la especialidad cursada, se observa que en Educación Física predominan los hombres (66,7%), mientras que en Educación Primaria la mayoría son mujeres (75,8%).

### *Instrumento*

Con el fin de recabar información sobre la percepción que los alumnos tienen de la importancia de las competencias en su formación y de cómo perciben su desarrollo a través del Prácticum, se elaboró un cuestionario de opinión basado en las competencias incluidas en el Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio. El cuestionario recoge información sobre tres bloques de contenidos, además de los datos identificativos del alumnado.

En el primer bloque se plantearon cuestiones de ámbito general relacionadas con la satisfacción general con las prácticas realizadas, el acogimiento del centro y la labor de apoyo del tutor del centro de prácticas y de la Escuela de Magisterio (1. Poco satisfecho; 2. Bastante satisfecho; y 3. Muy satisfecho); el segundo bloque valora importancia y percepción del grado de desarrollo de las 23 competencias transversales incluidas en el Libro Blanco y el tercer bloque evalúa la importancia y percepción del grado de desarrollo de las 23 competencias específicas comunes incluidas en el Libro Blanco.

Las respuestas a los bloques 2 y 3 se recogen según una escala de valoración tipo Likert de 4 puntos, en la que la valoración de la importancia percibida de la competencia oscila entre el valor 1, que indica la no pertinencia de la competencia, hasta el valor 4, que muestra que esa competencia es considerada imprescindible. En la valoración del desarrollo percibido en el Prácticum de cada competencia, el valor 1 indica que no se desarrolla y el 4 que se desarrolla mucho.

*Procedimiento*

Los datos fueron recogidos en el centro universitario al que asisten los alumnos después de concluir su periodo de prácticas en centros de educación primaria. El cuestionario fue aplicado en un único momento por miembros del equipo investigador. Los participantes respondieron de manera individual, voluntaria, sin limitación temporal e informados de la confidencialidad de sus respuestas.

El análisis de la información obtenida incluyó el cálculo de las medidas de tendencia central y de dispersión, así como la realización de contrastes mediante el estadístico Chi Cuadrado de Pearson en función de las variables de identificación y el análisis de discrepancia entre la importancia concedida a las competencias y la percepción de logro de las mismas.

Una vez analizada la importancia y el grado de desarrollo de cada competencia por el total de la muestra, se han analizado los resultados en función de la especialidad, aplicándose el estadístico de contraste t de Student para comprobar la existencia de diferencias significativas.

Resultados

*Satisfacción general con las prácticas realizadas*

La satisfacción con el desarrollo general del Prácticum es elevada ya que el 49,2% de los encuestados afirman estar muy satisfechos y otro 49,2% bastante satisfechos con el mismo (Figura 1). Aplicado el estadístico de contraste Chi Cuadrado de Pearson, no se observan diferencias estadísticamente significativas en función del género, pero sí en función de la especialidad ( $p = .025$ ), donde se aprecia que son los que cursan la especialidad de Educación Primaria los que indica en mayor porcentaje estar muy satisfechos.

El 88,9% del alumnado manifiesta estar muy satisfecho con el trato o apoyo recibido en el centro de prácticas. Sin embargo, se aprecia que el grado de satisfacción con el apoyo recibido directamente de sus tutores (Figura 2) es mayor con respecto al tutor del centro de prácticas (el 81% su muestra muy

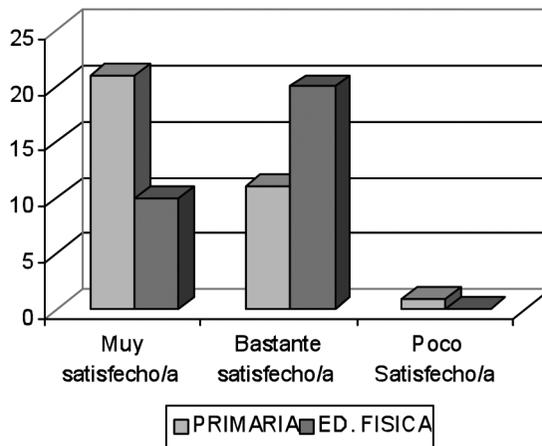


Figura 1. Satisfacción con el desarrollo general del Prácticum

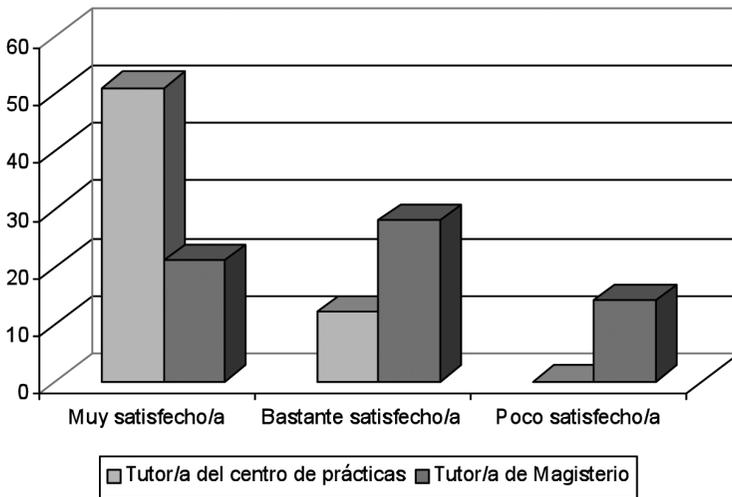


Figura 2. Satisfacción con el apoyo recibido de los tutores/as

satisfecho/a) que con respecto al tutor de Magisterio (el 44,4% dice estar muy satisfecho/a y el 44,4% bastante satisfecho/a). En ninguna de estas tres variables se aprecian diferencias estadísticamente significativas, ni en función del género, ni de la especialidad cursada.

#### *Importancia asignada a las competencias marcadas en el libro blanco de título de grado en magisterio*

Para analizar el grado de importancia asignada a cada competencia hemos calculado el sumatorio de las puntuaciones obtenidas por cada una de ellas y las hemos clasificado de la siguiente manera: a) Imprescindibles (I): Las que han obtenido una puntuación superior al 75% de total; b) Necesarias (N): Aquellas cuya puntuación oscila entre el 50% y el 75% del total; y c) Prescindibles (P): Las que obtienen una puntuación inferior al 50% del total. Según esta distribución, los resultados obtenidos en relación a las competencias transversales aparecen en la Tabla 1.

Cada una de las competencias anteriores podía recibir un máximo de 252 puntos si todos los estudiantes consultados le hubiesen asignado una puntuación máxima en

cuanto a la importancia de abordarlas desde el Prácticum. Tal y como podemos observar, 18 de las 23 (78,3%) obtienen una puntuación superior al 75% posible (puntuación  $\geq 189$ ) y las 5 restantes una puntuación superior al 50% posible ( $\geq 126$ ), no resultando ninguna de ellas prescindibles (puntuación  $< 126$ ).

Estos resultados indican que hay una coincidencia entre la percepción de los estudiantes de las competencias que debe tener un maestro y las competencias señaladas en el Libro Blanco, este era uno de los objetivos del presente trabajo. Los alumnos consideran que las más importantes son algunas *personales* como 'reconocer la diversidad y la multiculturalidad' o la capacidad de 'relacionarse con otras personas', algunas *instrumentales* como 'tomar decisiones' o 'resolver problemas', y otras *sistémicas* como la capacidad de 'adaptarse a nuevas situaciones'.

En función de la especialidad cursada, sólo se observan diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable 'Gestión de la información' ( $p = .032$ ) y 'Compromiso ético' ( $p = .030$ ), que se consideran más importantes en Educación Primaria que en Educación Física.

Tabla 1. *Importancia asignada a las Competencias Transversales del Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio.*

COMPETENCIAS - TRANSVERSALES	Σ	I	N	P
<b>INSTRUMENTALES</b>				
1. Tomar de decisiones	221	X		
2. Resolver problemas	220	X		
3. Comunicación oral y escrita en la lengua materna	215	X		
4. Organización y planificación	211	X		
5. Gestionar la información	191	X		
6. Análisis y síntesis	181		X	
7. Utilizar conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	181		X	
8. Expresarme en una lengua extranjera	155		X	
<b>PERSONALES</b>				
9. Reconocer la diversidad y la multiculturalidad	232	X		
10. Relacionarme con otras personas	226	X		
11. Razonar de forma crítica	216	X		
12. Compromiso ético	204	X		
13. Trabajar en equipo	195	X		
14. Trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar	192	X		
15. Trabajar en un contexto internacional	155			X
<b>SISTÉMICAS</b>				
16. Adaptación a nuevas situaciones	220	X		
17. Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor	218	X		
18. Creatividad	213	X		
19. Conocer otras culturas y costumbres	207	X		
20. Aprendizaje autónomo	204	X		
21. Promover la calidad	200	X		
22. Mostrar sensibilidad hacia temas medioambientales	195	X		
23. Liderazgo	177			X

Σ: Sumatorio obtenido para cada competencia. Máximo=252; Mínimo=63, I= Imprescindible (> 75% del total); N= Necesaria (entre el 50 y el 75% del total); P= Prescindible (< 50% del total)

Con respecto a las competencias específicas comunes, se obtienen los resultados mostrados en la Tabla 2.

En este caso, son 20 competencias (87%) las que se consideran imprescindibles, percibiéndose como necesarias las tres restantes. Las más valoradas son algunas relacionadas con el “saber hacer”, como ‘respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa’ o ‘promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación’, otras se relacionan con el “saber ser”, como ‘tener una imagen realista de mí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles

frustraciones’ o ‘potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar’, otras guardan relación con el “saber”, como ‘conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos’, y otras con el “saber estar”, como ‘relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones’ o ‘promover con el alumnado la elaboración de reglas de convivencia y afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos’.

En función de la especialidad cursada, se observa una valoración de importancia significativamente más alta en el alumnado de Educación Primaria de las siguientes competencias específicas comunes: ‘preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las dis-

Tabla 2. *Importancia asignada a las Competencias Específicas Comunes del Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio.*

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES		Σ	I	N	P
<b>SABER</b>					
1.	Conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos	226	X		
2.	Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje	214	X		
3.	Valorar la importancia de la formación científico-cultural y tecnológica	184		X	
<b>SABER HACER</b>					
4.	Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa	236	X		
5.	Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación	234	X		
6.	Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva	213	X		
7.	Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el curriculum al contexto sociocultural	209	X		
8.	Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas	205	X		
9.	Desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y a padres	205	X		
10.	Organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo	203	X		
11.	Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación	198	X		
12.	Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación	197	X		
13.	Promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo	191	X		
14.	Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa	181		X	
15.	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje	173		X	
<b>SABER ESTAR</b>					
16.	Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones	222	X		
17.	Promover con el alumnado la elaboración de reglas de convivencia y afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos	221	X		
18.	Trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias	219	X		
19.	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno	199	X		
<b>SABER SER</b>					
20.	Tener una imagen realista de mí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones	228	X		
21.	Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar	225	X		
22.	Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	215	X		
23.	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable	214	X		

Σ: Sumatorio obtenido para cada competencia. Máximo=252; Mínimo=63. I= Imprescindible (> 75% del total); N= Necesaria (entre el 50 y el 75% del total; P= Prescindible (< 50% del total)

Tabla 3. *Percepción del grado de desarrollo de las Competencias Transversales del Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio en el Prácticum I.*

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL PRÁCTICUM	Σ	M	B	P
<b>INSTRUMENTALES</b>				
1. Comunicación oral y escrita en la lengua materna	190	X		
2. Resolver problemas	182	X		
3. Organización y planificación	181		X	
4. Tomar de decisiones	172		X	
5. Análisis y síntesis	162		X	
6. Gestionar la información	155		X	
7. Utilizar conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	127		X	
8. Expresarme en una lengua extranjera	92			X
<b>PERSONALES</b>				
9. Relacionarme con otras personas	206	X		
10. Reconocer la diversidad y la multiculturalidad	204	X		
11. Razonar de forma crítico	187		X	
12. Compromiso ético	182		X	
13. Trabajar en equipo	150		X	
14. Trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar	137		X	
15. Trabajar en un contexto internacional	95			X
<b>SISTÉMICAS</b>				
16. Adaptación a nuevas situaciones	197	X		
17. Aprendizaje autónomo	180		X	
18. Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor	178		X	
19. Creatividad	173		X	
20. Conocer otras culturas y costumbres	161		X	
21. Promover la calidad	155		X	
22. Mostrar sensibilidad hacia temas medioambientales	155		X	
23. Liderazgo	147		X	

Σ: Sumatorio obtenido para cada competencia. Máximo=252; Mínimo=63. M= Muy desarrollada (> 75% del total); B= Bastante desarrollada (entre el 50 y el 75% del total); P= Poco desarrollada (< 50% del total)

tintas disciplinas' ( $p = .039$ ), 'relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones' ( $p = .030$ ) y 'asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable' ( $p = .003$ ).

#### *Percepción del grado de desarrollo de competencias en el Prácticum*

Para analizar el grado de desarrollo percibido para cada competencia hemos calculado el sumatorio de las puntuaciones obtenidas por cada una de ellas y las hemos clasificado de la siguiente manera: a) muy desarrolladas (M): Las que han obtenido una puntuación sobre su desarrollo superior al 75% de total; b) bastan-

te desarrolladas (B): Aquellas cuya puntuación oscila entre el 50% y el 75% del total; y c) poco desarrolladas (P): Las que obtienen una puntuación inferior al 50% del total. Según esta distribución, los resultados obtenidos en relación al grado de desarrollo percibido de las competencias transversales se presentan en la Tabla 3. Cada una de las competencias evaluadas podía recibir un máximo de 252 puntos si todos los estudiantes consultados le hubiesen asignado una puntuación máxima en cuanto a su desarrollo desde el Prácticum. Tal y como podemos observar, sólo cuatro de ellas obtienen una puntuación superior al 75% posible (puntuación  $\geq 189$ ), y dos se consideran poco desarrolladas (puntuación < 126).

Tabla 4. *Percepción del grado de desarrollo de las Competencias Específicas Comunes del Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio en el Prácticum I.*

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES EN EL PRÁCTICUM	Σ	M	B	P
<b>SABER</b>				
1. Conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos	187		X	
2. Comprender la complejidad de los procesos educativos...	183		X	
3. Formación científico-cultural y tecnológica	138		X	
<b>SABER HACER</b>				
4. Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos ...	202	X		
5. Realizar actividades educativas de apoyo a la inclusión	172		X	
6. Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos...	168		X	
7. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos...	162		X	
8. Utilizar la evaluación como elemento regulador ...	161		X	
9. Organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes...	156		X	
10. Desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres ...	149		X	
11. Utilizar e incorporar adecuadamente las TIC...	142		X	
12. Promover la calidad de los contextos (aula y centro)...	142		X	
13. Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades	139		X	
14. Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la admón.	119			X
15. Participar en proyectos de investigación...	114			X
<b>SABER ESTAR</b>				
16. Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional...	186		X	
17. Promover con el alumnado la elaboración de reglas de convivencia.	185		X	
18. Trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo ...	173		X	
19. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad ...	152		X	
<b>SABER SER</b>				
20. Potenciar el rendimiento académico de los alumnos...	192	X		
21. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo...	179		X	
22. Tener una imagen realista de mí mismo, ...	172		X	
23. Asumir la dimensión ética del maestro ...	168		X	

Σ: Sumatorio obtenido para cada competencia. Máximo=252; Mínimo=63. M= Muy desarrollada (> 75% del total); B= Bastante desarrollada (entre el 50 y el 75% del total); P= Poco desarrollada (< 50% del total)

Esta situación nos da a entender que, aunque de forma general todas las competencias se trabajan en el Prácticum, parecen ser pocas las que se abordan de forma exhaustiva. Estas competencias más trabajadas son, en concreto, algunas *personales* como 'relacionarme con otras personas' o 'reconocer la diversidad y la multiculturalidad', algunas *sistémicas* como 'adaptación a nuevas situaciones', y alguna *instrumental* como 'comunicación oral y escrita en la lengua materna'. Las menos desarrolladas son 'trabajar en un contexto interaccional' (*instrumental*) y 'expresarme en una lengua extranjera' (*sistémica*).

En función de la especialidad cursada se observan diferencias significativas con respecto a las variables 'organización y planificación' ( $p = .021$ ), 'comunicación oral y escrita en la lengua materna' ( $p = .034$ ), 'gestión de la información' ( $p = .002$ ), 'compromiso ético' ( $p = .009$ ) y 'aprendizaje autónomo' ( $p = .024$ ), que se consideran más desarrolladas por el alumnado de Educación Primaria que por el de Educación Física.

Con respecto a las competencias específicas comunes, se obtienen los resultados que aparecen en la Tabla 4. En este caso, só-

Tabla 5. *Criterios de clasificación de las competencias en función de la importancia asignada y el grado de desarrollo percibido por parte del alumnado del Prácticum I.*

		IMPORTANCIA		
		≥ 189 (75%)	≥ 126 (50%)	< 126 (50%)
DESARROLLO	≥ 189 (75%)	PUNTO FUERTE		INNECESARIA
	≥ 126 (50%)			INNECESARIA
	< 126 (50%)	PUNTO DÉBIL	ASPECTO A MEJORAR	INNECESARIA

lo 2 competencias se consideran muy desarrolladas y se relacionan con el “saber hacer” (‘respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa’) y el “saber ser” (‘potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral’). La mayoría se perciben como bastante desarrolladas, pero hay dos que se sitúan por debajo del 50% de la puntuación posible, ambas relacionadas con el “saber hacer” (‘Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración’ y ‘Participar en proyectos de investigación’).

En función de la especialidad cursada, se observa una percepción de desarrollo significativamente más alta en el alumnado de Educación Primaria con respecto a la competencia de ‘asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica’ ( $p = .026$ ) y una percepción significativamente más alta en el alumnado de Educación Física de la competencia de ‘utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación’ ( $p = .032$ ).

#### *Discrepancia entre la importancia y el grado de desarrollo de las competencias*

El cálculo de la discrepancia entre el grado de importancia otorgado a cada competencia y el grado en que se desarrolla nos permite identificar los puntos fuertes y débiles del Prácticum, siempre según la percepción del alumnado. Según este análisis

la clasificación de las competencias sería tal y como se muestra en la Tabla 5. Ninguna de las competencias consultadas ha sido valorada con una importancia o grado de desarrollo por debajo de 126 puntos, por lo que no se están desarrollando ninguna de las que se podrían considerar ‘innecesarias’. Y tampoco se detecta ningún ‘punto débil’, ya que ninguna de las competencias consideradas ‘imprescindibles’ obtiene una puntuación en cuanto a su desarrollo inferior a 126 puntos. Los ‘puntos fuertes’ y los ‘aspectos de mejora’ identificados se muestran en la Tabla 6.

Realizado el mismo análisis en función de la especialidad cursada, se aprecia que los estudiantes de Educación primaria consideran como puntos fuertes, además de las indicadas en la tabla anterior, las competencias transversales de ‘organización y planificación’, ‘compromiso ético’ y ‘aprendizaje autónomo’ y valoran como un aspecto a mejorar la ‘utilización de conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio’. Los estudiantes de Educación Física añaden como punto fuerte ‘razonar de forma crítica’. Con respecto a las competencias específicas comunes, los estudiantes de Educación primaria añaden los siguientes puntos fuertes: ‘relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones’ y ‘promover con el alumnado la elaboración de reglas de convivencia y afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos’, y los de Educación física añaden ‘conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos’.

Tabla 6. *Puntos Fuertes y Aspectos a Mejorar en el Prácticum I.*

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Importancia concedida	Desarrollo desde el Prácticum	
Relacionarme con otras personas	226	206	Punto Fuerte
Adaptación a nuevas situaciones	220	197	Punto Fuerte
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	215	190	Punto Fuerte
Reconocer la diversidad y la multiculturalidad	232	204	Punto Fuerte
Trabajar en un contexto internacional	155	95	Aspecto a Mejorar
Expresarme en una lengua extranjera	155	92	Aspecto a Mejorar

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES	Importancia concedida	Desarrollo desde el Prácticum	
Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral	225	192	Punto Fuerte
Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa	236	202	Punto Fuerte
Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje	173	114	Aspecto a Mejorar
Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa	181	119	Aspecto a Mejorar

### Conclusiones

El alumnado encuestado manifiesta un alto grado de acuerdo con respecto a la importancia de potenciar en el Prácticum I las competencias transversales y específicas comunes señaladas en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, aunque no todas parecen desarrollarse con la misma intensidad.

Para mejorar la formación de estos profesionales, es importante intensificar en cursos futuros algunas de las competencias indicadas en el Libro Blanco y que el propio alumnado considera importantes, pero escasamente desarrolladas en el Prácticum I, como son la 'expresión en lengua extranjera' y el 'trabajo en contextos internacionales', o el abordar 'proyectos de investigación' o 'analizar y cuestionar las propuestas curri-

culares de la Administración Educativa', sin dejar de incidir en aquellas que ya se están abordando de forma adecuada y satisfactoria desde el punto de vista del alumnado.

Es nuestra intención, por otra parte, seguir ampliando esta línea de investigación, recabando nuevas informaciones de otros agentes educativos implicados como tutores de la Escuela de Magisterio, coordinadores y tutores de los centros de prácticas, representantes de Consejería de Educación y responsables de otras universidades que están trabajando en esta línea, con el objetivo de que el Prácticum del futuro plan de estudios se adecue lo máximo posible a las expectativas de los estudiantes de Magisterio, los profesionales de la educación y de la sociedad en su conjunto.

Al final, no podemos perder de vista que el desarrollo del Espacio Europeo de Educa-

ción Superior y el desarrollo de las competencias de los estudiantes supone una reestructuración de los elementos organizativos que conlleva un cambio cultural al que habrá que ir acomodándose progresivamente y, en este

punto, son fundamentales los resultados que se aportan desde las investigaciones para poder tomar decisiones fundamentadas sobre los planes de estudio en general y sobre la orientación y mejora del Prácticum en particular.

### Referencias

- ANECA (2005). *Libro blanco para el título de grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Bautista, J. M., Gata, M., y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- De la Cruz, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Fernández, C. M., y Rodríguez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Figalgo, R., y García, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35, 35-48.
- Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Martínez, P., Fonseca, P., y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49
- Quintanal, J. (2006). *El Prácticum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.





## Descripción de los niveles de Burnout en diferentes colectivos profesionales

Luís M. Lozano, Guillermo Cañadas, María Martín\*, Ignacio Pedrosa\*\*, Gustavo Cañadas, Javier Suárez\*\*, Cristina Vargas, Concepción San Luis\*\*\*, Vicente Sánchez\*\*\*\*, M. Eva Martín\*, Blanca Pérez\*\*, Javier Álvarez\*\*, Eduardo García\*\* y Emilia I. de la Fuente

Universidad de Granada, \*Universidad de Jaén, \*\*Universidad de Oviedo,

\*\*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia,

\*\*\*\*Comité Nacional de Prevención de Riesgos Laborales del S.U.P.

El interés en la investigación del Burnout proviene del hecho de tratarse de un problema social que afecta a muchas personas. Los datos epidemiológicos sobre el síndrome hablan de un problema de tal magnitud, que conlleva consecuencias personales y laborales negativas. Este hecho justifica por sí mismo que el desarrollo investigador haya crecido de manera considerable en estos últimos años. Si bien es cierto que existen diversos colectivos profesionales de riesgo de padecimiento del síndrome de Burnout, también lo es, que los niveles del mismo en sus diferentes dimensiones, suelen cambiar, e incluso la secuenciación en las mismas en la aparición del problema, se puede ver alterada. El objetivo de este trabajo es describir comparativamente los niveles de Burnout en cuatro muestras, una de población general y tres de profesionales, docentes, sanitarios y miembros de las Fuerzas Armadas.

*Palabras clave:* Burnout en docentes, Burnout en profesionales sanitarios, Burnout en policías.

*Description of the different Burnout levels in different professional collectives.* The Burnout syndrome is a social problem that affects to many people. The epidemiologic data about the Burnout shows that it is a very important problem that has lots of personal and labour negative consequences. Because of all of that, the researches about this problem have increase in the last years, and it seems that it is going to increase more. There are some occupations that are very prone to suffer from the Burnout syndrome, the levels in the different dimensions that compose the Burnout syndrome are different in function of the profession. The aim of this work is compare the Burnout levels in four different groups (teachers, nurses, police and general population).

*Keywords:* burnout in teachers, burnout in nurses, burnout in police.

El interés en la investigación del Burnout proviene del hecho de tratarse de un problema social antes que de una cuestión teórica (Maslach y Jackson, 1984). Como indican estas autoras, el Burnout es un problema que afecta a muchas personas, por

ello se hace necesario saber más sobre él para reducir la prevalencia y la incidencia del mismo y cada vez afecta a más profesiones –hasta 25 campos profesionales aparecen citados ya por Silverstein– (1986). Los datos epidemiológicos sobre el síndrome hablan de un problema de tal magnitud, que conlleva consecuencias personales y laborales negativas y que justifican por sí mismas que el desarrollo investigador haya crecido de manera considerable en estos últimos años y que si, como indican Freudemberger (1977),

---

Fecha de recepción: 13-11-08 • Fecha de aceptación: 17-12-08

Correspondencia: Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad de Granada

Dpto. de Psicología Social

y Metodología de las Ciencias del Comportamiento

Facultad de Psicología. 18071 Granada

E-mail: lmlozano@ugr.es

Olabarriá (1997), Seidman y Zager (1991), Smith, Bybee y Raish (1988), entre otros, es “contagioso”, deba seguir creciendo aún más.

La conceptualización del Burnout ha tropezado con obstáculos. En algunos contextos se maneja que el síndrome es similar al estrés laboral. En otros, por el contrario, se plantea que surge como consecuencia de éste. Y en ambos tipos de situaciones se tropieza con un problema: la ambigüedad e imprecisión del concepto estrés y la falta de consenso para definir, por ejemplo, estresores ocupacionales (Peiró, 1993). Se producen situaciones en las que se defiende que el constructo cumple los criterios necesarios de validez (Meier, 1984), y otras en las que la validez del constructo es muy criticada (Moreno, Oliver y Aragoneses, 1991). Maslach y Jackson (1981) entienden que el Burnout es un síndrome tridimensional caracterizado por “agotamiento emocional” (hace referencia a las sensaciones de sobre esfuerzo físico y hastío emocional que se produce como consecuencia de las continuas interacciones que los trabajadores deben mantener entre ellos y para con los usuarios de sus servicios), “despersonalización” (supone el desarrollo de actitudes y respuestas cínicas hacia las personas a quienes los trabajadores prestan sus servicios) y “baja realización personal” (conlleva la pérdida de confianza en la realización personal y la presencia de un negativo autoconcepto como resultado de las situaciones ingratas). Definición ésta que, en contra de lo habitual, no es teórica sino la consecuencia empírica de las investigaciones que desarrollan estas autoras (Maslach y Jackson, 1984) y que da lugar al “Maslach Burnout Inventory” (MBI), cuestionario de valoración del grado de padecimiento del síndrome. En esta misma época, Pines, Aronson y Kafry (1981) dan su propia definición, también basada en soporte empírico y que da lugar a su propio inventario de evaluación. Tras la mayor aceptación de los planteamientos de Maslach y Jackson, surgen diferentes definiciones y trabajos que ubican el Burnout en la línea de los planteamientos de estas autoras con ligeras varian-

tes (Cooper, Dewe y O’Driscoll, 2001; Elliot y Smith, 1984; Emener, Luck y Gohs, 1982; Farber, 1984; García-Izquierdo, Castellón, Alvadalejo y García, 1993; García-Izquierdo y Velandrino, 1992; Garden, 1987; Greenglass, Burke y Ondrack, 1990; Leiter, 1991; Martín, 1982; Moreno et al., 1991; Nagy, 1985; Oliver, Pastor, Aragoneses y Moreno, 1990; Perlman y Hartman, 1982; Shinn, Rosario, March y Chestnut, 1984; Shirom, 1989; Starrin, Larsson Styrborn, 1990; Walker, 1986).

En definitiva, tras la definición de Freudenberg (1974), con su “existencia gastada”, y tras las aportaciones de Maslach y Jackson (1981) con la tridimensionalidad del síndrome: agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal, o las de Pines et al., (1981) con el triple agotamiento: emocional, mental y físico, han sido pocas las aportaciones originales a los planteamientos y definición del Burnout, girando todas alrededor de estas tres.

Si nos queremos acercar a la explicación del síndrome de Burnout, resulta imprescindible recurrir a algunos de los modelos teóricos que han tenido mayor trascendencia en su estudio, y que pretenden describir los planteamientos que lo explican.

Un primer modelo teórico para el estudio del síndrome es el Modelo de Procesos del Burnout de Cherniss (1980a, 1980b). En dicho modelo se conceptualiza el Burnout en un marco de interacciones en el que las fuentes de estrés que están a su base, se relacionan con la influencia del marco laboral, las características de la persona y el cambio de actitudes de la misma. Según este modelo, el marco laboral es un agente potencial en el que se destacan: orientación, carga de trabajo, estimulación, ámbito de clientes y contactos, autonomía, estilo de dirección y supervisión, y existencia de aislamiento social. La persona cuenta con otros factores potenciadores o inhibidores del estrés: orientación profesional, apoyos de los que se dispone y demandas existentes fuera del trabajo. En consonancia con esto, el individuo cambia de actitudes dando lugar a diversas posibilidades de cambio: en las metas laborales, en la responsabi-

lidad personal de los resultados, en el idealismo/realismo ante el trabajo, en la indiferencia emocional, en la mayor o menor alienación en el trabajo o en los auto-intereses. Según sean estos cambios, las fuentes de estrés decrecerán o se incrementarán dando lugar, en este último caso, a la posible aparición del burnout. Este modelo se ha puesto a prueba en docentes (Burke, Shearer y Deszca, 1984) y policías (Burke, 1987; Burke y Greenglass, 1989a, 1995).

En el Modelo de las Fases del Burnout de Golembiewski y colaboradores, los autores parten de la concepción de Burnout que ofrece el Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1981). Entienden que la dimensión que mejor describe y predice la aparición del síndrome es la despersonalización, seguida de la reducida realización personal y, por último, el agotamiento emocional. Dicotomizan las puntuaciones obtenidas del MBI en altas y bajas, lo que combinado con las tres subescalas citadas del MBI, en el orden indicado anteriormente, nos lleva a obtener ocho configuraciones de burnout que denominan fases y que clasifican de la I (bajas puntuaciones de Burnout en todas las dimensiones) a la VIII (altas puntuaciones de Burnout en todas las dimensiones). Se considera burnout leve si se puntúa en las fases I, II o III; burnout medio al puntuar en las fases IV o V; y burnout elevado si se puntúa en las fases VII u VIII. Desde su planteamiento, este modelo se ha ido completando y sometiendo a prueba (Golembiewski, 1979; Golembiewski y Munzenrider, 1984a, 1984b; Golembiewski y Munzenrider, 1988; Golembiewski, Munzenrider y Carter, 1983; Golembiewski, Munzenrider y Stevenson, 1986; Golembiewski, Boudreau, Goto, y Murati, 1993). Desde el principio, estos autores se plantean que para comprender el burnout habría que estudiar las cogniciones que el individuo realiza ante los eventos aversivos generadores del síndrome.

Leiter (1988a, 1988b) desarrolla su Modelo de los Procesos del Burnout partiendo de dos premisas: la influencia de cada una de las dimensiones del burnout es determinante en su desarrollo y cada dimensión mantiene distintas relaciones con las condi-

ciones ambientales y las diferentes características individuales. A partir de este planteamiento, el autor realiza diferentes análisis correlacionales a partir de los cuales ve cómo encajan las distintas variables organizacionales que están interviniendo en el desarrollo del síndrome en su modelo teórico (Leiter, 1988a, 1988b; 1989a, 1989b; 1992; Leiter, Clark y Durup, 1994; Leiter y Maslach, 1988). En este modelo se parte del agotamiento emocional como dimensión fundamental del burnout, a la que seguiría según el proceso que plantea, la despersonalización, y, posteriormente, la reducida realización personal. El agotamiento emocional, por tanto, sería la dimensión que ocasionaría la reducida realización personal, estando este proceso mediatizado por la despersonalización. Este proceso viene determinado por las interacciones que cada dimensión mantiene con los diversos componentes organizacionales: competencia, autonomía y participación en la toma de decisiones, colegiación y cooperación con el cliente. Previamente habrán existido otros componentes organizacionales que habrán dado lugar a que se produzca agotamiento emocional: sobrecarga de trabajo, conflicto interpersonal. Según el autor, el agotamiento emocional es lo que sentiría un individuo con burnout y, por tanto, la dimensión que pondría en marcha el síndrome, siendo la reducida realización personal la que daría lugar a las consecuencias observables del burnout (absentismo, rotación, abandono, entre otras), mediatizadas por la despersonalización.

Ninguno parece apoyado por resultados concluyentes, aunque el más apoyado empíricamente parece ser el de Leiter (Lee y Ashforth, 1993a, 1993b). La clave de la diferencia de ambos es la secuenciación.

Con respecto a los modelos citados: a) Los modelos de Leiter y Golembiewski son los que mayor trascendencia han tenido; b) El modelo de Golembiewski es más general; c) La secuenciación que propugnan ambos modelos es diferente; d) El de Leiter se centra en el desarrollo crónico del burnout que parece el más propio del mundo laboral; e) El de Golembiewski coincide en secuencia-

ción con la que propone Maslach (Leiter y Maslach, 1988); f) Ambos modelos coinciden en que la reducida realización personal está afectada por la despersonalización; g) En todos ellos el síndrome se plantea como una respuesta al hecho de estar sometidas las personas a estresores de diferentes tipos y entre los que son muy importantes los relacionados con el trabajo y la organización en la que se encuentran ubicados los trabajadores (Martinussen, Richardsen y Burke, 2007).

El objetivo de este trabajo es describir comparativamente los niveles de Burnout en cuatro muestras, una de población general y tres de profesionales, docentes, sanitarios y policías.

## Método

### *Participantes*

En esta investigación participan 342 personas, 157 hombres y 180 mujeres. Dichos participantes pertenecen a población general de la Comunidad Autónoma de Asturias (n=71), efectivos de la Policía Nacional destinados en el País Vasco (n= 102), Sanitarios, personal DUE en hospitales en Granada (n= 95) y Docentes en diferentes centros educativos de secundaria del Principado de Asturias (n= 74).

### *Instrumentos*

A todos los sujetos se les aplicó el Maslach Burnout Inventory (MBI) (Seisdedos, 1997). Con dicha prueba se valoran tres dimensiones, Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal, que integran el constructo Burnout.

### *Procedimiento*

La aplicación del cuestionario se realizó de forma voluntaria y asegurando el anonimato de la persona que responde al mismo. Dada la brevedad de MBI en ningún caso la aplicación llevó más tiempo de 10 minutos.

### *Análisis*

Para realizar los análisis se empleó el paquete estadístico SPSS 15.0. En primer

lugar se realizó una comprobación de los supuestos paramétricos necesarios para poder realizar un Análisis de Varianza (que se realizó posteriormente). Asimismo, se realizaron análisis descriptivos de las dimensiones consideradas en la valoración del síndrome de Burnout, en los diferentes colectivos considerados.

## Resultados

Para comprobar que los datos proceden de una población con distribución normal se utilizan los gráficos de cuantiles (ver Figura 1).

Posteriormente se realizó una prueba de Kolmogorov-Smirnov. Como se puede apreciar en la Tabla 1, en todas las muestras se cumple el supuesto de normalidad excepto en la Despersonalización en la muestra de profesionales de la docencia. Sin embargo, el tamaño muestral en este caso permite que realicemos el Análisis de la Varianza.

La comprobación del supuesto de homocedasticidad (prueba de Levene), nos lleva a que dicha condición sólo se cumple en la dimensión Realización Personal (ver Tabla 2). En los casos en que dicho supuesto no se cumple, se utiliza el estadístico de Brown-Forsythe (Ato y Vallejo, 2007).

Existen diferencias significativas en las tres dimensiones del Burnout consideradas, Cansancio Emocional ( $F_{3,271,35}=11.931$ ,  $p<0.001$ ), Despersonalización ( $F_{3,294,91} = 15.183$ ,  $p<0.001$ ) y Realización Personal ( $F_{3,229}=16.158$ ,  $p<0.001$ )

Posteriormente se han realizado las correspondientes pruebas «a posteriori», que nos han permitido identificar los grupos de profesionales entre los que se producen diferencias estadísticamente significativas, en cada una de las dimensiones citadas anteriormente (ver Tabla 3).

Los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Tukey indican que en la dimensión Cansancio Emocional, existen diferencias significativas entre el grupo de profesionales sanitarios y el resto de grupos considerados; en la dimensión Despersonalización, existen diferencias significativas entre el grupo de Policías y el resto de profesio-

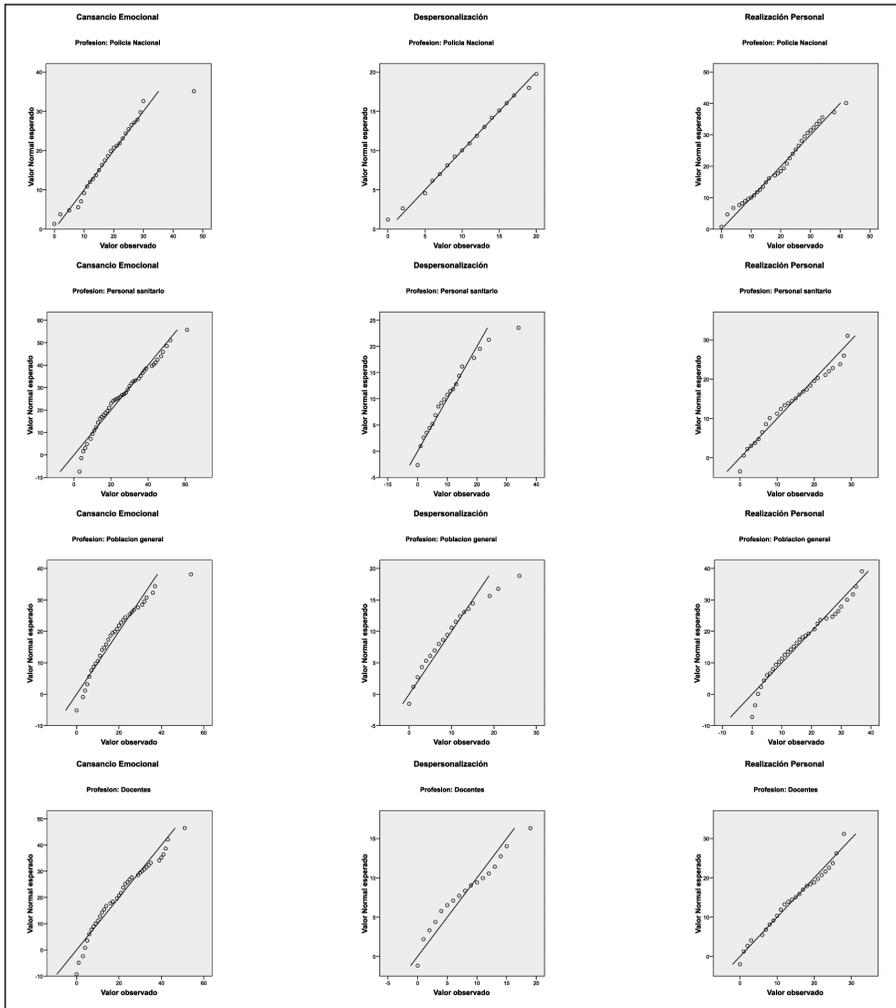


Figura 1. Gráficos de cuantiles.

nes, así como entre docentes y sanitarios. Asimismo, en la dimensión Realización Personal, existen diferencias estadísticamente

significativas entre la muestra de Policías y el resto de profesiones, así como entre población general y el grupo de sanitarios.

Tabla 1. Probabilidad asociada a la prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov).

	Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Policía Nacional	$p = 0.584$	$p = 0.632$	$p = 0.182$
Sanitarios	$p = 0.161$	$p = 0.056$	$p = 0.078$
Población General	$p = 0.232$	$p = 0.128$	$p = 0.797$
Docentes	$p = 0.287$	$p = 0.023$	$p = 0.559$

Tabla 2. Prueba de homocedasticidad.

	Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Estadístico de Levene	13.020	4.027	2.620
Probabilidad asociada	>0.001	0.008	0.051

Las valoraciones en las tres dimensiones del síndrome de Burnout consideradas, se incluyen en la Figura 2.

### Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fué describir los niveles de Burnout en tres colectivos profesionales, policías, sanitarios y docentes, además de comparar con los valores obtenidos en las tres dimensiones del Burnout en una muestra de población general. Los resultados obtenidos indican que el colectivo de profesionales sanitarios tienen los niveles más altos en la dimensión Cansancio Emocional en relación con el resto de grupos profesionales considerados. En esta dimensión, el grupo de docentes tienen la siguiente puntuación más alta, claramente por encima de las muestras de policías y pobla-

ción general. Lógicamente, las puntuaciones más bajas son las del grupo de población general.

En la variable despersonalización, tenemos que destacar que los valores más altos son los obtenidos por el colectivo de policías seguido del grupo de sanitarios.

En cuanto a la realización personal, cabe destacar que los que sienten más realizados en su trabajo son los policías. El grupo de población general es el que puntúa en segundo lugar. Por último, son los docentes y en último lugar los sanitarios, los que se sienten menos realizados en su trabajo.

Nuestros datos están en consonancia con otros resultados de investigación publicados en la literatura sobre el tema. Así, las bajas puntuaciones en Burnout del grupo de policías aparecen informadas de igual modo en otros trabajos, y resultan de los aspectos

Tabla 3. Pruebas post-hoc (Tukey).

Comparaciones múltiples							
HSD de Tukey							
Variable dependiente	(I) Profesión	(J) Profesión	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Cansancio Emocional	Personal sanitario	Policia Nacional	6,64104	1,50360	,000	2,7586	10,5235
	Poblacion general	Policia Nacional	-2,87114	1,63862	,299	-7,1023	1,3600
		Personal sanitario	-9,51218	1,66320	,000	-13,8068	-5,2176
	Docentes	Policia Nacional	1,12620	1,62485	,900	-3,0694	5,3218
		Personal sanitario	-5,51483	1,64963	,005	-9,7744	-1,2553
		Poblacion general	3,99735	1,77357	,111	-,5822	8,5769
DPdeImbi	Personal sanitario	Policia Nacional	-2,13640	,75900	,026	-4,0962	-1,766
	Poblacion general	Policia Nacional	-4,28260	,82364	,000	-6,4094	-2,1558
		Personal sanitario	-2,14620	,83610	,052	-4,3051	,0127
	Docentes	Policia Nacional	-4,95403	,82364	,000	-7,0808	-2,8273
		Personal sanitario	-2,81763	,83610	,005	-4,9766	-,6587
		Poblacion general	-,67143	,89519	,877	-2,9829	1,6401
Realización Personal	Personal sanitario	Policia Nacional	-7,98686	1,18734	,000	-11,0528	-4,9209
	Poblacion general	Policia Nacional	-3,61896	1,30592	,030	-6,9911	-,2468
		Personal sanitario	4,36789	1,32777	,006	,9393	7,7965
	Docentes	Policia Nacional	-5,77227	1,28892	,000	-9,1005	-2,4440
		Personal sanitario	2,21459	1,31105	,331	-1,1708	5,6000
		Poblacion general	-2,15330	1,41933	,428	-5,8183	1,5117

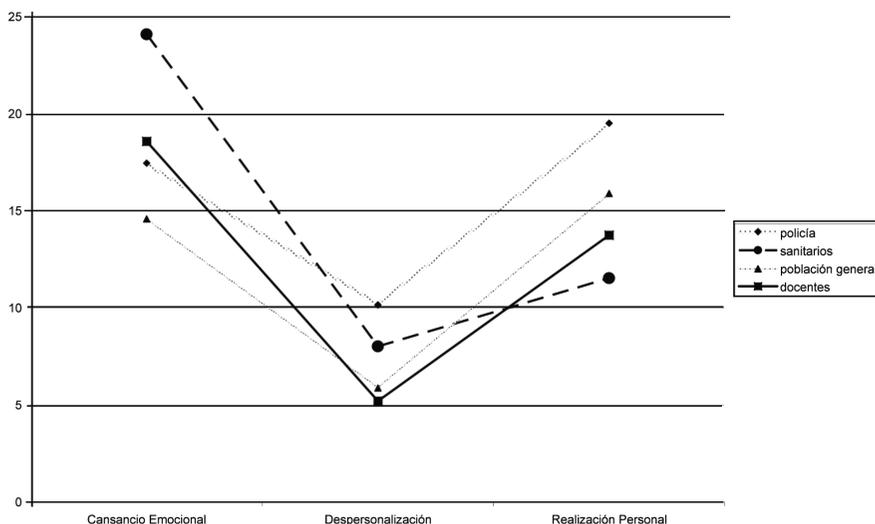


Figura 2. Perfiles del MBI en función de la profesión.

positivos que estos profesionales encuentran en su propio trabajo, aspectos satisfactorios de su contacto con ciudadanos, y al final, un buen ajuste persona-trabajo, lo que es un protector contra el padecimiento del Síndrome de Burnout (Newman y Rucker-Reed, 2004; Storh y Panzarella, 1996).

Por otra parte, existen múltiplers trabajos en los que se informa de un escalamiento en un continuo de bienestar psicológico de los colectivos profesionales considerados, en los que cabe resaltar que las puntuaciones más altas serían las de docentes y le seguirían policías, siendo los menos favorecidos en este aspecto los que pertenecen al colectivo de sanitarios (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor y Millet, 2005).

Este planteamiento queda parcialmente recogido en los resultados que hemos obtenido entre las variables despersonalización y realización personal. En nuestro caso es también el colectivo de sanitarios el que tiene más bajas valoraciones, pero nuestros resultados indican que los policías tienen valores más altos que los docentes en la variable realización personal.

#### Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado con la subvención del Ministerio de Educación y Ciencia (proyecto SEJ2006-13009) y de la Junta de Andalucía (proyecto P07HUM-02509).

#### Referencias

- Ato, M., y Vallejo, G. (2007). *Diseños Experimentales en Psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Burke, R. J. (1987). Burnout in police work: An examination of the Cherniss model. *Group and Organization Studies*, 12(2), 174-188.
- Burke, R. J., y Greenglass, E.R. (1989). Correlates of psychological burnout phases among teachers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12, 46-62.
- Burke, R. J., y Greenglass, E. (1995). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout. *Social Science Medicine*, 40(10), 1357-1363.
- Burke, R. J., Shearer, J., y Deszca, E. (1984). Burnout among men and women in police work.

- Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 162-188.
- Cherniss, C. (1980a). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- Cherniss, C. (1980b). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills: Sage.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., y O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational Stress. A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. London: Sage Publications.
- Elliot, J. L., y Smith, N. M. (1984). Burnout: A look at coping with stress. *School Library Media Quarterly*, 141-145.
- Emener, W. G., Luck, R. S., y Gohs, F. X. (1982). A theoretical investigation of the construct burnout. *Journal of Rehabilitation Administration*, 6(4), 188-196.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *The Journal of Social Issues*, 30(1), 159-166.
- Freudenberger, H. J. (1977). Speaking from experience -burn-out-organizational menace. *Training and Development Journal*, 31(7), 26-27.
- García-Izquierdo, M., Castellón, M., Albadalejo, B., y García, A. L. (1993). Relaciones entre burnout, ambigüedad de rol y satisfacción laboral en personal de banca. *Psicología del Trabajo y Organizaciones*, 11(24), 17-26.
- García-Izquierdo, M., y Velandrino, A. P. (1992). EPB: Una escala para la evaluación del burnout profesional de las organizaciones. *Anales de Psicología*, 8(1-2), 131-138.
- Garden, A. M. (1987). Despersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40 (9), 545-560.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., y Ondrack, M. (1990). A gender role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 39(1), 5-27.
- Golembiewski, R. T. (1979). *Toward the responsive organization*. Salt Lake City: Brighton.
- Golembiewski, R. T., Boudreau, R., Goto, K., y Murati, T. (1993). Transnational perspectives on job burnout: Replication of phase model results among Japanese respondents. *The International Journal of Organizational Analysis*, 1(1), 7-27.
- Golembiewski, R. T., y Munzenrider, R. (1984a). Active and passive reactions to psychological burnout: Toward greater specificity in a phase model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 264-268.
- Golembiewski, R. T., y Munzenrider, R. (1984b). Phases of psychological burnout and organizational covariants. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 6, 290-323.
- Golembiewski, R. T., y Munzenrider, R. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. Westport: Praeger.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., y Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-481.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., y Stevenson, J. G. (1986). *Stress in organizations: Toward a phase model of burnout*. Nueva York: Praeger.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Lee, R. T., y Ashforth, B. E. (1993a). A further examination of managerial burnout: Toward an integrate model. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3-20.
- Lee, R. T., y Ashforth, B. E. (1993b). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers-comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54(3), 369-398.
- Leiter, M. P. (1988a). Burnout as a function of communication patterns: A study of a multidisciplinary mental health team. *Group and Organization Studies*, 13(1), 111-128.
- Leiter, M. P. (1988b). Commitment as a function of stress reactions among nurses: A model of psychological evaluations of work settings. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 7, 117-134.
- Leiter, M. P. (1989a). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group and Organization Studies*, 14(1), 15-22.
- Leiter, M. P. (1989b). Implications for personal control of psychological environments. Symposium presented at the *Annual Convention of the Canadian Psychological Association*. Halifax.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12(2), 123-144.
- Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy-conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), 107-116.

- Leiter, M., Clark, D., y Durup, J. (1994). Distinct models of burnout and commitment among men and women in the military. *Journal of Applied Behavioral Science*, 30(1), 63-82.
- Leiter, M. P., y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308.
- Martin, M.J. (1982). Burnout: Fact or fad? *Psychosomatics*, 23, 461.
- Martinussen, M, Richardsen, A. M., & Burke, R. J. (2007). Job demands, job resources and burnout among police officers. *Journal of Criminal Justice*, 35, 239-249.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-154.
- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57(3), 211-220.
- Moreno, B., Oliver, C., y Aragoneses, A. (1991). El burnout, una forma específica de estrés laboral. En G. Buela-Casal y V.E. Caballo (Comps.), *Manual de Psicología Clínica Aplicada* (pp. 271-284). Madrid: Siglo XXI.
- Nagy, S. (1985). Burnout and selected variables as components of occupational stress. *Psychological Reports*, 56(1), 195-200.
- Newman, D. W., y Rucker-Reed, M. L. (2004). Police stress, state-trait anxiety and stressors among U.S. marshals. *Journal of Criminal Justice*, 32, 631-641.
- Olabarria, B. (1997). El síndrome de burnout: Un riesgo de los profesionales de la salud mental en las organizaciones. Conferencia presentada en el *I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*. Madrid.
- Oliver, C., Pastor, J. C., Aragoneses, A., y Moreno, B. (1990). Una teoría y una medida de estrés laboral asistencial. Comunicación presentada al *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*. Valencia.
- Peiró, J. M. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Perlman, B., y Hartman, E.A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Pines, A., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. En C. Cherniss (Ed.), *Staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- Seidman, S. A., y Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5(3), 205-216.
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario "Burnout" de Maslach: manual*. Madrid: TEA.
- Shinn, M., Rosario, M., Morch, H. y Chestnut, D.E. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 864-876.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. En C.L. Cooper e I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). Londres: Wiley and sons.
- Silverstein, R. (1986). *How experienced psychotherapists cope with burnout at a state mental hospital*. Folleto informativo. Carbondale: South Illinois University.
- Smith, N.M., Bybee, H.C. y Raish, M.H. (1988). Burnout and the library administrator: Carrier or cure. *Journal of Library Administration*, 9(2), 13-21.
- Starrin, B., Larsson, G. y Styrborn, S. (1990). A review and critique of psychological approaches to the burn-out phenomenon. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 4(2), 83-91.
- Storh, J.E. y Panzarella, R. (1996). Police stress : State-trait anxiety in relation to occupational and personal stressors. *Journal of Criminal Justice*, 24, 99-107.
- Walker, G.A. (1986). Burnout: From metaphor to ideology. *Canadian Journal of Sociology. Cahiers Canadiens de Sociology*, 11(1), 35.



## Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria

David Álvarez-García, Luis Álvarez Pérez, José Carlos Núñez Pérez,  
Julio Antonio González-Pienda, Paloma González-Castro  
y Celestino Rodríguez Pérez  
Universidad de Oviedo

El objetivo de este trabajo es analizar la frecuencia de aparición de diversos tipos de violencia en Educación Secundaria y comparar cuáles son más habituales en cada ciclo educativo (primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) en opinión del alumnado. Para ello, se administró el *Cuestionario de Violencia Escolar* (CUVE) a una muestra de 1742 estudiantes pertenecientes a siete centros asturianos de Secundaria. Los resultados muestran que, tanto en los dos ciclos de Secundaria como en Bachillerato, el tipo de violencia más habitual es la verbal por parte del alumnado. Los datos obtenidos se comparan con los hallados por los principales informes diagnósticos sobre violencia escolar publicados en España.

*Palabras clave:* Violencia escolar, evaluación, Educación Secundaria.

*Study to assess the level of school violence in seven Asturian High Schools.* The objectives of this study are to analyze the frequency of occurrence of various types of violence in Secondary Education and to compare what are the most common in each cycle of Secondary Compulsory Education and in Baccalaureate, in view of the student body. To achieve these objectives, we applied the *School Violence Questionnaire* ("Cuestionario de Violencia Escolar" - CUVE) to a sample of 1742 students from seven Secondary Schools of Asturias (Spain). The results show that the most common type of violence in Secondary Compulsory Education as well as Baccalaureate is verbal violence by pupils. The data obtained are compared with those found by the main diagnostic reports about school violence published in Spain.

*Keywords:* School violence, evaluation, Secondary Education.

El clima de convivencia es uno de los factores que más influyen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. En los últimos años, se están produciendo importantes cambios sociales, en las formas de interacción y de comportamiento (Marín, 2002; Musitu,

2002), que se reflejan en el aula y que en ocasiones afectan a ese clima. Estos cambios suponen todo un reto para la comunidad educativa, que trata de encontrar pautas y medidas para el manejo eficaz de estas situaciones, así como de los posibles incidentes de carácter violento que de ellas se puedan derivar. Ahora bien, cualquier propuesta de actuación ha de partir de un análisis previo y riguroso de la realidad. En este sentido, resulta de especial interés conocer cuáles son los tipos de violencia más habituales en los centros educativos. De este modo, se po-

---

Fecha de recepción: 17-6-08 • Fecha de aceptación: 10-7-08

Correspondencia: David Álvarez García

Universidad de Oviedo

Departamento de Psicología

Plaza Feijóo, s/n

33003 Oviedo

E-mail: alvarezgardavid@uniovi.es

drán diseñar programas de intervención, orientaciones y medidas, más precisos y eficaces.

La opinión de los estudiantes resulta fundamental para obtener esta información, dado que ellos se encuentran inmersos en el sistema de relaciones que tienen lugar en el centro o en el aula. Según el alumnado, el tipo de *violencia entre estudiantes* más frecuente en Educación Secundaria es la verbal (insultos, motes ofensivos, hablar mal de los demás). Esta es la forma en la que los estudiantes más dicen agredir (Ararteko-IDEA, 2006; Bolado y Gómez, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003), ser agredidos (Ararteko-IDEA, 2006; Bolado y Gómez, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Jiménez, 2007; Marchesi, Martín, Pérez, y Díaz, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003; Síndic de Greuges, 2007) y también la que más confiesan presenciar (Avilés y Monjas, 2005; Bolado y Gómez, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Jiménez, 2007; Rodríguez, 2005; Síndic de Greuges, 2007). En cuanto a la *violencia de alumnado hacia el profesorado*, los estudiantes consideran que los comportamientos más habituales son los insultos y motes con intención de ofender (Rodríguez, 2005) y los comportamientos disruptivos en el aula (Ararteko-IDEA, 2006; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003). Respecto a la *violencia del profesorado hacia el alumnado*, los estudiantes señalan el tener manía como su manifestación más frecuente (Ararteko-IDEA, 2006; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003; Mendoza y Díaz-Aguado, 2005).

En el presente trabajo se analizará la frecuencia de aparición de diferentes hechos violentos en siete centros de Educación Secundaria asturianos según la opinión del alumnado, así como cuáles son los tipos de violencia más habituales en cada ciclo educativo (primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). Esta información será de gran relevancia para la

elaboración de materiales y la propuesta de procedimientos adaptados a las necesidades de cada periodo educativo.

## Método

### *Muestra*

La muestra está formada por 1742 estudiantes pertenecientes a siete centros asturianos de Educación Secundaria. Cinco de ellos son públicos y dos concertados, de ahí que un 82,0 % de la muestra pertenezca a centros públicos y el 18,0 % restante a concertados. La gran mayoría de los estudiantes evaluados (un 94,0 %) pertenecen a primer y segundo ciclo de Secundaria (un 47,0 % a primer ciclo y un 47,0 % a segundo ciclo) y el resto de la muestra (un 6,0 %) a Bachillerato. La mayoría de los estudiantes nunca ha repetido (un 65,5 %, frente a un 30,1 % que lo han hecho uno o dos años). El porcentaje de alumnos y de alumnas que componen la muestra es muy similar: un 48,2 % de alumnos y un 48,9 % de alumnas.

### *Instrumentos de medida*

Se utilizó el *Cuestionario de Violencia Escolar* (CUVE) (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006). Se trata de una escala tipo Likert compuesta por 29 ítems, todos ellos con cinco alternativas de respuesta (1 = Nunca; 2 = Casi nunca, pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Casi siempre, muchas veces; 5 = Siempre). Presenta una estructura de cinco factores de primer orden (*Violencia de profesorado hacia alumnado*, *Violencia física indirecta por parte del alumnado*, *Violencia verbal de alumnado hacia alumnado*, *Violencia física directa entre alumnado* y *Violencia verbal de alumnado hacia profesorado*) y uno de segundo orden (*Violencia escolar*). El CUVE considerado en su totalidad ofrece un índice muy alto de fiabilidad ( $\alpha = ,926$ ). Los factores muestran índices algo menores, que van desde la alta fiabilidad del factor *Violencia de profesorado hacia alumnado* ( $\alpha = ,875$ ) hasta la moderada fiabilidad de *Violencia física directa entre alumnado* ( $\alpha = ,672$ ).

### Procedimiento

Los tutores de los estudiantes evaluados administraron el *Cuestionario de Violencia Escolar* en horario de tutoría, siguiendo las normas de aplicación determinadas por el equipo investigador. La aplicación fue colectiva y anónima, con el fin de fomentar la respuesta al cuestionario y la sinceridad. La recogida de datos tuvo lugar entre los meses de marzo y junio.

Una vez recogidos los datos, fueron analizados con el paquete informático SPSS. En primer lugar, se comprobó por medio de un ANOVA de un factor si existían o no diferencias estadísticamente significativas en cuanto a violencia escolar percibida por el alumnado entre los diferentes ciclos educativos. Dado que existían, se realizó posteriormente un análisis de comparaciones múltiples a través de la prueba de Scheffé, para averiguar entre qué ciclos en concreto se encontraban esas diferencias, dado que el factor introducido, el ciclo, constaba de tres niveles (primer ciclo de ESO, segundo ciclo de ESO y Bachillerato). Por último, se evaluó qué conductas violentas son percibidas por el alumnado como más y menos habituales en cada ciclo, calculando para ello las medias y desviaciones típicas tanto de cada factor como de cada ítem del cuestionario.

### Resultados

#### *Diferencias en cuanto al nivel de violencia escolar percibido por el alumnado en función de su ciclo educativo.*

Para comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de violencia escolar percibido por el alumnado en función del ciclo en el que cursa sus estudios, se realizó, en primer lugar, un ANOVA de un factor. Como variable independiente se tomó el ciclo educativo -que consta de tres niveles (primer ciclo de Secundaria, segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato)- y como variables dependientes se tomaron los cinco factores de primer orden y el factor general evaluados por el *CUVE*. Los resultados obtenidos muestran que las diferencias existentes en

cuanto a violencia escolar percibida entre el alumnado de primer ciclo de Secundaria, segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato son estadísticamente significativas para todas las variables dependientes evaluadas. Es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de la variable independiente en cuanto a *Violencia de profesorado hacia alumnado* ( $F_{2,1739} = 74,403$ ;  $p = ,000$ ), *Violencia física indirecta por parte de alumnado* ( $F_{2,1739} = 30,325$ ;  $p = ,000$ ), *Violencia verbal de alumnado hacia alumnado* ( $F_{2,1739} = 4,818$ ;  $p = ,008$ ), *Violencia física directa entre alumnado* ( $F_{2,1739} = 29,961$ ;  $p = ,000$ ), *Violencia verbal de alumnado hacia profesorado* ( $F_{2,1739} = 29,918$ ;  $p = ,000$ ) y *Violencia escolar* ( $F_{2,1739} = 39,191$ ;  $p = ,000$ ).

Para conocer entre qué niveles en concreto de la variable independiente existen diferencias estadísticamente significativas se aplicó la prueba de Scheffé (tabla 1). Con este análisis se observa, por un lado, que tanto el alumnado de segundo ciclo de Secundaria como el alumnado de Bachillerato percibe de forma estadísticamente significativa más *Violencia de profesorado hacia alumnado* que el alumnado de primer ciclo ( $p = ,000$  y  $p = ,003$  respectivamente) y, por otro lado, se observa que el alumnado de segundo ciclo y el de Bachillerato no difieren significativamente en esta variable. En cuanto a la *Violencia física indirecta por parte de alumnado*, el alumnado de segundo ciclo percibe un mayor nivel de violencia de este tipo -de forma estadísticamente significativa- que el alumnado de primer ciclo ( $p = ,000$ ) y que el de Bachillerato ( $p = ,000$ ), mientras que entre estos dos ciclos (primer ciclo y Bachillerato) la diferencia no es significativa. Respecto a la variable *Violencia verbal de alumnado hacia alumnado*, el alumnado de segundo ciclo muestra un nivel significativamente mayor que el de Bachillerato ( $p = ,030$ ). Sin embargo, no existen diferencias significativas ni entre primer ciclo y segundo ciclo ni entre primer ciclo y Bachillerato. En cuanto a la *Violencia física directa entre alumnado*, el alumnado de segundo ciclo muestra un nivel superior de

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos del total de la muestra (n = 1742) en función del ciclo educativo y significación estadística de las diferencias entre ciclos con la prueba de Scheffé.*

Variables dependientes	Primer ciclo de Secundaria			Segundo ciclo de Secundaria			Bachillerato		
	Media	D.T.		Media	D.T.		Media	D.T.	
Violencia de profesorado hacia alumnado	2,418	,879	A B	2,919	,787	A	2,714	,802	B
Violencia física indirecta por parte de alumnado	1,984	,788	A	2,250	,736	A B	1,876	,648	B
Violencia verbal de alumnado hacia alumnado	3,084	,801	-	3,169	,757	A	2,954	,801	A
Violencia física directa entre alumnado	2,215	,863	A C	2,373	,828	A B	1,765	,701	B C
Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	2,709	,865	A	3,024	,801	A B	2,796	,747	B
Violencia escolar	2,482	,686	A	2,747	,605	A B	2,421	,582	B

Mínimo = 1; Máximo = 5. Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca, pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Casi siempre, muchas veces; 5 = Siempre. A, B y C = Comparaciones entre ciclos estadísticamente significativas al nivel  $p < .05$ . Primer ciclo de Secundaria: n = 819; Segundo ciclo de Secundaria: n = 818; Bachillerato: n = 105.

forma estadísticamente significativa tanto respecto al de primer ciclo ( $p = .001$ ) como al de Bachillerato ( $p = .000$ ). También la diferencia entre el alumnado de primer ciclo y el de Bachillerato es estadísticamente significativa ( $p = .000$ ), siendo el nivel de primer ciclo superior al de Bachillerato. En cuanto a la *Violencia verbal de alumnado hacia profesorado*, el alumnado de segundo ciclo presenta un nivel significativamente superior al de primer ciclo ( $p = .000$ ) y al de Bachillerato ( $p = .030$ ), mientras que el alumnado de primer ciclo y el de Bachillerato no difieren significativamente. Por último, en relación con el factor general de *Violencia escolar*, el alumnado de segundo ciclo muestra un nivel superior de forma estadísticamente significativa tanto respecto al de primer ciclo ( $p = .000$ ) como al de Bachillerato ( $p = .000$ ), mientras que entre el alumnado de primer ciclo y el de Bachillerato no existe una diferencia significativa.

#### *Nivel de violencia escolar percibido por el alumnado de primer ciclo de Secundaria*

El análisis de los tipos de violencia escolar agrupados en factores (tabla 2) ofrece una idea general de cuál es su nivel de incidencia. En términos generales, el tipo de violencia escolar más frecuente a juicio de los estudiantes de primer ciclo de Secundaria es la violencia verbal por parte del alumnado, siendo más frecuente la dirigida a los

compañeros que la dirigida al profesorado. En cambio, la violencia física es menos frecuente, sobre todo la indirecta (robos, destrozos o esconder cosas).

Un análisis más detallado, acudiendo a la frecuencia percibida de aparición de cada tipo de hecho violento al que alude cada ítem (tabla 3), muestra cómo los cinco tipos de violencia escolar percibidos como más frecuentes se refieren a violencia verbal por parte del alumnado. Estos son, por este orden, poner motes molestos a los profesores, insultar los estudiantes a sus compañeros, poner motes a sus compañeros, hablar mal los estudiantes unos de otros y hablar mal el alumnado del profesorado. Los tres siguientes tipos de violencia más habituales se refieren a violencia por parte del profesorado: castigar injustamente, tener preferencias por ciertos alumnos y no tratar por igual a todos los alumnos. Las cuatro formas menos frecuentes de violencia en el centro son, por este orden, los robos de alumnado a profesorado, el esconder cosas los estudiantes a los profesores para molestarles, las amenazas entre compañeros con navajas u otros objetos y las amenazas verbales hacia los profesores por parte de los alumnos.

#### *Nivel de violencia escolar percibido por el alumnado de segundo ciclo de Secundaria*

Con el análisis por factores, se obtienen unos resultados paralelos a los obtenidos

Tabla 2. Orden de incidencia de los tipos de violencia evaluados con el Cuestionario de Violencia Escolar agrupados en factores en primer ciclo de Secundaria ( $n = 819$ ), segundo ciclo de Secundaria ( $n = 818$ ) y Bachillerato ( $n=105$ ).

Variables dependientes	Primer ciclo de Secundaria		Segundo ciclo de Secundaria		Bachillerato	
	Orden	Media D.T.	Orden	Media D.T.	Orden	Media D.T.
Violencia verbal de alumnado hacia alumnado	1º	3,084 ,801	1º	3,169 ,757	1º	2,954 ,801
Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	2º	2,709 ,865	2º	3,024 ,801	2º	2,796 ,747
Violencia de profesorado hacia alumnado	3º	2,418 ,879	3º	2,919 ,787	3º	2,714 ,802
Violencia física directa entre alumnado	4º	2,215 ,863	4º	2,373 ,828	5º	1,765 ,701
Violencia física indirecta por parte de alumnado	5º	1,984 ,788	5º	2,250 ,736	4º	1,876 ,648
Violencia escolar		2,482 ,686		2,747 ,605		2,421 ,582

Mínimo = 1; Máximo = 5. Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca, pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Casi siempre, muchas veces; 5 = Siempre.

con la muestra de primer ciclo: la violencia verbal entre estudiantes es la más frecuente, seguida de la violencia verbal de alumnado hacia profesorado, mientras que la violencia física es menos frecuente, sobre todo la indirecta (tabla 2).

Con el análisis por ítems (tabla 3), los resultados también son similares. Las cuatro formas de violencia escolar percibidas como más frecuentes son de tipo verbal. Son, por este orden, poner motes a los profesores, hablar mal de los profesores, insultar los estudiantes a sus compañeros y poner motes a sus compañeros. A continuación, aparece un grupo de cuatro formas de violencia por parte del profesorado (tener preferencias por ciertos alumnos, no tratar por igual a todos los alumnos, castigar injustamente y tener manía a algunos alumnos) intercaladas por otro tipo de violencia verbal (hablar mal los estudiantes unos de otros). Las cinco formas menos frecuentes de violencia son, por este orden, robar cosas a los profesores, amenazar a los compañeros con navajas u otros objetos, esconder pertenencias del profesor, causar desperfectos en pertenencias del profesor y amenazar verbalmente a los profesores.

#### *Nivel de violencia escolar percibido por el alumnado de Bachillerato*

Con el análisis por factores (tabla 2), la única diferencia respecto a los resultados

obtenidos con las muestras de primer y de segundo ciclo de Secundaria es que la violencia menos frecuente, a juicio de los alumnos de Bachillerato, es la física directa entre alumnado y ya no la indirecta. Por lo demás, el tipo de violencia más frecuente es la violencia verbal entre alumnado, seguida de la dirigida al profesorado.

Del análisis por ítems (tabla 3) se desprende un patrón similar al encontrado con las muestras de primer y segundo ciclo de Secundaria. Cinco de las seis formas de violencia percibidas como más frecuentes son de tipo verbal. Son, por este orden, poner motes al profesorado, hablar mal de los profesores, poner motes a los compañeros, insultar a los compañeros y hablar mal los estudiantes unos de otros. Entre estas cinco se intercala, en tercer lugar, el ítem referido a tener preferencias el profesorado por ciertos alumnos. Los ítems siguientes, del séptimo al duodécimo, hacen referencia, precisamente, a formas de violencia por parte del profesorado. Los cuatro tipos de incidentes violentos menos frecuentes son, por este orden, las amenazas entre compañeros con navajas u otros objetos, los robos a los profesores por parte de los alumnos, esconder cosas al profesorado y causar desperfectos el alumnado a pertenencias de los profesores.

Tabla 3. Orden de incidencia de los tipos de violencia evaluados con el Cuestionario de Violencia Escolar en primer ciclo (n = 819), segundo ciclo (n = 818) de ESO y Bachillerato (n = 105)

Ítem	Primer ciclo ESO		Segundo ciclo ESO		Bachillerato	
	Orden	Media	Orden	Media	Orden	Media
<b>Violencia verbal de alumnado hacia alumnado</b>						
1. En mi centro los estudiantes insultan a sus compañeros	2º	3,431	1,020	3º	3,405	5º
4. En mi centro los estudiantes ponen motes molestos a sus compañeros	3º	3,278	1,139	4º	3,396	4º
8. En mi centro los estudiantes hablan mal unos de otros	4º	3,188	1,114	7º	3,324	6º
11. Estudiantes de mi centro esconden pertenencias de otros compañeros, para fastidiar	9º	2,781	1,212	13º	2,868	13º
14. Estudiantes de mi centro amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligantes a hacer cosas	10º	2,741	1,260	14º	2,852	15º
<b>Violencia verbal de alumnado hacia profesorado</b>						
3. En mi centro el alumnado pone motes molestos a los profesores	1º	3,484	1,245	1º	3,867	1º
13. En mi centro hay estudiantes que insultan a los profesores	15º	2,451	1,240	18º	2,667	18º
20. Hay estudiantes en mi centro que en el aula faltan al respeto a sus profesores	11º	2,646	1,179	10º	2,907	14º
29. En mi centro el alumnado habla mal de los profesores	5º	3,168	1,221	2º	3,533	2º
33. En mi centro hay alumnos que amenazan verbalmente a los profesores	26º	1,799	1,121	25º	2,148	22º
<b>Violencia de profesorado hacia alumnado</b>						
2. En mi centro hay profesores que insultan a los alumnos	24º	1,905	1,036	22º	2,351	16º
5. Hay profesores en mi centro que tienen manía a algunos alumnos	12º	2,556	1,257	9º	3,153	8º
7. Hay profesores en mi centro que ridiculizan a los alumnos en clase	18º	2,317	1,168	15º	2,811	12º
10. Hay profesores en mi centro que no escuchan a sus alumnos	20º	2,292	1,223	11º	2,879	9º
15. Hay profesores en mi centro que castigan injustamente	6º	2,810	1,319	8º	3,244	11º
18. Hay profesores en mi centro que no tratan por igual a todos los alumnos	8º	2,784	1,349	6º	3,326	7º
21. Hay profesores en mi centro que bajan la nota a algún alumno como represalia	16º	2,433	1,266	12º	2,869	10º
24. Hay profesores en mi centro que intimidan a algún alumno	25º	1,861	1,061	24º	2,253	25º
26. Hay profesores en mi centro que tienen preferencias por ciertos alumnos	7º	2,802	1,382	5º	3,384	3º
<b>Violencia física directa entre alumnado</b>						
16. Se producen agresiones físicas entre estudiantes de mi centro educativo dentro del recinto escolar	14º	2,497	1,131	20º	2,551	21º
22. En mi centro hay estudiantes que amenazan a otros con navajas u otros objetos peligrosos	27º	1,635	1,002	28º	1,786	29º
28. Se producen agresiones físicas entre estudiantes de mi centro en las cercanías del recinto escolar	13º	2,514	1,159	16º	2,782	20º
<b>Violencia física indirecta por parte de alumnado</b>						
12. Hay estudiantes en mi centro que roban cosas de los profesores	29º	1,612	0,984	29º	1,693	28º
17. Estudiantes de mi centro rompen a propósito material de otros compañeros	19º	2,317	1,159	19º	2,562	24º
19. En mi centro hay alumnos que roban objetos o dinero de otros compañeros	17º	2,332	1,180	17º	2,670	19º
23. Alumnado de mi centro esconde pertenencias del profesorado o material del centro necesario en su trabajo	28º	1,613	0,949	27º	1,895	27º
27. Estudiantes de mi centro causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado	23º	1,906	1,068	26º	2,136	26º
30. Estudiantes de mi centro educativo roban objetos o dinero del mismo	22º	1,945	1,116	23º	2,256	23º
31. Estudiantes de mi centro rompen deliberadamente material del mismo	21º	2,161	1,148	21º	2,538	17º

Mínimo = 1; Máximo = 5. Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca, pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Casi siempre, muchas veces; 5 = Siempre.

## Discusión

Con este trabajo se ha pretendido estudiar qué tipos de violencia son los más habituales en cada ciclo de ESO y en Bachillerato, lo cual debe servir de orientación para el diseño de programas y materiales adaptados a las necesidades de cada periodo educativo. Se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo educativo en cuanto al nivel de violencia, pero el patrón encontrado es similar en los tres ciclos evaluados (primer ciclo de ESO, segundo ciclo de ESO y Bachillerato), siendo el tipo de violencia más habitual la verbal por parte del alumnado, lo cual coincide con los resultados ofrecidos por la generalidad de los informes diagnósticos revisados.

Atendiendo a los resultados obtenidos en los diferentes factores del *Cuestionario de Violencia Escolar* (CUVE), la violencia verbal entre estudiantes y la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado son, en los tres ciclos y por este orden, los tipos de violencia más frecuentes. El análisis por ítems permite, sin embargo, matizar este resultado. En los tres ciclos se observa que, si bien al comparar por factores la violencia verbal entre estudiantes es más habitual que la dirigida al profesorado, cuando se analiza y se compara cada ítem por separado el tipo de incidente violento más frecuente es poner motes molestos a los profesores. Esto coincide con lo hallado por Rodríguez (2005), quien encontró que el tipo de violencia más habitual protagonizada por los estudiantes y dirigida a los docentes son los insultos y los motes con intención de ofender, que este autor engloba en un mismo ítem. En el estudio que aquí se presenta, a diferencia del de Rodríguez (2005), insultos y motes se consideran por separado, constituyen dos ítems diferentes, siendo los insultos mucho menos habituales que los motes. Existen, por otro lado, otros informes, como se ha indicado en la introducción, que han hallado que el tipo de violencia más habitual de alumnado a profesorado son los comportamientos disruptivos en el aula (Ararteko-IDEA, 2006; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006; Mar-

tín, Rodríguez y Marchesi, 2003). Esto no se opone a lo anterior, ya que en ninguno de estos tres estudios se incluyó ningún ítem referido específicamente a los motes hacia los profesores.

Tras los motes molestos del alumnado al profesorado, el hecho violento más habitual es hablar mal de los profesores (segundo puesto en 2º de ESO y Bachillerato y quinto en 1º de ESO). A continuación, se encuentran tres incidentes de violencia verbal entre estudiantes: insultos, motes ofensivos y hablar mal unos de otros. Tras la violencia verbal por parte del alumnado, lo más habitual tanto en ESO como en Bachillerato, según los estudiantes, es la violencia por parte del profesorado hacia el alumnado. Al igual que observaron Martín, Rodríguez y Marchesi (2003) y Mendoza y Díaz-Aguado (2005), los hechos más frecuentes son los relacionados con que el docente tenga manía a algún alumno (tener manía, tener preferencias, no tratar por igual, castigar injustamente). Por último, tanto en ESO como en Bachillerato los incidentes violentos menos frecuentes son las amenazas entre estudiantes con navajas u otros objetos peligrosos, el esconder pertenencias del profesorado o material del centro necesario en su trabajo y el robar el alumnado cosas de los profesores.

En suma, tanto los resultados del presente estudio como los de los informes diagnósticos revisados advierten de la importancia de actuar especialmente sobre la violencia verbal por parte del alumnado, que constituye el tipo de violencia más habitual en Educación Secundaria en opinión de los estudiantes. En este sentido, convendría trabajar con el alumnado, sobre todo, el respeto a la diferencia - en cuya carencia se encuentra en muchas ocasiones el origen de este tipo de comportamientos- así como la empatía y la competencia comunicativa (Álvarez-García, Álvarez y Núñez, 2007). Asimismo, también convendría prestar especial atención a ciertos comportamientos que desarrolla el docente y que pueden ser interpretados por el alumnado como tener manía a ciertos alumnos y preferencia por otros. Dicha percepción, fundada o no, puede tener un impacto negativo en el cli-

ma de aula y servir de caldo de cultivo para la aparición de nuevos conflictos o incidentes, por lo que los docentes deberían tratar de prevenirla. Algunas recomendaciones básicas en este sentido son el informar al principio del

curso al conjunto de la clase acerca de las normas del aula y de los criterios de evaluación -los cuales deben ser claros, conocidos y objetivos- así como tratar de ser consistente en su aplicación.

## Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., y Núñez, J. C. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos*. Madrid: CEPE.
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Piende, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema, 18(4)*, 686-695.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología, 21 (1)*, 27-41.
- Bolado, A., y Gómez, R. (2005). Estudio de incidencia del maltrato entre iguales en cuatro centros de la ESO de Cantabria. En M<sup>a</sup>. I. Fajardo, F. Vicente, A. V. Díaz, I. Ruiz y J. A. del Barrio (Comps.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual* (pp. 149-160). Badajoz: PSICOEX.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Jiménez, A. (2007). Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la provincia de Huelva: un estudio ecológico. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yus- te (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 19-24). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M., y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta, 79*, 85-105.
- Martín, E., Rodríguez V., y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: CIE-FUHEM.
- Mendoza, B., y Díaz-Aguado, M. J. (2005). *La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno*. Comunicación presentada en el Congreso "Ser adolescente, hoy", organizado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en Madrid del 22 al 24 de noviembre de 2005. En [http://www.fad.es/sala\\_lectura/CSAH\\_Com.pdf](http://www.fad.es/sala_lectura/CSAH_Com.pdf), visitada el 4/07/08.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta, 79*, 109-138.
- Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

## Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI)

Vicente Félix Mateo, Manuel Soriano Ferrer, Carmen Godoy Mesas\*  
e Ismael Martínez Ruiz\*

Universitat de València, \*Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana

El Plan PREVI abarca diferentes medidas para prevenir la violencia en la escuela, así como para incrementar y promover respuestas prosociales hacia los conflictos. Incluye medidas de prevención hacia el Sistema Educativo, con iniciativas para incrementar la supervisión del adulto, y orientaciones para todos los miembros. Medidas de prevención dirigidas a la población en riesgo, con procedimientos para dar respuesta a situaciones de forma urgente y medidas de prevención para la sociedad en general, que fomentan la participación en cuestiones relacionadas con la violencia escolar. Aunque las escuelas pudieran favorecer oportunidades para que suceda la violencia, también *pueden* proveer a los alumnos de oportunidades y herramientas de seguridad personal, consolidar habilidades académicas y sociales y desarrollar adecuadas interrelaciones bajo el aprendizaje de soluciones efectivas y no violentas contra los conflictos. El Plan PREVI supone un intento para modificar el clima escolar promocionando un claro mensaje de que la violencia es inaceptable y el reconocimiento de que todos los miembros tienen una responsabilidad directa de actuar y fomentar la participación de la comunidad escolar.

*Palabras clave:* Política preventiva de la violencia, violencia en la escuela, medidas para prevenir la violencia escolar.

*Violence prevention and promotion of prosocial responses in schools at Comunitat Valenciana (Plan PREVI).* Plan PREVI, which consists of different measures to prevent violence in schools and to increase and promote prosocial responses to conflict, includes: Measures of prevention for the Education System, with initiatives to increase adult supervision and training for all members; Measures of prevention for people at risk, with procedures for responding to emergency situations and Measures of prevention for the society, which encourage society involvement about issues related to violence in schools. Although schools may provide opportunities for violence to occur, they can also provide students with opportunities to follow principles of personal safety, strengthen academic and social skills and develop good peer relationships by learning effective nonviolent solutions to conflict. Plan PREVI is an attempt to modify school climate by promoting a clear message that violence is unacceptable and that all members acknowledge responsibility to act in a way that may encourage the participation of the school community.

*Keywords:* Violence prevention policy, violence in schools, measures to prevent violence in schools.

Hola Vane, 😊 stoy asta uevos de la caplla de la Jenny. Me aptc drle uns cuants patads kando viene cn esas zaptills tn pijs. stao toa la clase de mats (k eia se va a la clase xa tontitas), enviando sms a tods xa k kuando venga pasen de eia cmo de la mierda. tia, se va a enterar mañana. Lo mjoy es k en la slida, le van a jder su pta mto . weno vane, ya te mndré el vídeo k grbré en mvil pra k veas el kareto k pndrá 😞 Me lrgo, k mi viejo a llegao, prce k va un pco pedo y est 😏 ladrando a la bieja.

(Ficción de un correo electrónico entre dos adolescentes)

En las últimas décadas se ha constatado una creciente preocupación por los problemas de convivencia y violencia escolar, un tipo de conducta transgresora que impide el normal desarrollo de la enseñanza y afecta gravemente a las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos (Cava, Musitu y Murgui, 2006), con consecuencias negativas tanto para las víctimas como para los agresores (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Sanmartín, 2000). En muchas ocasiones, los problemas relacionales que aparecen en los centros educativos constituyen el reflejo de lo que ocurre fuera de ellos (Marín, 2002; Rodríguez, Gutiérrez, Herrero, Cuesta, Hernández, Carbonero y Jiménez, 2002). El reconocimiento de la importancia que tienen la violencia y la convivencia escolar ha propiciado que se hayan puesto en marcha diferentes proyectos contra la violencia en los centros educativos en diferentes países de la Unión Europea. Un ejemplo lo tenemos en el Reino Unido, con el Proyecto Sheffield, encontrando índices de victimización entre alumnos de Educación Primaria de un 27% y de agresores en torno a un 10% (Smith y Sharp, 1994). En la Comunitat Valenciana, existen estudios que señalan que los principales problemas de convivencia se centran en edades comprendidas entre los 12-14 años. Respecto a la localización, es en el aula, patio y alrededores del centro donde se producen las agresiones con mayor frecuencia. En torno al 32% de los problemas de violencia llevan asociados un parte médico y/o una denuncia ante la fiscalía del menor (Félix, Godoy y Martínez, en prensa).

El complejo problema de la violencia escolar aún no cuenta con una definición consensuada entre investigadores y prácti-

cos de la educación. En términos generales, la violencia puede definirse como “*el uso intencional de la fuerza o del poder, amenazas contra otra persona, contra uno mismo, contra un grupo o contra la sociedad, que resulta o que tiene una alta probabilidad de resultar en injurias, muerte, daño psicológico, desarrollo inadecuado o privación*” (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2002, p. 18).

En el contexto que nos ocupa, la violencia escolar se define como el conjunto de acciones violentas que tienen lugar en el ámbito de la escuela y que tienen como sujetos o como objetos a individuos de la población escolar, del claustro de profesores y del resto de personal profesional, y a las mismas instalaciones físicas de escuelas e institutos. En particular, el término se refiere a los comportamientos agresivos o violentos de alumnos de los centros de enseñanza primaria o secundaria que causan daños físicos y psicológicos a otros alumnos o a profesores o que dificultan el ejercicio de la docencia y el funcionamiento de las clases (Sanmartín, 2000). Entender de esta forma la violencia nos permite, por un lado, adoptar una perspectiva amplia desde la que interpretar los fenómenos de malos tratos, ya sean de orden físico, psicológico o social y, por otro, distinguir la violencia de otro tipo de fenómenos como el conflicto, la disruptividad o los problemas de indisciplina. Así, se incluyen conductas de violencia física (empujones, patadas, palizas, amenazas con armas, puñetazos, etc.), violencia verbal (amenazas, extorsiones, difamaciones, insultos, etc), que representan las formas más frecuentes de violencia en las escuelas (Félix, Godoy y Martínez, en prensa), así como la violencia

sexual (por ejemplo, discriminación sexual, acoso sexual, amenazas, burlas o ataques sexuales, etc.), las conductas de exclusión social (aislamiento, no dejar participar al alumno, etc.), o las conductas de acoso (del inglés *bullying*), entendido como daño físico o sufrimiento psicológico ocasionado de forma crónica o sistemática a uno o más estudiantes (The National Association of State Boards of Education [NASBE], 2003, p.2094).

El acoso está caracterizado porque “(1) su intencionalidad es dañar o preocupar; (2) ocurre de forma repetida en el tiempo; (3) existe una desigualdad de poder, donde la persona o grupo más poderoso ataca al más indefenso. Esta asimetría de poder puede ser física o psicológica, y el comportamiento agresivo puede ser verbal (apodos, amenazas), físico (golpes) o psicológico (rumores, rechazo / exclusión” (Nansel et al., 2001, p. 2094). Cuando el acoso involucra la utilización de las nuevas tecnologías se denomina *cyberbullying*, entendido como el daño repetido e intencionado ocasionado a través del medio electrónico (Patchin y Hinduja, 2006). Debido a los diferentes formatos tecnológicos, los ‘cyberacosadores’ realizan amenazas, vejaciones, fotografías intimidantes, hostigamientos, y/o menosprecios hacia sus compañeros y compañeras de pupitre a través de diferentes mecanismos con base tecnológica (por ejemplo, envían fotos, vídeos o mensajes de texto –sms– a través de sus teléfonos móviles, o a través de los ordenadores personales, etc.). Investigaciones recientes (Beran y Li, 2005; Hinduja y Patchin, 2008), ponen de manifiesto que aproximadamente del 20-35% de los alumnos se consideran víctimas de algún tipo de cyberacoso mediante chats, mensajes instantáneos o correo electrónico.

Diferentes estudios señalan una tendencia evolutiva en el tipo de violencia que se ejerce, siendo más frecuentes en los niveles inferiores las agresiones directas, sobre todo de tipo físico (Ortega y Monks, 2005), sustituyéndose en enseñanza secundaria por agresiones de tipo indirecto como agresiones verbales y de exclusión social (Barrio,

Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Defensor del Pueblo, 2000).

La violencia escolar suele tener consecuencias negativas para las personas implicadas. Muchas de las víctimas suelen convertirse en acosadores después de ser victimizados (Li, 2006), exhiben problemas de comportamiento, con baja autoestima, su rendimiento escolar puede ser bajo, suelen estar aislados y exhiben un comportamiento social muy restringido. Por lo que respecta a los acosadores, suelen defender su postura porque consideran que son provocados por la víctima, y suelen ser agresivos con niños y adultos, siendo probable que muestren dificultades en el cumplimiento de las normas escolares referentes a disciplina y convivencia. Además, los padres de los acosadores suelen utilizar el castigo físico como forma habitual de manejar el comportamiento disruptivo (Limber, 2002), muestran más conflictos familiares (Trianes, 2000) y suele existir una comunicación deficiente entre padres e hijos (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004).

Respecto a la violencia sexual, las víctimas reportan efectos negativos psicosociales como depresión, pérdida de apetito, pesadillas o trastornos del sueño, baja autoestima y sentimientos de tristeza, miedo o vergüenza, pérdida de interés por las actividades diarias y aislamiento de los amigos y de la familia, así como dificultades en la escuela (trabajos de peor calidad, llegar tarde a clase) y absentismo escolar (Gruber y Finegan, 2008). Por lo que respecta a las víctimas de exclusión social suelen disminuir su conducta prosocial (Twenge, Baumeister, De Wall, Ciarocco y Bartels, 2007), o bien suelen experimentar un mayor riesgo de agresividad a largo plazo (Gaertner, Iuzzini y O’Mara, en prensa). El rechazo social activa las mismas estructuras neuronales que el daño físico (Eisenberg, Lieberman y Williams, 2003), afecta la autoestima, al estado de ánimo, al sentido de pertenencia, autocontrol percibido, y la creencia en una existencia plena (Williams et al., 2002). Por su parte, las personas que han sufrido acoso, tienen más dificultades para hacer amigos, y man-

tienen relaciones más superficiales con sus iguales, están más aislados, muestran elevados niveles de inseguridad, ansiedad, depresión, infelicidad, síntomas mentales y físicos, y baja autoestima, así como impotencia e inseguridad para afrontar situaciones (Nansel et al., 2001). El ciberacoso produce en las víctimas sentimientos de ira, frustración o depresión (Hinduja y Patchin, 2007). También se ha observado una alta correlación entre el acoso realizado a través de internet y problemas de comportamiento (Ybarra, Diener-West y Leaf, 2007).

Desde la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana, se ha desarrollado un plan integral (Plan Previ), de cara a afrontar de forma directa los problemas de convivencia, contemplando medidas para todos los agentes educativos (escuela, familia y sociedad), desde una perspectiva sistémica de la prevención y la intervención.

Plan PREVI: Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar

La alarma social que generan los problemas de convivencia en los centros educati-

vos dio origen, en el marco de la convivencia en la Comunitat Valenciana, a la creación del Observatorio para la Convivencia Escolar en el año 2004 (DOCV 4871), herramienta al servicio de la comunidad educativa cuyo trabajo ha dado como resultado el Plan para la Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). Este plan ha sido concebido para dar respuesta a las necesidades detectadas por la propia comunidad educativa, por lo que cada una de sus iniciativas está diseñada para atender a sus necesidades concretas: Medidas de prevención dirigidas al sistema educativo, a la población en riesgo y a toda la sociedad (a través de la prevención y sensibilización). Este Decreto ha ido adaptándose a las diferentes exigencias, hasta la última modificación del Decreto 2/2008, de 11 de enero (DOCV 5680).

Así, una de las consecuencias del desarrollo de las medidas de este Plan ha sido la necesaria actualización de la normativa reguladora del decreto de Derechos y Deberes de la comunidad educativa en el año 2008 con la publicación del Decreto 39/2008, de

Tabla 1. *Conjunto de medidas del Plan PREVI*

---

#### DIRIGIDAS AL SISTEMA EDUCATIVO

1. Protocolos de detección e intervención.
2. Registro Central de Incidencias.
3. Recomendaciones padres y madres.
4. Materiales y talleres.
5. Formación del profesorado.
6. Planes de convivencia.
7. Premios a la convivencia escolar.
8. Servicio de Atención Psicológica Externa a Miembros de la Comunidad Educativa.
9. Plan Integra.

#### DIRIGIDAS A LA POBLACIÓN EN RIESGO

1. Unidades de Atención e Intervención.
2. Acuerdo de colaboración con FAVIDE (Oficinas de Atención a las Víctimas del Delito).
3. Protocolo de Defensa Jurídica a Docentes y demás Personal por parte de la Abogacía General de la Generalitat Valenciana.

#### DIRIGIDAS A LA SOCIEDAD EN SU CONJUNTO

1. Campañas de Sensibilización.
  2. Estudios AVACU.
  3. Talleres, materiales y recursos con el Centro Reina Sofía.
  4. Congresos, Jornadas, Mesas Redondas.
-

4 de abril, del Consell (DOCV 5752) sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.

Como puede observarse en la Tabla 1, el Plan PREVI está formado por tres grandes bloques de medidas: dirigidas al sistema educativo, a la población en riesgo y a la sociedad en general. Debido a su relevancia en la prevención de la violencia, desarrollaremos, sobre todo, de entre las diferentes medidas que aparecen recogidas en la Tabla 1, el Registro Central de Incidencias, el Servicio de Atención Psicológica Externa a Miembros de la Comunidad Educativa y las Unidades de Atención e Intervención.

#### *Prevención de la violencia en el Sistema Educativo*

Medidas más generales:

*Protocolos de Detección e Intervención.* El protocolo de detección es un modelo de actuación en situaciones de posible acoso o intimidación entre iguales, que incluye como instrumentos una serie de plantillas, a cumplimentar por parte del profesorado, dirección, jefatura de estudios o departamento de orientación del centro, en el que sean conocedores de alguna situación. Consta de tres modelos para la recogida de información: (1) modelo de recogida de información del tutor/profesor/orientador; (2) modelo de entrevista con víctima del maltrato y (3) modelo de entrevista a la familia.

La finalidad de estas plantillas es proporcionar información respecto a qué es y qué no es acoso, registrar por escrito las actuaciones realizadas por el centro educativo e informar, cuando sean necesario, a la Inspección Educativa. Dichas plantillas aparecen en el dossier de información para el profesorado, elaborado por la Conselleria d'Educació, así como en la página WEB de la propia Conselleria ([www.edu.gva.es](http://www.edu.gva.es)). Cuando se produce un caso de emergencia y/o especial gravedad, el Servicio Central de Inspección ha diseñado un protocolo de inter-

acción, por el cual, una vez conocida la situación, todas las personas y/o servicios que sean necesarios se ponen en marcha para atender el caso (Figura 1).

Está encabezado por el *Coordinador de Programa* de cada Dirección Territorial, que recogerá toda la información e iniciará las actuaciones. Es quien pone en marcha a la *Unidad de Atención e Intervención*, formada por él mismo, el Psicopedagogo de la Unidad, el Inspector de Área, el Centro y, si fuese necesario, especialistas externos.

*Recomendaciones a padres y madres, formación del profesorado y elaboración de materiales y talleres.* Las recomendaciones tienen por objeto orientar a padres y madres en la identificación de determinados indicadores para poder identificar si sus hijos e hijas muestran sintomatología de un posible acoso, o por el contrario, las características propias de un agresor. Incluye orientaciones sobre qué hacer en cualquiera de los dos casos.

Los planes de *formación del profesorado*, giran en torno a la adquisición de tres tipos de competencias: profesionales, institucionales y aptitudinales. Tienen por objeto mejorar la gestión del aula para la promoción de la convivencia, el aprendizaje constructivo, y la adquisición de habilidades para los procesos de negociación y mediación. La formación del profesorado es considerada en nuestro marco educativo como una necesidad constante. Se lleva a cabo a través de los Centros de Formación del Profesorado (CEFIREs), por la Conselleria d'Educació. Un ejemplo concreto de actuación es la formación al profesorado en la resolución de conflictos (Alvárez et al., 2008). Una actuación relevante en la formación del profesorado proviene de las actuaciones concretas que se realizan con docentes recién incorporados (por ejemplo, profesores funcionarios en prácticas), así como formación a psicopedagogos, asesores del CEFIRE e Inspectores.

En cuanto a los *materiales*, se han diseñado tres materiales para el trabajo de la convivencia: los cortometrajes, el Manual de Convivencia y la Guía del Profesorado. Respecto a los cortos, existen seis elabora-

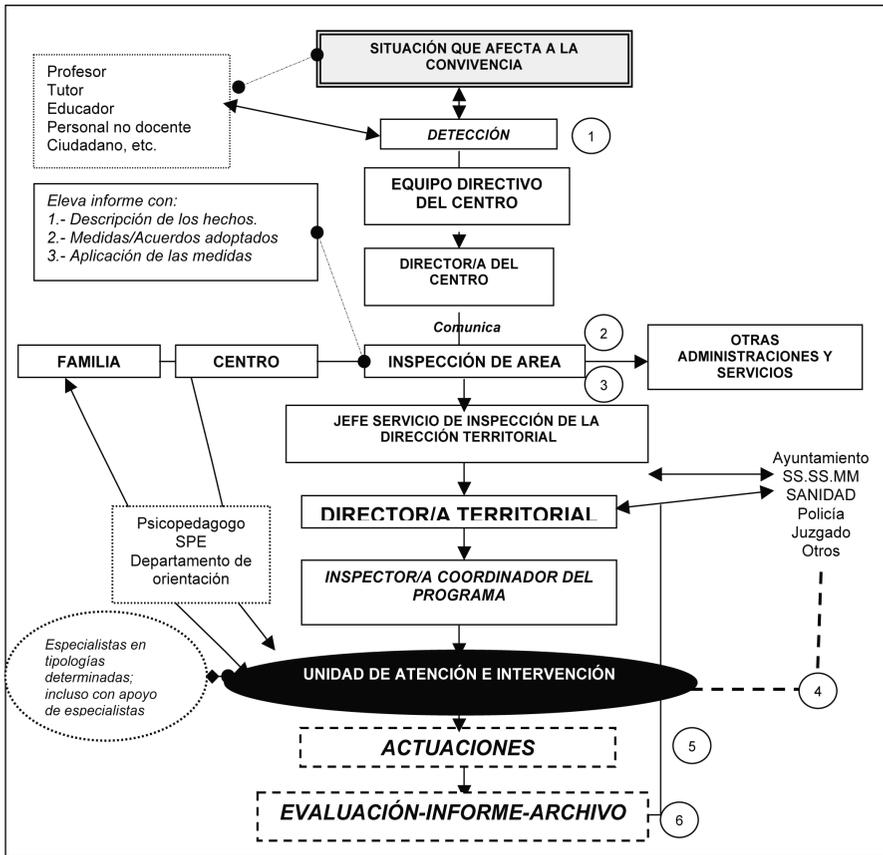


Figura 1. Protocolo de Intervención en situaciones que afectan la convivencia.

dos por el Comité de Expertos y la Fundación Valenciana del Audiovisual de la UIMP (*Ley del silencio y humillación; Estilos educativos familiares e indisciplina; Xenofobia y aislamiento social; y por último, Indisciplina y relaciones familia/escuela* para secundaria; respecto a la educación primaria: *La mochila* y el corto *Comparaciones*). Por otro lado, el Manual de Convivencia, el cual clarifica conceptos en torno a la violencia, factores que la mejoran o degradan, así como los papeles de los distintos agentes educativos. La Guía del Profesorado sirve como material base para trabajar la convivencia en los centros.

*Planes de Convivencia.* Todos los centros escolares de la Comunitat Valenciana

(Orden de 31 de marzo de 2006; DOCV 5255) disponen de un Plan de Convivencia, elaborado por ellos mismos, donde aparecen reflejadas las diferentes actuaciones que desde los mismos se toman de cara a prevenir, controlar y dar respuesta a las situaciones de violencia. La idiosincrasia de cada centro, hace que el Plan PREVI no ofrezca fórmulas rígidas ni homogéneas. De ahí la conveniencia de trabajar en unos Planes de Convivencia que reflejen la especificidad de cada centro y tracen los cauces para vertebrar de la mejor manera posible los intereses de profesorado, familias y alumnado.

Su objetivo es que cada centro, partiendo de su realidad, planifique sus estrategias de prevención e intervención con la partici-

pación de todos los agentes de la comunidad educativa. La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, lo que requiere el trabajo de todas las personas de la comunidad educativa en pro del bien común.

*Premios a la convivencia escolar.* Con esta medida se pretende valorar las iniciativas desarrolladas por la comunidad educativa para mejorar la convivencia y prevenir la violencia en los centros. Se pretende promover la educación en la convivencia, potenciar al centro docente como un sistema de tolerancia, aceptación mutua y solidaridad e incentivar a la comunidad educativa en el trabajo realizado bajo estas líneas de actuación.

*Plan Integra.* La innovación educativa constituye uno de los pilares fundamentales de la Conselleria d'Educació. El *Plan Integra* está diseñado para alumnos con edades comprendidas entre 14 y 16 años, con historias repletas de fracaso escolar (más del 75% de asignaturas suspensas), con comportamientos disruptivos significativos, elevado grado de absentismo, inadaptación escolar y que resulta explícita su incorporación al mundo laboral a los 16 años. El programa consta de 20 horas destinadas a talleres, 6 horas para actividades lingüístico-científicas y 3 horas para educación física y salidas organizadas del instituto. En cuanto a los itinerarios educativos, una vez finalizado el programa, los alumnos pueden cursar diferentes opciones educativas o incorporarse al mundo laboral. Quizá uno de los aspectos más destacables de este plan sea la prevención del absentismo, ya que es un factor de riesgo para embarazos no deseados en la adolescencia, violencia, comportamientos sexuales de alto riesgo, así como uso y abuso de drogas (Almeida, Aquino, y de Barros, 2006).

Registro Central de Incidencias:

Las dificultades para detectar comportamientos violentos en general, y de acoso escolar en particular, han llevado a la Conselleria d'Educació a crear un instrumento *on line* (Registro Central de Incidencias), al que

pueden acceder todos los centros educativos no universitarios (a través de un usuario y una contraseña), para notificar cualquier incidencia que se produzca entre los miembros de la Comunidad Educativa, tanto en el centro educativo como en los alrededores. Las nuevas tecnologías están dotando a los educadores de herramientas que cambiarán para siempre la forma en la que pensamos sobre la escuela y el aprendizaje (Diamanduros, Downs y Jenkins, 2008), y con la creación del Registro Central de Incidencias tenemos un buen ejemplo de ello. Dicho Registro, fue regulado inicialmente por la Orden de 25 de noviembre de 2005, y posteriormente por la Orden de 12 de septiembre de 2007 (DOCV 5609). Se trata de una medida que permite conocer en tiempo real cualquier incidencia, así como las medidas adoptadas por el centro y la Inspección Educativa.

Con esta base de datos se pretende conocer el estado general de las relaciones y la convivencia en nuestros centros, recogiendo datos sobre el tipo de incidencias, la localización y la frecuencia de los hechos, así como el número de actuaciones desde el centro y desde la Inspección. Los datos que recojamos sirven como argumento para conseguir un diagnóstico preciso de la situación en las aulas y poner en marcha las medidas que mejor se ajusten a nuestra realidad.

Olweus (1994) mantiene que la mejor forma de prevenir el acoso escolar implica una estrecha supervisión de los patios, aseos y aulas, parando cualquier situación que implique acoso sexual de forma clara y directa, y nunca ignorar una situación que pueda implicar una posibilidad de victimización para los estudiantes. Por ello, el Registro Central contempla prácticamente todos los posibles escenarios de la violencia, de acuerdo con el modelo teórico más extendido e investigado.

Como puede observarse en la Tabla 2, aparecen reflejados los tipos de violencia (física, verbal, sexual, por exclusión, contra la propiedad personal, vandalismo, así como la utilización de las nuevas tecnologías). Respecto a la exclusión social, existen estudios (Yoon, 2004) que muestran cómo algu-

Tabla 2. Aspecto del Registro Central a partir de Septiembre de 2007.

IMPLICATS EN LA INCIDÈNCIA	TESTIMONIS	REACCIÓ DE TESTIMONIS
<input type="checkbox"/> Alumnnat <input type="checkbox"/> Professorat i alumnnat <input type="checkbox"/> Personal no docent i alumnnat <input type="checkbox"/> Professorat i personal no docent <input type="checkbox"/> Alumnnat a instal·lacions	<input type="checkbox"/> Ningú <input type="checkbox"/> Companys <input type="checkbox"/> Tutor <input type="checkbox"/> Altres professors <input type="checkbox"/> Personal no docent <input type="checkbox"/> Familiars	<input type="checkbox"/> Tallar la situació <input type="checkbox"/> Animar a l'agressor <input type="checkbox"/> Informar adult <input type="checkbox"/> No fan res
Hi ha desigualtat de poder (física, psicològica, social)? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
LOCALITZACIÓ		TEMPORALITZACIÓ
<b>En el centre</b> <input type="checkbox"/> Aula <input type="checkbox"/> Lavabos <input type="checkbox"/> Menjador <input type="checkbox"/> Corredors <input type="checkbox"/> Gimnàs <input type="checkbox"/> Pati <input type="checkbox"/> Vestidors  <b>Fora del centre</b> <input type="checkbox"/> Contornada del centre <input type="checkbox"/> Barri on s'ubica el centre <input type="checkbox"/> Autobús escolar	<input type="checkbox"/> Acció puntual o ocasional <input type="checkbox"/> Reiterada <b>Des de quan</b> <input type="checkbox"/> Fa menys d'un mes <input type="checkbox"/> D'un a tres mesos <input type="checkbox"/> De tres a sis mesos <input type="checkbox"/> De sis mesos a un any <input type="checkbox"/> Fa més d'un any  <b>Quan va ocórrer</b> <input type="checkbox"/> Un dia de classe <input type="checkbox"/> Vacances, cap de setmana	
TIPUS DE VIOLÈNCIA		
<b>Física</b> <input type="checkbox"/> MOLT GREU (pallisses, amenaces amb armes) <input type="checkbox"/> GREU (puntades, punyades puntuals) <input type="checkbox"/> LLEU (carxots, empentes)	<b>Contra la propietat personal</b> <input type="checkbox"/> MOLT GREU (robatoris, destrucció de coses) <input type="checkbox"/> GREU (danys reparables a coses) <input type="checkbox"/> LLEU (amagar coses)	
<b>Verbal (oral o escrita)</b> <input type="checkbox"/> MOLT GREU (amenaces, extorquisques) <input type="checkbox"/> GREU (difamacions, insults, malhoms) <input type="checkbox"/> LLEU (burles, desafiaments)	<b>Sexual</b> <input type="checkbox"/> MOLT GREU (relació forçada, tocaments amb violència) <input type="checkbox"/> GREU (tocaments, assetjament) <input type="checkbox"/> LLEU (comentaris sexistes)	
<b>Per exclusió</b> <input type="checkbox"/> MOLT GREU (aïllar, ignorar) <input type="checkbox"/> GREU (menysprear) <input type="checkbox"/> LLEU (no deixa participar)	<b>Ús de les TIC (SMS, chat, internet, e-mails)</b> <input type="checkbox"/> Difusió d'imatges que inclouen vexacions, pallisses <input type="checkbox"/> Difusió de missatges amb insults, amenaces, ...	
<b>A instal·lacions (vandalisme)</b> <input type="checkbox"/> Desperfectes en estructures <input type="checkbox"/> Desperfectes en mobiliari i material <input type="checkbox"/> Robatoris de material	<b>Aclariments</b> 	

nos profesores piensan que las agresiones físicas o verbales generan más problemas de victimización que la exclusión social. Por ello, pensamos que ha sido un gran acierto de esta versión del Registro Central la inclusión de la exclusión social como forma específica de violencia, de cara a proporcionar claves a los profesores de las distintas formas de violencia sobre las que tienen que indagar.

Respecto a la inclusión de la violencia sexual como una forma específica de acoso, pensamos que resulta decisiva, ya que desafortunadamente, algunos investigadores (Pellegrini, 2001) entienden el acoso sexual en las escuelas como una forma de bullying adolescente. Así pues, los alumnos que practicarán acoso sexual, serían juzgados por una situación de bullying (con menor sanción legal), y no de acoso sexual. Las conse-

cuencias de este tipo de acoso son depresión, pérdida de apetito, trastornos del sueño, baja autoestima y sentimientos de tristeza, miedo o vergüenza, pérdida de interés por las actividades diarias y aislamiento de los amigos y de la familia, así como absentismo escolar (Gruber y Fineran, 2008).

Por último, los estudiantes de hoy en día utilizan nuevas formas de acoso. Debido a su uso sofisticado de la tecnología, los acosadores virtuales utilizan nuevos sistemas para mofarse, burlarse y amenazar a sus compañeros (Diamanduros, Downs y Jenkins, 2008). La inclusión de este tipo de violencia en el Registro Central supone, por un lado, una actualización en la detección de tales comportamientos, así como un intento por cubrir prácticamente todas las posibles situaciones de acoso que pueden darse en un centro educativo.

Servicio de Atención Psicológica Externa (SAPE) a los miembros de la Comunidad Educativa:

Se trata de una medida excepcional aprobada en el marco del Plan PREVI para todos los miembros de la comunidad educativa. Es fruto de un convenio entre la Conselleria d'Educació y la Universidad de Valencia, la Universidad Miguel Hernández de Alicante y la Universidad Jaime I de Castellón. Estas proporcionarán el diseño de programas de apoyo psicológico y la formación necesaria para que los profesionales de la Psicología Clínica del Colegio Oficial de Psicólogos de la Comunitat Valenciana proporcionen ese apoyo externo. El objetivo es dar respuesta de forma individualizada a alumnos, a padres y/o madres, así como a los docentes que lo soliciten, de las necesidades derivadas de los problemas graves o muy graves de convivencia, que requieren de la intervención de un especialista en psicología clínica. Se trata de una medida complementaria a la labor que desde los Servicios Psicopedagógicos Escolares (en Educación Infantil y Primaria), los Gabinetes municipales (dependientes del Ayuntamiento de la localidad), y los Departamentos de Orientación (en

Educación Secundaria y Bachillerato), se realiza en los centros educativos.

Para la prestación de este servicio, los centros educativos lo solicitan a la Unidad de Atención e Intervención de su Dirección Territorial correspondiente, demostrando que han agotado todas las medidas ordinarias y extraordinarias, y que éstas no son suficientes para abordar la problemática derivada de la situación de violencia.

Medidas dirigidas a la población en riesgo para prevenir la violencia

#### *Medidas dependientes de otras Consellerías*

Ampliación de la asistencia jurídica a los funcionarios docentes por parte de los servicios jurídicos de la Generalitat Valenciana (firma del convenio con el vicepresidente del Consell el 23 de marzo de 2006). Así, junto con la posibilidad que ya existía con anterioridad a dicha ley, que prevé la asistencia jurídica en caso que se dedujese contra dicho personal pretensiones de responsabilidad civil o penal derivadas de hechos realizados en el ejercicio de sus funciones o cargos, la Ley 10/2005 amplía la cobertura en aquellos casos en que hubiese sido objeto de una acción ilícita manifiesta y grave, en el desempeño de sus funciones o cargos.

Acuerdo con la Conselleria de Justicia para la prestación de asesoramiento y acompañamiento jurídico y de apoyo familiar ante reclamaciones en temas de convivencia. A través de todas las oficinas de FAVIDE (Victimas Delito y Encuentro) y en colaboración de las UAI para gestionar adecuadamente la situación.

#### *Unidades de Atención e Intervención*

En el ámbito de la intervención, además de los protocolos anteriormente comentados, cada Dirección Territorial de la Conselleria de Cultura (Valencia, Castellón y Alicante) cuenta con una unidad de atención e intervención, con dos miembros en cada una de ellas: un Inspector-Coordenador y un Psicopedagogo.

Las funciones de estas unidades son: recibir las consultas y/o incidencias relaciona-

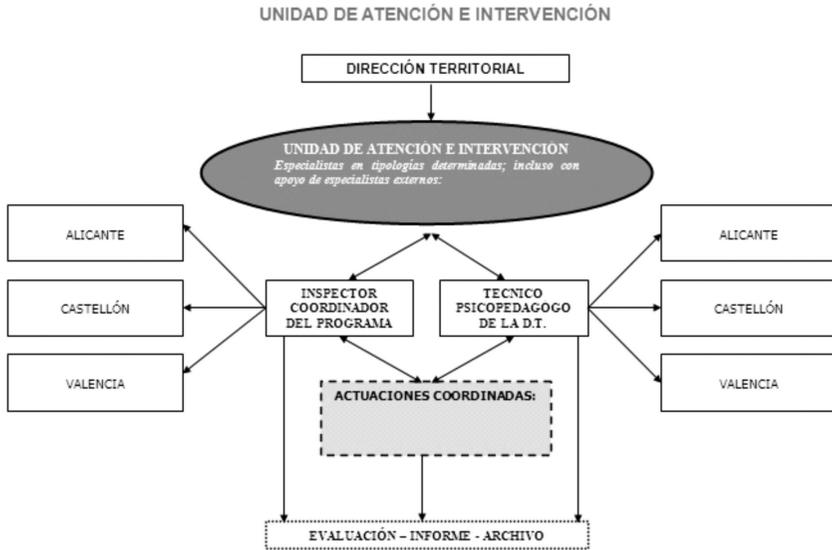


Figura 2. Organigrama de las Unidades de Atención e Intervención.

das con la violencia escolar, asesorar a los centros que lo soliciten y actuar en caso de incidencia grave, poniéndose en contacto con el centro, las familias y el Inspector, realizar evaluación del proceso y el seguimiento del caso.

Estas Unidades se crearon en 2005, con el fin de atender los casos de especial gravedad. Se plantean como objetivo principal el coordinar a todos los implicados en una situación problemática, con dos fines:

- a) Desarrollar actuaciones conjuntas con todos los profesionales e instituciones implicadas para aumentar la efectividad en la intervención: profesores, equipos directivos, Servicios Sociales, Unidades de Salud Mental, Policía, Fiscalía del Menor, Juzgados, etc.
- b) Dirigir la intervención a todos los implicados en el problema: víctima, espectadores, padres, alumnos, profesores, etc.

En definitiva, desde las UAI se actuará como observadores de la situación de la violencia en los centros escolares no universita-

rios, informando y redirigiendo, cuando así se considere, a víctimas y agresores a otras instituciones o recursos, siendo, en última instancia, un servicio para que todo el mundo se sienta atendido ante cualquier demanda de ayuda o protección.

Medidas para la prevención de la violencia dirigidas a la sociedad en su conjunto

La prevención de la violencia pasa necesariamente por la transmisión de información a la sociedad en la que se pretende disminuir o eliminar los comportamientos violentos (Feldman, De Vos, Cohen y Davis, 2008). Por ello, la Conselleria d'Educació ha puesto en marcha *campañas de publicidad y sensibilización* sobre los recursos de la propia Conselleria, como pósters y trípticos en todos los centros educativos, así como cuñas radiofónicas en cadenas cuya programación es básicamente musical. También se han realizado campañas publicitarias en las televisiones autonómicas, así como la campaña "Gràcies", para prestigiar la figura de los docentes.

Los programas de intervención basados en charlas o conferencias cara a cara, pro-

porcionan una buena opción de aprendizaje. En esta línea, se han llevado a cabo diferentes *congresos* (como el llevado a cabo en 2006 sobre *Convivencia Escolar: Familia y Escuela*); *charlas formativas* sobre violencia escolar; así como diferentes *publicaciones* (*Informe sobre la influencia de los videojuegos en los jóvenes de la Comunitat Valenciana; Violencia Escolar*, etc.), elaborados por el Centro Reina Sofía, bajo la dirección del profesor José Sanmartín.

Un aspecto muy relevante en la sociedad es que las agresiones de los estudiantes contra los iguales, los profesores y la propiedad, constituyen continuamente titulares muy escandalosos en los medios de comunicación (Elam y Rose, 1995). Por este motivo, la Conselleria d'Educació ha puesto en marcha *talleres (formación-sensibilización para profesionales de los medios de comunicación)*, con la finalidad de analizar el tratamiento que estos medios hagan de la violencia, ya que la forma en la que se difunden los contenidos pueden modular la interpretación que se haga de los hechos, haciendo que nuestra visión de los mismos sea más o menos ajustada a la realidad (por ejemplo, mostrar imágenes de personas amoratadas, comentar suicidios juveniles, mostrar imágenes grabadas en un móvil de acciones violentas, entrevistar a menores, mostrando sus rostros, no contrastar la información, etc.), o simplemente transmitir una imagen de los centros escolares como lugares peligrosos, inseguros, llenos de violencia, indisciplina y disruptividad (Hyman y Perone, 1998). Este taller se desarrollará en una jornada, durante 5 sesiones y servirá para clarificar conceptos, factores de riesgo, la influencia de los medios a corto y largo plazo, y contendrá recomendaciones sobre “*qué y cómo*” informar y cuestiones éticas.

### Conclusiones

Como hemos podido comprobar a lo largo de este artículo, la Conselleria d'Educació ha puesto al servicio de la sociedad en general, y de las instituciones educativas en particular, una serie de medidas para hacer

frente a la violencia escolar. Aunque los problemas de convivencia en los centros tienen una incidencia muy baja (Félix, Godoy y Martínez, en prensa), resulta imprescindible detectarla y poner en marcha todas las acciones encaminadas a la erradicación de la misma, debido a los problemas relacionales que surgen en la escuela como a los problemas psicológicos que ocasionan a víctimas y a agresores (Coker, McKeown, Sanderson, Keith, Valois y Huebner, 2000). Es más, las personas que han sido expuestas a algún tipo de violencia, tienen más probabilidades de padecer otros tipos (Swahn et al., 2008).

De hecho, la prevención de los comportamientos violentos y la promoción de la convivencia escolar suponen uno de los más complejos problemas a los que el sistema educativo debe de dar respuesta. En este contexto, las medidas desarrolladas desde la Conselleria d'Educació suponen diferentes formas de afrontar esta problemática en las que intervienen diferentes agentes educativos (escuela, familia, sociedad), ya que los problemas que observamos en los centros educativos son el reflejo, en muchas ocasiones, de lo que ocurre fuera de ellos. De hecho, existe una estrecha relación entre una baja supervisión por parte de los adultos y la iniciación temprana de actividades sexuales, abuso de sustancias, bajo logro académico y mayor vulnerabilidad ante los iguales (Gage, Overpeck, Nansel, y Kogan, 2005). Por ello, consideramos que el problema de la violencia debe ser abordado de forma contextualizada, esto es, implicando a los diferentes contextos en los que los alumnos se socializan, la familia (Musitu, 2002), la escuela (Álvarez et al., 2008; Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008; Rodríguez et al., 2002) o los contextos de ocio y entretenimiento (Bringas, Rodríguez y Clemente, 2004).

De entre este amplio conjunto de medidas, consideramos que el Registro Central ha supuesto una forma innovadora y eficaz para la prevención de la violencia. Este instrumento *on line* permite un acercamiento directo a la realidad de los centros, siendo un medidor más fiable, objetivo y con ma-

por validez ecológica de la convivencia, que la información aportada por autoinformes, que suele ser mucho más variable debido a las diferentes formas de recoger la información (Sawyer, Bradshaw y O'Brennan, 2008).

En muchas ocasiones, la intervención ante determinados casos debe ser inmediata (detección de casos de pederastia, abuso sexual, intentos de suicidio, aislamiento sistemático a una persona durante mucho tiempo,

agresiones en gran grupo, etc.). Por ello, la implantación de las Unidades de Atención e Intervención (UAI), que se encuentran a disposición de todos los centros educativos, así como de las familias y personal de la escuela, ha supuesto un valioso recurso de urgencia para estos casos.

Esperemos que estas medidas ayuden a toda la Comunidad Educativa a hacer frente a la violencia escolar, en todas sus formas, de forma rápida y eficaz.

### Referencias

- Almeida, M. C., Aquino, E. M., y de Barros, A. P. (2006). School trajectory and teenage pregnancy in three Brazilian state capitals. *Cadernos de Saude Publica*, 22, 1397-1409.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Piñeda, J. A., González-Castro, P., y Bernardo, A. B. (2008). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, 35, 3-8.
- Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., y Fernández, I. (2000). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Beran, T., y Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Bringas, C., Rodríguez, F. J., y Clemente, M. (2004). Violencia en Televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados. *Aula Abierta*, 83, 127-140.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Coker, A. L., McKeown, R. E., Sanderson, M. D., Keith, E., Valois, R. F., y Huebner, E. S. (2000). Severe dating violence and quality of life among South Carolina high school students. *American Journal of Preventive Medicine*, 19, 220-227.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I., y Meijer, A. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Diamanduros, T., Downs, E., y Jenkins, S. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45 (8), 693-704.
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., y Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302, 290-292.
- Elam, S., y Rose, L. (1995). The 27th annual Phi Delta Kappan poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 77, 41-59.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- Feldman, M., De Vos, E., Cohen, L., y Davis, R. (2008). Partnerships for preventing violence: A locally-led satellite training model. *American Journal of Preventive Medicine*, 34, 3S, S21-S30.
- Félix, V., Godoy, C., y Martínez, I. (en prensa). Violencia entre iguales: Un estudio descriptivo de la Provincia de Valencia. *Información Psicológica*.
- Gaertner, L., Iuzzini, J., y O'Mara (en prensa). When rejection by one fosters aggression against many: Multiple-victim aggression as a consequence of social rejection and perceived groupness. *Journal of Experimental Social Psychology*.
- Gage, J. C., Overpeck, M. D., Nansel, T.R., y Kogan, M. D. (2005). Peer activity in the evenings and participation in aggressive and problem behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 37, 517.e7-e14.

- Gruber, J., y Fineran, S. (2008). Comparing the impact of bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health adolescents. *Sex Roles*, 59, 1-3.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2007). Cyberbullying victim and offender warning signs. Recuperado el 3 de noviembre de 2007 de [http://www.cyberbullying.us/cyberbullying\\_warning\\_signs.pdf](http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_warning_signs.pdf)
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29 (2), 129-156
- Hyman, I., y Perone, D. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 7-27.
- Kochenderfer-Ladd y Pelletier, M. (2008). Teacher's views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., y Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Limber, S. P. (2002). *Bullying among children and youth. Proceedings of the Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying*. Chicago: American Medical Association. Recuperado el 7 de noviembre de 2007, de [www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf](http://www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf)
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Nansel, T., Overpeck, R., Pilla, W., Ruan, P., Scheidt, K. y Simons-Morton, B. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- National Association of State Boards of Education (NASBE) (2003). Bullying in schools. *Policy Update*, 11 (10). Recuperado el 4 de octubre de 2007, de [http://www.nasbe.org/membership/Educational\\_Issues/Policy\\_Update/11\\_10.pdf#search='NASBE%20and%20bullying](http://www.nasbe.org/membership/Educational_Issues/Policy_Update/11_10.pdf#search='NASBE%20and%20bullying)
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, 453-458.
- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2006). Bullies moves beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Pellegrini, A. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression and sexual harassment during transition from primary school through middle school. *Applied Developmental Psychology*, 22, 119-133.
- Rodríguez, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, F.J., Cuesta, M. Hernández, E., Carbonero, P.G., y Jiménez, A. (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139-152.
- Sanmartín, J. (2000) *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel
- Sawyer, A. L., Bradshaw, C., y O'Brennan, L. (2008). Examining Ethnic, Gender, and Developmental Differences in the Way Children Report Being a Victim of "Bullying" on Self-Report Measures. *Journal of Adolescent Health*, 43, 106-114.
- Smith, P., y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- Swahn, M., Simon, Th., Hertz, M., Arias, I., Bos-sarte, R., Ross, J., Gross, L., Iachan, R., y Hamburger, M. (2008). Linking dating violence, peer violence, and suicidal behaviors among high-risk youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 34 (1), 30-38.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., De Wall, C. N., Ciarocco, N. J., y Bartels, J.M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 56-66.
- Williams, K. D., Govan, C. L., Croker, V., Tynan, D., Cruickshank, M., y Lam, A. (2002). Investigations into differences between social and cyberostracism. *Group Dynamics*, 6, 65-77.
- Ybarra, M. L., Diener-West M., y Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(suppl), S42-S50.

Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37-45.1.

# Tras las huellas del Cid Campeador. Por la ruta del destierro. Guía didáctica en torno al Cantar primero

Fernando E. Gómez Martín  
Universidad de Salamanca

*Tras las huellas del Cid Campeador* es una guía didáctica centrada en el Cantar primero del *Poema de Mío Cid*. La propuesta que aquí se ofrece como celebración académica del nuevo centenario del texto épico tiene como finalidad la motivación y lectura interesada de nuestros jóvenes estudiantes. Seguiremos para ello los pasos de Rodrigo Díaz por la ruta del destierro.

*Palabras claves:* Pistas didácticas, destierro, sentimiento, pasajes, conductas, técnicas literarias.

*Following in the Footsteps of El Cid Campeador.* Following in the Footsteps of El Cid Campeador is a literature handbook on the *Poema de Mío Cid*'s first part. It intends to celebrate a new century from the creation of this epic poem, having as its main objectives the motivation of young students and their careful reading. To this end, we are following in Rodrigo Díaz's footsteps along the road to exile.

*Keywords:* Didactic clues, exile, feeling, passages, behaviour, literary techniques.

## Delimitación de la Guía didáctica

El nuevo centenario del *Poema de Mío Cid* estimula el propósito docente de acercar a los estudiantes el primer monumento de la historia literaria española. Con este fin pretendemos caminar *tras las huellas del Cid Campeador*, como obligado homenaje que permita no sólo el conocimiento de la obra sino también su merecido reconocimiento.

Con el deseo de ofrecer una programación didáctica que pueda ajustarse a los alumnos mayores de Primaria y a los más jóvenes de la Educación Secundaria afrontamos la lectura del *Cantar*, centrandó nuestro objetivo en seguir *las huellas del Cid Cam-*

*peador* por la senda del destierro. La primera parte del *Poema* ofrece sobrados ingredientes y motivaciones para lograr el fin marcado. A la consecución de este objetivo inicial seguirán luego nuevas incursiones didácticas por el resto de la obra, con un creciente grado de implicación paralelo al crecimiento y madurez de los alumnos.

En beneficio del ejercicio razonador de cuantos intervinimos en la sesión docente, es siempre importante valorar la más adecuada selección de textos que permita la concentración del trabajo de los alumnos, dejando para más adelante la lectura y análisis total de la obra. No importa que nos centremos en la parte inicial del *Poema*; ya atenderemos al resto, casi por añadidura, sin buscarlo de modo explícito; el propio interés personal podrá demandarlo como consecuencia del primer fruto madurado.

Como bien sabemos, el nivel de los estudiantes, su formación cultural y el modo de

enseñanza condicionan en gran medida nuestra labor académica. Los puntos didácticos que en esta Guía se abordan han de considerarse como ejemplificaciones de una propuesta metodológica que acomodaremos a nuestra realidad educativa en función de sus peculiaridades -si lo consideramos oportuno, seleccionaremos de los otros dos cantares los aspectos más llamativos del desarrollo argumental (datos de la acción o actitudes especialmente relevantes de los personajes)-.

Sumerjémonos, pues, en el *Cantar primero*, siguiendo la pista al *destierro del Cid*. Respondamos sobre los acontecimientos narrados y fijemos nuestra mirada sobre los personajes y sus rasgos etopéyicos, sobre los conceptos y valores que sustentan la historia.

La atención al desterrado no deja de ser un leitmotiv sugestivo. Pensemos en ello desde la perspectiva de un exiliado de nuestro tiempo. La situación de dureza y densa humanidad presente en el inicio del *Cantar* nos ayudará en nuestro enfoque didáctico<sup>1</sup>.

Tracemos un amplio mapa de la época, con datos históricos y geográficos, con los tiempos narrativos y caminos transitados. El rastreo de topónimos y su posterior cotejo con la realidad actual de lugares y campos es también una tarea atractiva.

Perfilemos, igualmente, otros puntos de interés, como son los aspectos culturales y guerreros. La valoración de los ingredientes propios de las situaciones bélicas, del armamento y la vestimenta es oportuna tanto por la disposición indagadora que supone como por el contraste con los conocimientos previos adquiridos (lecturas, cinematografía) y la realidad de nuestro tiempo.

De ningún modo hemos de soslayar el fondo de la obra, las bases en que se asienta y su propia dialéctica: bandos, oposiciones de personajes, maniqueísmo, postura narrativa del autor... El marco social reflejado ofrece datos significativos sobre relaciones de familia, costumbres y formas de vida; la atención debida al texto nos permitirá la confección de numerosas citas.

El sumario de los objetivos de nuestra propuesta didáctica dará lugar, en fin, a un

repertorio de motivos temáticos variado y enriquecedor. Las cuestiones planteadas a continuación constituyen una muestra general, de la que se derivarán atenciones específicas a puntos suficientemente precisos.

>>> ¿Cómo es la sociedad reflejada en el *Poema de Mío Cid*?

>>> ¿Qué importancia tiene en ella la familia?

>>> ¿Qué papel se reserva a la mujer?

>>> ¿Cómo son las relaciones interestamentales?

>>> ¿Habita la democracia en el *Poema de Mío Cid*?

>>> ¿Cómo son las caracterizaciones de los protagonistas?, ¿cuáles son las virtudes especialmente realizadas?

>>> ¿Podemos hablar de conductas, sensaciones o actitudes propias de una nación?

>>> ¿Cómo podemos relacionar los sentimientos de patria y religión?

>>> ¿Qué importancia tiene la cristiandad como motor del argumento?

>>> ¿Hay rasgos regionales en la obra?

>>> ¿Percibimos el sentimiento castellano?, ¿cuáles son los atributos más destacados de la tipología castellana?

A manera de ilustración, recogemos fragmentos significativos del *Cantar del destierro* para, de este modo, clarificar la propuesta académica. Todas las citas presentes en este trabajo se corresponden con la edición de Menéndez Pidal (1968) -es indudable, no obstante, la facilidad que ofrecerá a los jóvenes estudiantes el servicio del texto vuelto al español actual-. Sirvan, pues, los versos aquí recogidos como plataforma de actuación en sesiones docentes impulsoras de la labor analítica de nuestros alumnos.

El componente afectivo del *Cantar*  
-implicación del juglar y apelación  
al oyente/lector-

Antes de abordar estrictamente puntos de interés lingüístico-literario, atendamos la relación de los bloques temático-argumentales con las series monorrimas de versos. Re-

afirmaremos así las nociones métricas propias de los poemas épicos españoles, al tiempo que estructuramos mejor los versos del *Cantar* acotando las secuencias que lo conforman.

- 1.- El Cid convoca a sus vasallos.  
Éstos se destierran con él.                      á-o
- 2.- Agüeros en el camino  
de Burgos    é-a
- 3.- El Cid entra en Burgos                      ó-e  
(...)

Desde nuestra perspectiva didáctica, es muy importante conceder luego la prioridad debida a la proximidad afectiva del autor. El componente afectivo ha de ser justamente valorado en nuestro ejercicio docente, más aun cuando se trata de sesiones académicas protagonizadas por jóvenes estudiantes<sup>2</sup>.

>>> ¿No nos llama acaso la atención la actitud narrativa, tan implicada en los hechos?, ¿en qué rasgos podemos concretar la postura del relator de las gestas?

- \* Al cargar de las arcas veriedes gozo tanto: -v. 170-
- \* todos demandan por mio Çid el Campeador; -v. 292-
- \* Mio Çid Roy Díaz de Dios aya su graçia! -v. 870-

Anotemos la presencia y cuantía de posesivos (*Mío Cid*), junto a otros elementos afectivos vinculados con el protagonista.

>>> ¿Podemos relacionar el peculiar ejercicio narrativo con el uso de epítetos o calificativos una y otra vez ensalzadores del héroe castellano (*El buen Campeador la su cara tornava*, -v. 594-)?

Prestemos también atención a las fórmulas o expresiones de afecto empleadas y a la apelación que el juglar-autor hace al oyente-lector. Attendamos, en fin, cuantos ingredientes puedan relacionarse con la sensibilidad como componente de la creación literaria.

>>> ¿Qué importancia tiene la referencia a las lágrimas como síntoma de los sentimientos?

- \* plorando de los ojos, tanto avien el dolore. -v.18-
- \* Grande duelo avien las yentes cristianas; -v. 29-

Obligados son algunos fragmentos por su especial significación en la obra. Éste es el caso de los versos centrados en la niña que observa al desterrado a su paso por Burgos:

Una niña de nuef años a ojo se parava: -v. 40-

Obligada es también la atención a doña Jimena. La esposa del Cid “fincó los inojos”, ‘llora de los sus ojos’ y ‘quiere besar sus manos’ (vv. 264-265); luego, solicita su consejo ...y sufre el fortísimo dolor de la separación:

Llorando de los ojos, que non vidiestes atal, assis parten unos d’otros commo la uña de la carne. -vv. 374/375-

>>> ¿Es verdad que el Cid llora en numerosas ocasiones, a diferencia de los insensibles y cobardes infantes de Carrión?. Así se nos presenta en su adiós a Bivar:

De los sos ojos tan fuertementre llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. -vv. 1/2-

>>> Como se ha dicho, ¿se desprenden de nuestro Cid Campeador relevantes emociones y sentimientos humanos, dulzura y caridad, agradecimientos ennobecedores?

Enclinó las manos la barba vellida, a las sues fijas en braço las prendía, llególas al corazón, ca mucho las quería. Lloro de los ojos, tan fuerte mentre sospira: -vv. 274/277-

>> V. vv. 297/303

### Mesura y sentimiento, señas de identidad

En lo que se refiere a estilo y técnica narrativa, consideraremos algunos aspectos específicos. Los tonos apagados y grises del *Cantar*, señalados por los estudiosos, ¿pueden ser relacionados con los rasgos etopéyicos de los protagonistas y otros elementos configuradores de raíz castellana? ¿Qué opinión nos merece la sencillez de recursos estilísticos?

A la salida de Bivar, *Fabló mio Çid bien e tan mesurado*. Camino de Burgos, manifiesta a Alvar Fáñez que, aunque expulsados de Castilla, *a grand ondra* han de volver. El peregrinar del protagonista estará siempre acompañado por palabras y actitudes presentadas como modélicas.

Dios, qué buen vasallo, si oviesse buen señore!  
-v. 20-

Pagós mio Çid el Campeador *conplido* -v. 68-  
Spidiós el caboso de cuer e de velutad. -v. 226-

>> V. vv. 53/54, 216/218

Muestras reiteradas de amor, desvelos por esposa e hijas, oraciones, promesas, agradecimientos, compromisos de pago por la atención a su familia en el monasterio (vv. 246 y ss.) -cuadruplicará los gastos ocasionados- completan la aureola ennoblecedora del protagonista.

En el contexto más amplio de las campañas del destierro, se manifiesta efusivamente cariñoso al regreso de Minaya una vez que éste ha entregado al rey los presentes concedidos por el Cid (abrazos, besos, sonrisas, agradecimiento a Dios):

Quando vido mio Çid asomar a Minaya,  
el cavallo corriendo, valo abraçar sin falla,  
besóle la boca e los ojos de la cara.  
Todo gelo dize, que nol encubre nada.  
El Campeador fermoso sonrrisava:  
“grado a Dios e a las sus vertudes santas; -vv. 920/924-

El sentimiento y la afectividad general, propia de las situaciones de destierro, rubri-

can la alegría del protagonista ante el cumplimiento de los encargos y los saludos de su familia -noticias que se sintetizan en estos versos al no haber sido propiamente narradas cuando el juglar da cuenta de la misiva cumplida por Minaya-

¡Dios, cómo fo alegre todo aquel fonssado,  
que Minaya Álvar Fáñez assi era llegado,  
diziéndoles saludes de primos e de hermanos,  
e de sus compañías, aquellas que avien dexado!  
-vv. 926/929-

Rasgos literarios habitualmente señalados como la poetización austera y la parquedad de adornos poéticos pueden llevarnos a rastrear, por contraste, la presencia de descripciones, emociones narrativas y fragmentos imaginativos o efectistas en el *Cantar*.

Pasajes narrativos y patrones lingüísticos,  
motivos de atención didáctica

Es necesario valorar la variedad de pinturas temporales, paisajísticas, narrativas o caracterizadoras de personajes: amaneceres u otras fases del día, robo de Corpes, enfrentamientos bélicos, atuendos y vestimentas. Igualmente, hemos de prestar atención a pasajes especialmente emotivos, teniendo en cuenta su posible adaptación narrativo-dramática en el ámbito académico: salida al destierro del protagonista ante la mirada de los burgaleses, despedida de esposa e hijas (más adelante, el episodio del león en tierras valencianas o el ultraje y abandono de las hijas del Cid son episodios destacados).

La consideración de los esquemas lingüísticos del *Cantar* es, también, objetivo imprescindible. Debemos ser plenamente conscientes del poderoso influjo de la redundancia de las formas literarias; como ocurre con el atractivo que en nuestros alumnos ejercen los elementos repetitivos de las canciones modernas, las estructuras poéticas tienen una gran influencia en la capacidad seductora de una obra. Las simetrías de patrones sintácticos puede ser una garantía en el acercamiento lector; así ocurre con los estribillos en la poesía y en las canciones de todo tipo.

Sigamos, pues, los versos del *Cantar* a fin de identificar los elementos que, como raíles del tren, aseguran la perseverancia de la lectura. Sirva esta muestra:

Veriedes tantas lanças premer e alçar,  
tanta adágara foradar e passar,  
tanta loriga falssar e desmanchar,  
tantos pendones blancos salir vermejos en  
sangre,  
tantos buenos cavallos sin sos dueños andar. -  
vv. 726/729-.

Una atención adecuada a los pasajes narrativos mejora sin duda el seguimiento de las secuencias de la obra en beneficio del interés argumental. Del mismo modo, la atención a la reiteración de los patrones lingüísticos nos ayudará desde el plano estructural como refuerzo didáctico, especialmente a la hora de plantearnos la selección de fragmentos. Restamos, así, aridez a la lectura del texto medieval.

Caracterizaciones y códigos de conducta.  
*Mío Cid, Roy Díaz el Castellano*

Entre las repeticiones de vocablos o frases, fácil y atractiva a la vez ha de resultar la búsqueda de los epítetos ensalzadores de los personajes. De este componente literario pueden generarse propuestas didácticas de diversa complejidad, acordes con los niveles educativos. Los alumnos de Primaria estimularán su atención al héroe castellano mediante sencillas consideraciones académicas en torno a las cualidades resaltadas por el juglar. Sírvanos de ejemplo la integridad, el comportamiento cabal (*caboso*) para valorar la importancia de los hombres cumplidores, fiables.

>>> ¿A quiénes están dirigidas estas expresiones elogiosas?, ¿en qué pasajes aparecen?:  
*el burgalés cumplido*  
*el burgalés leal*  
*una fardida lanza*  
*un caballero de prestar*  
(...)<sup>3</sup>

Los rasgos destacados por las frecuentes palabras y expresiones ensalzadoras pueden abrirnos la puerta a interesantes debates sobre los valores que actualmente apreciamos en el ser humano, sobre la vigencia en nuestra sociedad de las virtudes tradicionalmente consideradas, sobre la permanencia de principios en la actuación de las personas, acaso sobre los juicios cambiantes del hombre en la vida de nuestro tiempo.

>>> ¿Sería hoy especialmente oportuna la creación de narraciones similares en las que la fidelidad o la perseverancia aparecieran como atributos caracterizadores de un personaje modélico?, ¿en qué medida abundan en nuestros días estos paradigmas?

En este contexto es necesaria la mención de los principales caballeros cristianos (vv. 733/741): *¡Quál lidia bien sobre exorado arzón / mio Çid Ruy Diaz el buen lidiador; / Minaya Albar Fañez, que Çorita mandó, / Martín Antolínez, el Burgalés de pro, / Muñoz Gustioz, que so criado fo, (...)*.

Siete versos adelante -v. 748-, Mío Cid es presentado como *Roy Díaz el Castellano*. Valoremos el vínculo del personaje con la tierra en la que nace, consideremos el grado de regionalismo -nacionalismo- reflejado en este tipo de presentaciones. Apreciemos la relación concreta de personaje y lugar de nacimiento, con la correspondiente exaltación del topónimo (*mío Çid el de Bivar* -v. 961-) ...o el vínculo de un alto atributo humano con la población de origen (*mío Çid el bueno de Bivar* -v. 969-). Valoremos también la aplicación del epíteto a la propia tierra, o reino: el Cid envía a Minaya a *Castiella la gentil* -v.829-.

Desde el punto de vista topográfico, será muy adecuado, en relación con el Conocimiento del Medio, prestar atención a las pinceladas que sirven para describir la tierra castellana y cuantos paisajes van hollando el Cid y sus huestes por la geografía del *Cantar*. Las calificaciones pueden estar motivadas por las circunstancias y enclaves estratégicos propios de la guerra, con sus consiguientes dominios.

Finalizada la batalla de Alcocer, el Cid vende el terreno conquistado y levanta el campamento:

La tierra es angosta e sobejana de mala.  
 Todos los días a mio Çid aguardavan  
 moros de las fronteras e unas yentes extrañas;  
 -vv. 838/840-

Luego, *aguijó mio Çid*

y fñncó en un poyo que es sobre Mont Real;  
 alto es el poyo, maravilloso e grant; -vv.  
 863/864-

Poco después, nos encontraremos con las tierras yermas, estériles, de Alcañiz:

tierras d'Alcañiz negras las va parando -v.  
 938-

Es, sin duda, muy interesante establecer relaciones entre las cualidades de los protagonistas y los elementos caracterizadores de la tierra de origen (Castilla) y los lugares por los que transitan. Como prolongación de **2.- Mesura y sentimiento, señas de identidad**, podemos reflexionar sobre las excelencias del héroe y su séquito, ligadas a la austeridad y los tonos áridos de los paisajes en que se curten. Estos vínculos pueden estimular interesantes debates entre los alumnos de Secundaria.

>>> Los ámbitos y las condiciones austeras de vida ¿facilitarán acaso palabras y comportamientos medidos en el ser humano?

Pero prestemos ya atención especial a las recurrentes exaltaciones de nuestro protagonista, tomando nota de sus variantes y repeticiones (cuantificación de los términos utilizados); quizá resulte un reto del agrado de los estudiantes el rastreo de epítetos y fórmulas encomiásticas a lo largo de los versos. En todo caso, será interesante detener la mirada en las frases elogiosas más frecuentemente dirigidas al protagonista, con la oportuna valoración de su significado.

*el que en buena ciñó espada*  
*el que en buena hora ciñó espada*  
*el que en buena hora nació*  
*el que en buena hora fue nacido*  
*barba tan cumplida*  
*la barba vellida*  
*el buen Campeador*  
*el caboso* ...

>>> Halagos tan repetidos, ¿restan en algún modo sobriedad al estilo de la obra?. ¿Estamos ante un recurso inherente al género literario? La proximidad de los epítetos en las tiradas de versos, ¿aminora por su misma frecuencia el valor del elogio, difuminando su realce inicial?, ¿sus variantes están forzadas por las obligaciones métricas? mandólos ferir mio Çid, el que en buen ora nasco: -v. 1004-  
 Vençido a esta batalla el que en buena nasco; -v. 1008-

>>> ¿Podemos decir que expresiones tan encomiásticas son una muestra de la enorme valoración concedida al protagonista en sus gestas guerreras y de la propia identificación del pueblo con su caudillo, similar a la que siente el juglar cuando se refiere a las huestes del Cid? Yas toman los del que en buen hora nasco -v. 787-

Los sentimientos de dichoso vínculo (*Mío Cid*), pertenencia o colectividad explican la enardecida presencia del juglar en los versos, nítidamente expresada en la exclamación con la que se adhiere a las excelencias del protagonista: ¡Dios, cómo es bien barbado! -v.789-.

>>> ¿Quiénes y en qué momentos se dirigen así al Cid: ¡Ya Campeador, en buena (hora) ceñistes espada!  
 >>> ¿Qué valor aporta el hecho de que el Cid reciba con estas palabras a su *burgalés cumplido*?: ¡Venid, Martín Antolínez, el mío fiel vasallo!.

Sería interesante distinguir entre los elo-

gios lanzados por el juglar a sus personajes -ejemplo de expresión sentida es el verso 930: *Dios, cómo es alegre la barba vellido-*, y los que se regalan los propios protagonistas: *Mucho vos lo gradesco, Campeador contado* -v. 493-.

Hemos de valorar también la enfática autopresentación del protagonista, ligada a la arenga que dispensa a los suyos ante la batalla:

A grandes voces llama el que en buen ora nació:  
 “¡feridlos, cavalleros, por amor del *Criador!*  
 Yo soy Roy Díaz, el Çid de Bivar Campeador!” -vv. 719/721-

Cavalgad, Minaya, vos sodes el mio diestro  
 braço! -v. 753-

La relación entre el sostén religioso y el orgullo del Cid es evidente -quince versos atrás, el impetuoso Per Vermudoz invoca al Criador para arremeter antes de tiempo contra el ejército moro-.

El amparo religioso acompaña a los bandos guerreros:

Los moros llaman Mafómat e los cristianos  
 santi Yague -v. 730-

El agradecimiento a Dios distingue continuamente al protagonista:

“Grado a Dios, aquel que está en alto,  
 quando tal batalla avemos arracado.” -vv.  
 792/793-

La confianza en Dios es absoluta por parte del Cid y los suyos. Así lo muestran estas palabras dirigidas por Álbar Fañez al Campeador ante la triste separación de Jimena e hijas:

Aun todos estos duelos en gozo se tornarán;  
 Dios que nos dió las almas, consejo nos dará.  
 -vv. 381/382-

La dicotomía de bandos guerreros y religiones no debe impedir, sin embargo, nuestra atención a cuantos valores de conci-

liación y reconocimientos humanos distinguen a Ruy Díaz.

>>> Detengamos nuestra mirada, tras el relato de la derrota de Fáriz y Galve, en los vv. 801–825:

- Preocupación por los moros
- Pago generoso a los suyos
- Órdenes de entrega de presentes al rey Alfonso
- Ofrecimiento religioso a Santa María de Burgos
- Envío de bienes a esposa e hijas

El pesar, las quejas y el llanto de los moros ante la marcha del Cid, por quien hacen oraciones, confirman la grandeza humana atribuida al protagonista.

>>> Sigamos atentamente la lectura de los vv. 851-861:

Quando mio Çid el castiello quiso quitar,  
 moros e moras tomáronse a quejar:  
 “vaste, mio Çid; nuestras oraçiones váyante  
 delante!  
 Nos pagados fincamos, señor, de la tu part.”  
 Quando quitó a Alcoçer mio Çid el de Bivar,  
 moros e moras compeçaron de llorar.  
 (.....)

En los versos finales del *Cantar del destierro* han de ser también considerados el trato y las palabras del Cid hacia el conde de Barcelona, tras la victoria de nuestro protagonista. En contraste con la actitud del enemigo prisionero (rechazo y hostilidad verbal), llama la atención la postura del héroe castellano, tanto en la invitación insistente a la comida que ofrece al conde como en su liberación.

>>> Constatemos el recelo del conde de Barcelona y la lealtad del ‘caboso’ castellano, fiel en palabras y compromisos: Aguijaba el comde e pensava de andar, tornando va la cabeça e catándos atrás; miedo iva aviendo que mio Çid se repintra, lo que non feríe el caboso por quanto en el mundo ha, una deslealtança ca non la fizo alguandre -vv. 1077/1081-

Es, desde luego, necesario establecer relaciones entre las diversas formas de presentación del epíteto y las cualidades de los personajes, especialmente del Cid; los atributos destacados facilitan la aproximación a su personalidad. Cumpliendo con este propósito, daremos respuesta a un objetivo siempre importante: la atención que en la comprensión de las obras literarias hemos de prestar a los retratos de los personajes, con sus caracterizaciones físicas y síquicas -prosopografías y etopeyas-.

>>> ¿Cómo es nuestro Campeador?, ¿cómo es este gran *Señor*?

- Comparemos su figura con la de sus contrarios en el plano histórico-político (lealtad, generosidad, paciencia / injusticia, autoridad, humillación).
- Consideremos también, en el ámbito familiar, el contraste Cid / Infantes de Carrión (grandeza, valentía / insignificancia, cobardía) y su influjo en la valoración correspondiente de los personajes.
- Apreciemos la dualidad engrandecimiento / empequeñecimiento de los personajes como recurso propio de los cantares de gesta al narrar de modo maniqueo la historia.
- Valoremos acciones, actitudes y sentimientos del protagonista justificativos de la exclamativa loa del autor del *Cantar*: *¡Dios qué buen vasallo si oviesse buen señor!* -v. 20-.
- Intentemos establecer un catálogo de atributos que faciliten nuestra reflexión. Para iniciarlo, sirvan estas palabras destacadas por los críticos: moralidad, dignidad, entereza, gravedad, nobleza, grandeza, humanidad, piedad, ternura, lealtad, temple, llaneza, sencillez,...
- Reparemos igualmente en la actuación de los hombres de confianza del Cid. Sirva de ejemplo la actitud de Álbar Fáñez ante el rey, tras la entrega de los presentes una vez derrotados los moros en Alcocer:  
Besóle las manos Minaya Álbar Fáñez:

“Grado e graçias, rey, commo a señor natural;

esto feches agora, al feredes adelant;  
con Dios nós guisaremos commo vós lo fagades.”

*Dixo el rey*: “*Minaya, ...esso sea de va-*  
*gar.* -vv. 895/898-

>>> Lejos de las caracterizaciones legendarias, ¿estamos ante paradigmas humanos y modelos de virtudes? El respeto escrupuloso del protagonista aun en situaciones de injusticia y humillación, la fidelidad inquebrantable, la moderación en las conductas y la bondad, ¿sobrepasan los límites de los héroes trazados de acuerdo con los patrones de los grandes textos literarios?

>>> En verdad, ¿se dan cita en él “los más nobles atributos del alma castellana”?

>>> ¿Qué vigencia podemos otorgar hoy a este tipo de figuras?, ¿podríamos de algún modo trasladar los rasgos señalados a algún perfil, individual o social, más o menos reconocible en nuestro tiempo?

La atención a los personajes es un objetivo principal. Con la pertinente gradación en función del nivel educativo, es evidente la relevancia de su tratamiento tanto con alumnos de Primaria como de Secundaria. Estos últimos podrán establecer debates muy interesantes, con el consiguiente aprovechamiento y mejor comprensión de la obra. Las cualidades atribuidas a los personajes y sus propias actuaciones nos servirán para reconstruir los valores de la sociedad medieval y establecer un sugestivo contraste con la de nuestro tiempo, con sus implicaciones morales y éticas.

El sentimiento de pertenencia y vinculación al protagonista (*mio Cid*), la identificación con la tierra castellana o la relación con personajes contendientes (conde de Barcelona) son motivos de indudable interés para el debate académico.

La relación del Cid con los moros y el trato a ellos dispensado es igualmente un as-

pecto de obligada consideración a fin de interpretar adecuadamente la vida medieval y las relaciones de los pueblos, al margen de las disputas bélicas de carácter territorial. López Estrada habla de la “simpatía y liberalidad para con el enemigo”, señalando también que el Cid “entendía el árabe y conocía muy bien las condiciones de la vida musulmana en lo que tocaba a política y costumbres” (pág. LXV, Estudio preliminar)<sup>4</sup>.

#### Técnicas literarias y modos del discurso

En nuestro acercamiento didáctico a los textos literarios es siempre necesario considerar la gradación narrativa y el entrelazamiento de los modos del discurso. Las técnicas discursivas y su acomodo académico, tanto en la lectura como en la adaptación de interpretaciones dramáticas, tienen una gran relevancia en el logro de nuestros objetivos.

En el caso del *Cantar*, no podemos pasar por alto los puntos de interés ligados con los oyentes de su tiempo, hoy dignos de atención en la esfera académica por sus implicaciones didácticas. La densidad o concentración de elementos, por una parte, y la minuciosidad narrativa, por otra, deben llevarnos a la mensura de la intensidad del *Poema*, de su fuerza dramática, del tratamiento psicológico y del valor de las estampas descriptivas en el desarrollo argumental.

Las concreciones y apuntes narrativos temporales son muy importantes en el seguimiento del *Cantar*:

- \* El día es exido, la noch querié entrar, -v. 311-
- \* a la mañana, quando los gallos cantarán, -v. 316-
- \* a los mediados gallos pienssan de *ensellar*. -v. 324-
- \* Aun era de día, non puesto el sol, -v. 416-
- \* Ya crieban los albores e vinie la mañana, -v. 456-
- \* ixie el sol, Dios, qué fermoso apuntava! -v. 457-
- \* Cras a la mañana pensemos de cavalgar, -v. 537-

Las secuencias temporales marcadas a lo largo del *Poema* merecen también la oportuna valoración:

- \* A cabo de tres sedmanas, la quarta quería entrar, -v. 665-  
(.....)
- Otro día mañana, el sol quiere apuntar, -v. 682-
- \* Agora daban çebada, ya la noch *avie* entrado, -v. 827-  
(.....)
- Ya es aguisado, mañanas *fo* Minaya, -v. 836-
- \* Allí sovo mio Çid conplidas quinze sedmanas; -v. 907-  
(.....)
- Quando esto fecho ovo, a cabo de tres sedmanas -v. 916-
- \* *fizo una corrida la noch trasnochando*; -v. 937-  
(.....)
- Al terçer día, don ixo i es tornado,
- \* en aquessa corrida diez días ovieron a morar. -v. 953-  
(.....)
- tres días e dos noches penssaron de andar, -v. 970-<sup>5</sup>

La distinción, en el aspecto que ahora nos ocupa, entre las fases por las que transcurre el *Cantar* ha de ser un objetivo prioritario. Encomendar a nuestros estudiantes la atención debida redundará en beneficio de la mejor comprensión del *Poema* y su estructura temática; para lograrlo, podemos servirnos de la distribución de tareas en la acotación de las secuencias argumentales.

>>>> Diferenciamos fragmentos narrativos, descriptivos, dialogados y caracterizados. Su importancia es fundamental si optamos por llevar a cabo adaptaciones para algún tipo de representación académica.

>>>> Identifiquemos las secuencias de síntesis narrativa y las tiradas de versos acogedores de pormenores narrativo-descriptivos.

>>>> Busquemos relaciones entre el grado de aceleración narrativa y el tratamiento de espacio y tiempo.

>>> Prestemos atención a los destellos narrativos y a las pinceladas descriptivas.  
>>> Separemos los rasgos de carácter prosopográfico y etopéyico.

\* A modo de ejemplo, podemos valorar el diálogo entre el Cid y Álbar Fáñez sobre la trama de combate -'Plan de campaña'- y la posterior narración detallada de la gesta bélica, engrandecimiento de héroes incluido (vv. 437 y ss.).

\* Los versos siguientes (489-595) constituyen una muestra de diálogo caracterizador a cargo de dichos personajes: reconocimiento y pago generoso del protagonista, agradecimiento y entrega con extrema lealtad a la causa del Cid de su hombre de confianza.

>>> Discriminemos la diversa finalidad de los diálogos: desarrollo argumental, caracterización de los personajes, exposición de mensajes, movimientos síquicos en relación con los acontecimientos narrados -reacciones ante hechos varios y conductas de unos y otros (Cid-lugar-tenientes, Cid-rey, Cid-infantes, Cid-moros...)-.

>>> Reparemos en los procesos síquicos de personajes principales y secundarios; nos sirve de ejemplo el correspondiente al conde de Barcelona (vv. 961-966) -la tensión argumental que generan los mensajes de carácter bélico han de parangonarse con los diálogos dramáticos (Cid-conde de Barcelona, vv. 960-984)-.

>>> Consideremos también, sobre las escenas dialogadas más relevantes, la relación de breves intervenciones de los personajes con los elementos narrativos y secuencias configuradoras: órdenes, mensajes, arengas, oraciones, exhortaciones, invocaciones, saluciones, agradecimientos religiosos.

>>> Destaquemos igualmente los pasajes expositivos de la realidad medieval y los versos destinados a caracterizar a los personajes principales.

\* ¿Qué reconstrucción de costumbres podemos llevar a cabo?: ¿es realmente la obra un cuadro fiel de la realidad de su tiempo, ajena a la fantasía?.

\* ¿Cómo son los personajes modélicos del *Poema*?, ¿qué elementos destacan en su configuración?

#### La senda didáctica de las funciones narrativas universales

Atención especial hemos de prestar a la presencia de los elementos narrativos comunes a los cuentos tradicionales y leyendas. El *Cantar de Mío Cid* contiene ingredientes característicos de las narraciones universales, propios de las historias que conforman el acervo literario de las primeras edades del ser humano. La familiaridad del joven lector con sus peculiares estructuras narrativas así como la facilidad y emoción que implica su seguimiento reclaman la consideración oportuna del docente.

El pertinente repaso de leitmotivs, fases y elementos argumentales nos permitirá valorar su importancia en la aproximación didáctica del *Cantar*. Un rápido listado, acompañado de algunas citas significativas, mostrará suficientemente el interés de estos ingredientes en la didáctica del *Poema*: misión encomendada al Cid (cobro de las parias); enemistades, rivalidades; traiciones, agravios; expulsión del caballero de Bivar; destierro -exilio-; desplazamientos del protagonista y otros personajes; agüeros, presentimientos, supersticiones; saqueos, asaltos; enfrentamientos bélicos; relación héroes / antihéroes; amistad, generosidad / celos; bandos dialécticos -maniqueísmo-; ayudas, socorros, servicios, alianzas; artimañas, engaños (arcas de arena entregadas por el Cid a los judíos); duelos, desafíos; victorias, conquistas; castillos, campos de batalla; prisiones; reparación del honor; donaciones, botines (Colada, Tizona); casamientos; devolución de donaciones; y final feliz (reconocimientos al héroe, nuevos casamientos de las hijas).

La selección de los puntos de interés y la propuesta de su identificación a lo largo del

texto hacen posible el desarrollo de una lectura motivadora en la que los estudiantes protagonizarán un trabajo investigador acorde con objetivos sencillos y provechosos a la vez. Si la base argumental de esta tarea asegura la implicación de los alumnos el resultado final sobre la comprensión, estructura y dialéctica de la obra dará pleno sentido al proyecto didáctico. Sirvan unas muestras en torno a los objetivos de búsqueda:

- Saludos, órdenes, consignas de intendencia vv. 530-540
- Disposiciones bélicas y propuestas de ataque vv. 559-563, 829-835
- Arengas vv. 985-998
- Persecuciones del enemigo vv. 776-777
- Entrega de presentes vv. 871 y ss.
- Parias y tributos vv. 570-573

Merece la pena reparar en expresiones significativas ('meter en parias', vv. 904, 915) y atender fragmentos de especial relevancia. Por ejemplo, los vv. 627-664 albergan secuencias de indudable interés argumental: mensaje al rey moro de Valencia sobre las acciones del Cid (conquistas), plan de ataque de aquél y rápida narración sobre la orden y cerco de Alcocer por parte de los moros.

Sirvan también de ilustración otros pasajes del *Cantar*:

- Mandato-acuerdo de los seguidores del Cid, indicado por Álbar Fáñez al abad don Sancho (vv. 389-390) -ejemplo de consignas argumentales-
- Reiterada mención al 'plazo' dado por el rey Alfonso para la salida del Cid de las tierras de Castilla -ingrediente narrativo presente en varias secuencias-
- Rapidez narrativa, paralela al urgente exilio (vv. 425-436) -tensión argumental-
- Botín de guerra, tras las conquistas de Castejón y Alcalá (vv. 480-482) y tras la derrota de Fáriz y Galve (vv. 778 y ss.).

- Reparto de ganancias y consiguientes compraventas (vv. 506 y ss.).
- Estrategia y acción bélica del Cid en la conquista de Alcocer, con exhortación a los guerreros y agradecimiento religioso final (vv. 574 y ss.).
- Consulta del Cid a los suyos sobre la batalla, propuesta de Minaya, beneplácito del Cid y posteriores órdenes para el plan de guerra en la lucha contra Fáriz y Galve en su cerco a Alcocer (vv. 665 y ss.).

El diverso grado de simplicidad, o restricción, de las funciones narrativas nos permitirá acomodar el texto a los estudiantes en una actuación didáctica ligada estrechamente a la selección de textos. La importancia de su consideración es evidente, sobre todo en el caso de la adaptación del *Cantar del destierro* a los alumnos de Educación Primaria.

Sugerencias finales:  
escenarios geográficos,  
elementos maravillosos  
e hipérbolos narrativas

En el seguimiento de las fases narrativas del *Cantar* hemos de fijar también nuestra mirada en los escenarios que van marcando el itinerario argumental. Complemento importante del ámbito de las Ciencias sociales, el rastreo de localidades y enclaves topográficos nos llevará a la comprobación de la geografía cidiana, desarrollando así un objetivo interdisciplinar de gran interés. De los apuntes tomados y marcas efectuadas por los alumnos sobre el texto se desprenderá la reconstrucción y contraste del mapa narrativo, con la consiguiente valoración de la veracidad de los enclaves citados.

El *Cantar del destierro* permite a los estudiantes indagar fácilmente sobre lugares y entornos, comprobando al tiempo el ritmo narrativo de los pasajes. Por ejemplo, los vv. 394-403 y 542-556 constituyen buenas muestras de celeridad narrativa, con la relación de numerosas localidades. Del resultado del buen trabajo realizado por nuestros alumnos hemos de esperar la selección de

otras fases interesantes del *Poema* en su *Cantar* primero: vv. 851-869, 903-915.

En el recorrido por los elementos que engarzan narrativamente la obra al modo de las *historias universales*, hemos de considerar, ¡cómo no!, la presencia de los ingredientes ficticios o maravillosos; la aparición del ángel Gabriel al Cid camino del destierro (vv.405-410) es un buen testimonio. Nuestro objetivo didáctico puede incluso enmarcarse en la controversia realismo / idealismo, característica de los cantares de gesta.

La exageración narrativa y el abultamiento de rasgos en aras del engrandecimiento del protagonista son características que aproximan el *Cantar* a las leyendas y los cuentos de la tradición, independientemente de la diferencia que podamos establecer respecto a su frecuencia y sentido último. El episodio del león en la ciudad de Valencia, con actitudes tan diferentes de héroe (valor Cid) y antihéroes (cobardía Infantes), es una buena muestra que nos invita a valorar los fragmentos más sugestivos de los otros dos cantares del *Poema*.

El planteamiento didáctico y la selección de ingredientes narrativos cercanos a la literatura de las primeras edades harán posible, en fin, el acercamiento adecuado de un texto que, de otro modo, sería considerado difícil y de dudosa capacidad de atracción para los estudiantes del siglo XXI.

### Conclusiones

*Tras las huellas del Cid Campeador* se ofrece como guía didáctica en torno al *Cantar* primero de la obra épica castellana. Nuestros pasos *por la ruta del destierro* están, en efecto, centrados en el inicio del *Po-*

*ema* para facilitar así el acercamiento e interés de nuestros jóvenes alumnos en el tránsito educativo de la Educación Primaria a Secundaria.

Los siete puntos que componen esta Guía se refieren a aspectos básicos de toda propuesta didáctica efectuada sobre textos literarios. Tras la primera consideración sobre la estructura temática del *Cantar* y su relación con las tiradas de versos monorrimos, queda patente el interés de la implicación del juglar en la historia y la apelación a los oyentes.

El sello afectivo otorgado por el autor de la historia a sus versos se traslada luego al protagonista del *Poema* a fin de valorar el sentimiento junto a otros rasgos identificadores de su personalidad. Las caracterizaciones y códigos de conducta del propio Cid y de otros personajes son, como más adelante se observa, objetivos necesarios en un análisis comprensivo de la obra.

De la atención a la catalogación de los pasajes narrativos pasamos luego a la consideración de aspectos formales: patrones lingüísticos y técnicas literarias. Los modos del discurso y la presencia de las funciones narrativas universales nos llevan, en fin, a recoger unas sugerencias didácticas que cierran un índice de puntos que estimamos especialmente pertinente para los destinatarios de esta guía didáctica.

Las pautas del docente en su propuesta concreta de aula no deben marginar en ningún caso la perspectiva interdisciplinar, valorando el concurso del ámbito de las Ciencias sociales. Las sesiones académicas se orientarán a la consecución de una lectura verdaderamente asimiladora del texto épico mediante la implicación activa de los alumnos.

Notas

- <sup>1</sup> “El caballero llora al contemplar las cosas. Con las cosas -puertas, candados, perchas, pieles, mantos- y con los animales que tienen función de cosas -halcones, azores- el poeta presenta el destierro como una desolación. El hombre antiguo, el hombre medieval, tan pegados a la tierra, encuentran en el destierro una de las penas máximas:  
De los sos oios tan fuertemiente llorando  
Tornava la cabeça i estávalos catando “  
(Casalduero, 1973, p. 27).
- <sup>2</sup> “Lo afectivo lo envuelve todo, como un atmósfera; por algo hemos dicho que una característica de la intuición literaria que profundamente la separa de la intuición científica es su afectividad, el estar como teñida, impregnada de afectividad” (Alonso, 1976, p. 484)
- <sup>3</sup> Chasca señala un “total de 646 denominaciones del héroe”, bien con el título honorífico *Cid* bien con el célebre epíteto, en forma simple o compuesta: *Mío Cid, Campeador; mío Cid, el Campeador complido* (Chasca, 1972, p. 175).
- <sup>4</sup> En la parte II de dicho estudio hace un recorrido sucinto pero suficiente para nuestro objetivo sobre los personajes del Cantar. Su consideración nos ayudará en el acercamiento a los mismos -‘Desfile de los personajes del Poema’: héroe, esposa, hijas, vasallos, religiosos, enemigos, moros, Alfonso VI- (López Estrada, 1979).
- <sup>5</sup> En el ‘Registro de fórmulas verbales en el Cantar de Mío Cid’ -Apéndice III- recoge Chasca, entre numerosos aspectos (como el epíteto), las ‘fórmulas matutinas’ y las referencias a ‘noche-día’ presentes en el Poema (Chasca, 1972).

Referencias

- Alonso, D. (1976). *Poesía española -Ensayo de métodos y límites estilísticos-*. Madrid: Gredos.
- Anónimo (1968). *Poema de Mío Cid*. Madrid: Espasa Calpe.
- Casalduero, J. (1973). *Estudios de literatura española*. Madrid: Gredos.
- Chasca, E. de. (1972). *El arte juglaresco en el “Cantar de Mío Cid”*. Madrid: Gredos.
- López Estrada, F. (1979) *Poema del Cid* -Versión métrica y prólogo-. Madrid: Castalia.
- Menéndez Pidal, R. (1968). *Poema de Mío Cid* - Edición, introducción y notas-. Madrid: Espasa Calpe.
- Menéndez Pidal, R. (1970). *En torno al Poema del Cid*. Barcelona: Edhasa.



## Celebración académica del *Poema de Mío Cid*. Motivos para la indagación y el debate en el aula

Fernando E. Gómez Martín  
Universidad de Salamanca

*Celebración académica del Poema de Mío Cid* es una propuesta didáctica conmemorativa del nuevo siglo de vida cumplido por nuestra obra épica. La formulación de interrogantes y el procedimiento de la indagación constituyen la base de los apartados que conforman este trabajo. El estímulo del ejercicio razonador fomenta el aprendizaje significativo en una perspectiva interdisciplinar que permite el enriquecimiento y madurez cultural del estudiante en torno a los centros de interés propuestos.

*Palabras clave:* Indagación y debate académico. Historia, realismo, sociedad, costumbres.

*An Academic Celebration of El Cantar de Mío Cid.* An Academic Celebration of El Cantar de Mío Cid is a didactic work intended to celebrate a new century from the creation of this epic poem. The parts included in this work focus mainly on the raising of questions and research methods. Students' reasoning is stimulated, so they gain meaningful learning from an interdisciplinary perspective which fosters their cultural enrichment and intellectual maturity on the questions explored.

*Keywords:* Academic research and debate. History, realism, society, customs.

### Objetivo y centros de interés de la propuesta didáctica

Múltiples son las razones que explican el origen y el sentido de las obras literarias. Numerosas son, en adecuada correspondencia, las finalidades académicas que podemos atribuir a los textos. En cualquier caso, el enriquecimiento de los estudiantes ha de ser nuestro esencial objetivo<sup>1</sup>. No podemos ignorar los intereses diversos que de los textos literarios se desprenden; entre ellos, es muy importante el acrecentamiento cultural y, en

consecuencia, la capacidad formativa del alumno-lector. Por otra parte, los conocimientos concretos de la sociedad, la geografía y la historia, con sus correspondientes vínculos, incrementan el saber del estudiante desde la siempre deseable perspectiva de la interdisciplinariedad.

Este enfoque nos permite superar las deficiencias que de modo general distinguen desgraciadamente el hecho educativo: la parcialidad, la desconexión y, por tanto, el tratamiento desligado de los programas docentes. Lengua, Literatura, Geografía e Historia se nos ofrecen como cóctel sugestivo de incuestionable riqueza en obras que, tras una primera consideración, no serían más que instrumentos de martirio en manos del joven estudiante de nuestro tiempo. Cuando partimos de una propuesta motivadora el

---

Fecha de recepción: 16-4-07 • Fecha de aceptación: 11-12-08  
Correspondencia: Fernando E. Gómez Martín  
Universidad de Salamanca  
Facultad de Educación  
Paseo de Canalejas, 169  
37008 Salamanca  
E-mail:

texto inicialmente complicado puede convertirse en verdadera plataforma de aprendizaje significativo para el alumno; éste, por su parte, puede sumarse gustosamente al proyecto didáctico que a modo de búsqueda o indagación le ofrecemos.

El presente trabajo obedece a dicho propósito. El nuevo centenario que en 2007 celebramos en torno al *Poema de Mio Cid* nos impulsa al obligado homenaje de su conocimiento mediante una programación didáctica ajustada al texto. A éste seguirá también, muy probablemente, el tributo de nuestro reconocimiento.

El *Cantar* ofrece posibilidades de acercamiento a los alumnos de la enseñanza obligatoria. Desde las opciones derivadas de la edición de los textos (castellano antiguo/actual) hasta la selección de partes o fragmentos del *Poema*, pasando por propuestas didácticas concretas, el docente puede establecer programaciones adecuadas a las características de sus estudiantes. En nuestro caso, el objetivo se centra en la búsqueda o indagación en torno a determinados puntos de interés.

Las aplicaciones didácticas se dirigen fundamentalmente a los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria, aunque, dependiendo de los niveles y grados de exigencia, es posible acomodarlas tanto a los mayores de Educación Primaria como a los alumnos que han superado ya la enseñanza obligatoria. Lógicamente, en el primer caso evitaremos el castellano medieval y seleccionaremos episodios significativos apropiados; el tratamiento de la lectura como ejercicio formativo debe caminar paralelamente al interés por el personaje-mito y el reconocimiento satisfactorio de la historia de España.

En esta etapa educativa podemos interesar a los alumnos partiendo de fragmentos sugestivos; la lectura en castellano actualizado acercará mejor los frecuentes destellos emotivos que acompañan la figura de un héroe ya conocido por el cine, los dibujos animados o las numerosas adaptaciones infantiles del *Cantar*. Los recorridos por los lugares cidianos (excursiones culturales) y la

contemplación de monumentos urbanos no harán sino potenciar nuestra tarea docente.

En el caso de la Educación Secundaria, la propuesta didáctica ha de ligarse al programa académico establecido, de acuerdo con los conocimientos propios de la literatura medieval. La Guía que aquí se presenta, como herramienta de trabajo aplicable en su totalidad a este nivel educativo, pretende superar el mero estudio del libro de texto, con la adecuada dirección del profesor por los caminos del Cid.

La dificultad inherente a las obras literarias remotas y la costosa motivación por los contenidos y formas de expresión de los tiempos lejanos pueden salvarse con la creación de contextos favorecedores del aprendizaje. Sirvan como puntos relevantes de atención los que a continuación se indican, en buena medida vinculados a las coordenadas histórico-sociales que sustentan la obra narrativa: fondo histórico, realismo; sociedad medieval, costumbres; clases y grupos sociales; desarrollo argumental; actitud narrativa; técnicas literarias; caracterización de los personajes; y sentido y simbología de la obra.

El fomento de la iniciativa de los alumnos a partir de la lectura interesada y la continua formulación de interrogantes derivarán en el tratamiento de aspectos de indudable provecho en su formación desde una perspectiva crítica.

#### Fondo histórico del *Cantar*

En relación con el argumento, hemos de considerar primeramente el fondo histórico del *Cantar*, con atención particular a los personajes moros y cristianos. La historia narrada permite comprender las rivalidades de los reyes (Alfonso VI / Sancho II, León / Castilla), con sus correspondientes condes vasallos (Per Ansuárez -hermano de Gonçalvo Ansuárez o conde don Gonzalo, padre de los infantes de Carrión- / Cid). El *Poema* permite también valorar y matizar los sentimientos hostiles que hacia el reino de León podamos apreciar en la épica castellana. Desde la importantísima conexión interdis-

ciplinar que hemos de procurar siempre, el *Poema* debe dar lugar a una suficiente profundización histórico-cultural sobre su ilustre protagonista y el contexto tan peculiar de su tiempo<sup>2</sup>.

Estas primeras consideraciones han de generar el debate inicial de nuestros estudiantes sobre el *Cantar*. Repárese en la actual distribución autonómica de la nación española como plataforma motivadora del diálogo académico<sup>3</sup>.

>>> ¿Hay actitudes rencorosas en nuestro protagonista o, al contrario, domina el respeto hacia el rey, a pesar de la actuación de éste contra el héroe castellano?

>>> ¿Qué relaciones entre territorios (León/Castilla) y familias de la nobleza (los Beni-Gómez, conde don García) se reflejan en el *Cantar*?

>>> En el núcleo que desencadena el argumento, ¿estamos ante una reparación ligada al honor familiar, resuelta mediante la fórmula característica del duelo?

>>> ¿Qué valor otorgamos al comediante que preside la obra, al desenlace y, en general, a los rasgos caracterizadores de unos y otros, en el doble plano histórico-político y familiar?

El trasfondo de la epopeya castellana, con la antipatía a los nobles leoneses, la rivalidad Castilla / León y el desarrollo creciente de los condados ha de servirnos para superar la mera visión maniqueísta centrada en el enfrentamiento de la cristiandad de Hispania con los moros invasores -Alfonso VI, expatriado entre los musulmanes, vive con el rey moro de Toledo-. En su esclarecimiento, los estudiantes de Secundaria pueden indagar en el *Cantar del destierro* sobre la presencia y sentido de las relaciones de los personajes.

>>> ¿Qué episodios o rasgos argumentales del *Cantar* dan fe de la convivencia y trato cordial entre el pueblo árabe y los habitantes de los reinos cristianos?

El profesor de Secundaria ha de introducir a sus alumnos en la complejidad de la historia, con el correspondiente beneficio en la comprensión de los hechos y circunstancias, superando así la versión simple y esquemática que muchas veces difunde el dictado académico o la voz llanamente divulgadora de los grandes acontecimientos protagonizados por el pueblo. Las relaciones realeza – nobleza – héroes de la guerra, los parentescos de los personajes (sangre real de doña Jimena, prima del rey Alfonso VI) o la propia convivencia de moros y cristianos, paralela a la movilidad de fronteras e interferencias de los dominios peninsulares, son buenas muestras del interés que una adecuada lectura y debate posterior del *Cantar* pueden depararnos.

Si, por una parte, es lógico establecer relaciones entre las conquistas y el sentimiento de la cristiandad (obispo don Jerónimo), por otra son innegables los servicios recíprocos de moros y cristianos o los vínculos de protectorado, también plasmados en el *Poema*. Ocupémonos, pues, de cuanto subyace en el entramado histórico-social de la obra, con su complejidad y dialéctica, y sopeemos cuantos aspectos puedan dar testimonio de la posiciones y valoraciones interesadas del autor en relación con pueblos, culturas y religiones.

>>> El engaño a los judíos (arcas llenas de arena), ¿refleja antisemitismo o es simplemente un ardid obligado por los acontecimientos argumentales, como parece mostrar el encargo del Cid a Álvaro Fáñez y Martín Antolínez para que paguen el dinero apalabrado y soliciten el correspondiente perdón?

>>> ¿Ofrecen dudas en su interpretación otros episodios y actitudes por nosotros mismos rastreados a lo largo del *Cantar*?

#### Realismo e idealismo épico

Antes de ocuparnos del reflejo de la vida y la sociedad, puede ser oportuno anticipar uno de los aspectos siempre pertinentes

cuando se trata de textos épicos o legendarios.

>>> ¿En qué medida se contrabalancean realismo e idealismo?, ¿se idealiza la realidad?

>>> ¿Se recrea el autor en pinturas y episodios ensalzadores de su protagonista?

>>> ¿Podemos hablar de excesos o exageraciones favorecedoras de su causa?

>>> ¿Es, en fin, el *Cantar* un modelo de las elogiosas obras de gestas?

>>> ¿Qué opinión nos merece el sueño del Cid cuando, antes de abandonar Castilla, “El ángel Gabriel a él vino en *visión*” (v. 407), dándole el oportuno mensaje a modo de consigna bíblica?<sup>4</sup>

Hemos de intentar responder a nuestras preguntas mediante un análisis pormenorizado y ordenado de los aspectos planteados, acorde con el nivel de formación de nuestros estudiantes. En todo caso, será siempre muy oportuno establecer claramente la distinción de pasajes y modos literarios: componentes narrativos; componentes descriptivos; componentes caracterizadores (retratos); fórmulas y tópicos; opiniones, juicios; ...

La labor del profesor es fundamental en la clarificación de las técnicas literarias. De ello se deriva, además, la mejor comprensión de la obra, en su estructura y desarrollo. Por otra parte, a los estudiantes de Secundaria podrá resultar un aliciente la tarea de establecer, como procedimiento indagador, los distintos fragmentos discursivos (descriptivos, narrativos, dialogados, expositivos,...). En fin, los modos del discurso deben ser siempre objeto de atención en el comentario de los textos literarios.

Sirvan ahora, al margen de la perspectiva de las técnicas literarias, las sugerencias siguientes, formuladas como actividades de aula:

>>> Podemos valorar, en relación con la subjetividad / objetividad de la obra, la presencia de los elementos conmovedores y del sentimiento como recurso narrativo favorable a la causa argumental.

>>> Podemos analizar también la fidelidad y la magnanimidad del protagonista con el rey, así como la actuación de éste con el héroe, al comienzo y al final de la obra.

\* Entre la actitud castigadora y el agradecimiento final, ¿no se omiten otras posturas de transición en el proceso síquico?

\* Por otra parte, la entereza y resignación del Cid, ¿no evitan movimientos interiores de oposición y rebeldía propios del ser humano?

>>> Podemos interpretar la omisión narrativa de las situaciones desfavorables propias de la guerra; es el caso de los asedios o situaciones de penuria, como la que sufren los moros de Alcocer.

>>> Podemos valorar igualmente la selección del material poético, dirigida a la entronización literaria del protagonista. Tanto el adiós sentido de los burgaleses a su héroe en el camino del exilio como las posteriores acogida y despedida dispensadas por los moros enaltecen las virtudes de quien es presentado como ser humano ejemplar.

>>> Podemos preguntarnos por los adornos propios del género literario de la epopeya y también por los ingredientes ligados a religión, cultura y pueblo castellano como justificaciones de la obra y su protagonista.

>>> Podemos ocuparnos de la relación de los rasgos etopéyicos de nuestro Campeador con su linaje castellano.

\* ¿Es el Cid paradigma del hombre castellano?, ¿se concentran en él los atributos caracterizadores de los hombres de Castilla?

Sin pretender llegar a dialécticas extremas propias de especialistas, sí debemos proponernos la exposición de juicios derivados de nuestra modesta interpretación de los hechos narrados. Las dicotomías realidad / ficción y visión histórica / mito aparecen fácilmente en la base del debate académico sobre la figura del héroe castellano<sup>5</sup>.

La sociedad guerrera: actuaciones,  
indumentaria, armas

La lectura del *Poema de Mío Cid* ha de permitirnos la reconstrucción de la vida propia de aquella época a partir de los elementos documentales sembrados en sus versos.

>>> ¿Qué parámetros marcan el transcurrir de los días diez siglos atrás?

>>> ¿Qué costumbres caracterizan los tiempos de las conquistas y reconquistas de nuestros tatarabuelos?

>>> ¿Qué clase de sociedad era en verdad aquella en la que la versión esquemática de la historia académica nos presenta la guerra como el pan de cada día? -¿no supondremos una presencia desmedida de los factores bélicos en la vida cotidiana de los reinos peninsulares?-.

En lo que se refiere al núcleo central de la historia, el *Cantar* va dando cuenta de la precaria situación inicial y la mejora progresiva del Cid y los suyos. Especialmente en los primeros días, el protagonista ha de preocuparse por *ganar el pan* como un desterrado; tanto los suministros como el contingente militar constituyen una preocupación constante.

Primero habló Minaya, un cavallero de prestar:

«de Castiella la gentil exidos somos acá,  
si con moros non lidiáremos, no nos darán del pan.

Bien somos nos seysçientos, algunos ay de más;

en el nombre del Criador, que non passe por alvayámoslos ferir en aquel día de cras»

(vv. 671-676, *Cantar del Destierro*)

>> V. vv. 943-950 (*Cantar del Destierro*)

>> V. vv. 1639-1643 (*Cantar de las Bodas*)

En el recuento que hace de sus gentes antes de entrar en el reino moro de Toledo, el Cid “notó trezientas lanças que todas tienen pendones” (v. 419) -la misma mención

cuantificadora aparece a propósito de la acometida que realizan para socorrer a Pedro Vermúdez (v.723)-. El v. 674 recoge ya el número de 600 caballeros, pasando a 3.600 los guerreros que tiene el Cid en tierras de Valencia (v.1265). Los moros, por su parte, reúnen ejércitos de 50.000 hombres de armas, como repetidamente apreciamos en la lectura de los versos que dan cuenta de las batallas libradas en torno a Valencia (vv. 1626, 1718, 1851). El seguimiento de este tipo de datos, o de expresiones similares (“cinquenta mill tiendas fincadas ha de las cabdales,” v. 2313), puede resultar una tarea atractiva como pesquisa lectora de los estudiantes<sup>6</sup>.

Planteamiento similar podemos establecer a propósito de los enfrentamientos bélicos, procurando distinguir los procedimientos guerreros. Correrías, algaras, encuentros diversos, ataques por las dos alas del ejército enemigo, batallas campales y asedios van pintando las etapas por las que atraviesan las huestes del Cid, paralelas a los recursos que pueden poner en marcha. No faltan las referencias a las secuencias que componen la vida militar, desde el plan de combate a las *feridas primeras*, desde las estrategias de lucha hasta las menciones a los *quiñoneros* o repartidores, encargados de hacer los “quiñones”, suertes en que se dividía el botín para su distribución. Sirvan unas muestras.

>>> La toma del castillo de Alcocer supone al Cid quince semanas de combate, terminando con una estratagema (vv. 553-610).

>>> Versos adelante nos sentimos invitados a registrar el número de combatientes (300 lanzas, con otros tantos pendones), sus correspondientes golpes y sendos moros muertos por los hombres del Cid (vv. 723-724).

>>> En el reparto de la ciudad de Valencia el Cid adjudica las casas y heredades de los moros a los 300 caballeros que con él se desterraron, dando las pertinentes órdenes de pago al resto de combatientes, como podemos apreciar a partir del v. 1245.

En la pintura bélica podemos comprobar las descripciones realistas alejadas de los adornos y finezas de índole cortesana, como ha sido tradicionalmente señalado por la crítica.

>>> El Cid llega hasta su esposa e hijas envuelto en sudor y sangre, en concordancia con el retrato del protagonista.

El traslado al *Poema* de hechos y costumbres completa, a modo de espejo, el cuadro de los caracteres físicos y morales de los personajes. Indaguemos en los trajes de guerra, intentando apreciar la propia indumentaria, las armas utilizadas y cuantos aspectos de interés se deriven de ello. Partiendo de la cultura cinematográfica y las series televisivas contempladas por los chicos de nuestro tiempo no habrá de resultar difícil la motivación al descubrimiento, por contraste, de la vestimenta y útiles bélicos propios de los guerreros medievales, menos aun el correspondiente debate.

>>> ¿Cómo vestían los guerreros?, ¿cuáles eran las piezas de su traje de batalla?, ¿qué podemos averiguar respecto a los caballos y sillas de montar?

>>> ¿Cómo describiremos los componentes de su indumentaria: loriga, almófar, cofia, belmez, yelmo, calzas, huesas, espuelas...?

>>> ¿Dónde y cómo se mencionan lanzas, pendones, espadas, escudos?

>>> ¿Qué rasgos se destacan de las armas?, ¿cuál es el material con el que se fabrican?, ¿qué efectos producen?

>>> ¿En qué medida se precian las espadas como distinción o trofeo conquistado al enemigo?

En nuestro planteamiento académico de aprendizaje por indagación es fundamental que la búsqueda cuaje en listados de referencias y citas, evitando así las meras generalizaciones y estimulando, en cambio, la asimilación lectora por medio del descubrimiento y la comparación enriquecedora de datos.

>>> ¿Qué diferencias podemos señalar, desde las costumbres propias de los dos bandos guerreros, entre los trajes castellanos y moros?

Reparemos en la descripción que hace el Cid del ejército de moros y cristianos que encabeza el conde de Barcelona y la correspondiente a los combatientes en el propio bando del protagonista:

Ellos vienen cuesta yuso, e todos trahen calças;  
elas siellas çoçeras e las cinchas amojadas;  
nos cavalgaremos siellas gallegas, e huesas sobre calças;  
(vv. 992-994, *Cantar del destierro*)

>>> ¿Qué distinciones podemos establecer entre el traje de guerra y el traje de paz o de los ejercicios y juegos militares?

Sírvanos de ayuda la exposición que sobre el valor histórico y arqueológico realiza Menéndez Pidal (1968) en su *Introducción al Poema*. Respecto a las armas ofensivas, destaca en primer lugar la lanza, con astil generalmente de fresno y *fierro tajador* (v. 3585).

El pendón, que a veces lleva insignias, o blasones (*Pendón trayo a corças e armas de señal*, -v. 2375-), tiñe su color por el efecto de las heridas. Blancos son los que acompañan al ejército del Cid, aunque pronto lucirán bermejos tras penetrar las lanzas en los cuerpos enemigos:

vermejo salió el astil e la lança y el pendón.  
(v. 3687)

La espada es ancha y de dos filos. Por el canal corre la sangre hacia la empuñadura, manchando la mano y el antebrazo hasta caer por el codo; es ésta una señal glorificadora del combatiente.

e por el cobdo ayuso la sangre destellando,  
(v. 501)

>>> Incitemos a los estudiantes para que busquen citas descriptivas similares y comprobemos curiosidades de expresión y estilo, como la construcción casi idéntica de los versos 781, 1724 y 2453.

Una función de la espada era cortar a modo de hacha las mallas de la loriga, *desmanchar* la loriga:

Veriedes tantas lanças premer e alçar,  
tanta adágara foradar e passar,  
tanta loriga falssar e desmanchar,  
tantos pendones blancos salir vermejos en  
sangre,  
tantos buenos cavallos sin sos dueños andar.  
(vv. 726-729, Cantar del destierro)

>> V. vv. 3633-3640 (Cantar de Corpes)

Otra, naturalmente, ser buena tajadora, capaz incluso de segar un cuerpo por la cintura,

Víolo mio Çid Roy Díaz el Castellano,  
acostós a un aguazil que tenié buen cavallo,  
diol tal espadada con el so diestro braço,  
cortól por la çintura, el medio echó en campo.  
(vv. 748-751, Cantar del Destierro)

desde la cabeza a la silla del caballo o un brazo entero con su loriga:

Los de mio Çid a los de Búcar de las tiendas  
los sacan.  
Sácanlos de las tiendas, cáenlos en alcáz;  
tanto braço con loriga veriedes caer a part,  
tantas cabeças con yelmos que por el campo  
caden,  
cavallos sin dueños salir a todas partes.  
(vv. 2402-2406, Cantar de Corpes)

Las espadas preciosas tenían de oro la *maçana* -pomo- y el *arriaz* -gavilán-:

Sacaron las espadas Colada e Tizón,  
pusiéronlas en mano del rey so señor;  
sacan las espadas e relumbra toda la cort,  
las maçanas e los arriazes todos d'oro son;  
maravíllanse dellas lo omnes buenos de la cort.

(vv. 3175-3179, Cantar de Corpes)

Eran muy apreciadas las espadas antiguas, como la *Colada* de Berenguer, prisionero conde de Barcelona. Tratándose de arma principal, se constituían en el despojo del vencido más codiciado por el guerrero triunfador; la *Tizón* fue ganada con la victoria sobre el rey de Marruecos. La conquista de los dos grandes trofeos logrados por el Cid lleva a cifrar su gran valor en mil marcos: *hi ganó a Colada que más vale de mill marcos*. (v. 1010), *e ganó a Tizón que mill marcos d'oro val*. (v. 2426).

Entre las armas defensivas -en el *Poema de Mío Cid* no se destacan otros recursos bélicos ofensivos (armas arrojadas, saetas, azconas)- Menéndez Pidal (1968) describe primeramente el escudo. Era de grandes dimensiones (1,20 por 0,62), de tabla, forrada con cuero de caballo, y guarnecido con *bloca* o adorno metálico en el centro, de donde partían radios, también de metal, hacia el borde del escudo. Esta guarnición era, en ocasiones, de oro o plata: *escudos boclados con oro e con plata*, (v. 1970).

Sujetos a sus dos extremos superiores, los cabos de un tiracol o correa permitían llevar el escudo colgado *al cuello* (vv.1509, 2450):

los escudos a los cuellos que bien blocados  
son;  
(v. 3584, Cantar de Corpes)

En el combate, el guerrero *embrasaba* el escudo apretándolo contra el corazón: *Embraçan los escudos delant los coraçones*, (v. 715), *Abraçan los escudos delant los coraçones*. (v. 3615).

La loriga era una túnica tejida de mallas férreas, o hecha de cuero con escamas o anillos cosidos encima. A veces tenía hasta tres dobleces, para ejercer así mejor la función defensiva: *tres dobles de loriga tenie Fernando aquestol prestó*, (v. 3634).

Para evitar el roce de la loriga se vestía debajo de ella un *belmez* o túnica acolchada (*el belmez con la camisa e con la guarnizón* -v. 3636-):

>> V. vv. 3073-3079 (Cantar de Corpes)

La loriga se prolongaba en un *almófar* o capucha de mallas que cubría la cabeza y la barba, subiendo en ocasiones hasta media nariz. A fin de impedir la molestia sobre los cabellos, se recogían éstos con una *cofia* de lino, *fruncida* sobre la cara:

Andava mio Çid sobre so buen cavallo,  
la cofia fronzida. ¡Dios, cómmo es bien bar-  
bado!  
almófar a cuestas, la espada en la mano.  
(vv. 788-790, Cantar del Destierro).

>> V. vv. 2433-2436 (Cantar de Corpes)

Encima del almófar se ponía un *yelmo*, que solía tener en su parte anterior un nasal, barra descendente, para proteger la nariz. El yelmo estaba atado a las mallas con muchos lazos de cuero o *moncluras*:

>> V. vv. 3646-3656 (Cantar de Corpes)

Las piernas del caballero iban cubiertas de arriba abajo con las *calzas*; sobre éstas, se ponían las *huesas*, o botas fuertes y altas, propias para campaña, viaje o caza.

Menéndez Pidal (1968) refiere en su exposición las diferencias de los trajes de guerra de los combatientes castellanos respecto a los utilizados por catalanes y moros. Éstos usaban *adáragas*, pequeños escudos de cuero (*tanta adágara foradar e passar*, v. 727), tocaban *atamores*, generadores de gran estruendo (*ante roído de atamores la tierra querié quebrar*; -v. 696-) y montaban en sillas jinetas de altos borrenes y estribos cortos, a diferencia de las bridonas, que usaban los cristianos, con estribos largos -la espuela o espolón era del tipo que se llamó luego acicate, pues se desconocían las espuelas de rodajuela-.

Categorías sociales y relaciones familiares

Consideremos ahora el reflejo de clases y grupos sociales: pueblo, burgueses -¿están presentes?-, judíos -con su fama de nego-

cientes- y nobles. Éstos permiten a valorar la relevante condición de los linajes, los *ijos dalgo*, tan bien representados en el *Poema*; la distinción por niveles es pertinente: *escuderos*, simples *caballeros* -tras el rito del sacramento militar para ceñir espada- y caballeros de superior categoría (*ifanzones* y *ricos omnes*) -“de entre estos ricos hombres escogía el Rey sus *condes* y *potestades*, o sea los gobernadores de las regiones y los altos dignatarios” (Menéndez Pidal, 1968, p. 77).

De acuerdo con las clases establecidas, será muy oportuno proponer a nuestros estudiantes de Secundaria la atención debida a la condición de los personajes del Poema. Su consideración didáctica mejorará claramente la comprensión del texto, estableciéndose además una fructífera relación con el área de las Ciencias Sociales.

>>> Procedamos a anotar y comentar citas del *Poema* que muestren trasvases, relaciones y dialécticas entre los distintos niveles nobiliarios (las hijas del infanzón de Vivar se casan con los Infantes de Carrión, que eran ricos hombres, de familia de Condes):

Aquí entraron en fabla iffantes de Carrión:  
“Mucho creçen las nuevas de mio Çid el Campeador,  
bien casariemos con sus fijas pora huebos de pro.  
Non la osariemos acometer nos esta razón,  
Mio Çid es de Bivar e nos de comdes de Carrión”.  
Non lo dizen a nadi, e fincó esta razón.  
(vv. 1370-1377, Cantar de las Bodas)

>> V. vv. 2551-2256 (Cantar de Corpes)

Ferrán Gonçálvez en pie se levantó,  
a altas voces odredes qué fabló:  
“Dexássedesvos Çid de aquesta razón;  
de vuestros averes de todos pagado ssodes.  
Non creçiés varaja entre nos e vos.  
De natura somos de comdes de Carrión:  
deviemos casar con fijas de reyes o de enpe-  
radores,  
ca non perteneçien fijas de ifançones.

Por que las dexamos derecho fiziemos nos;  
más nos preçiamos, sabet, que menos no”.  
(vv. 3291-3300, Cantar de Corpes)

>>> V. vv. 3435-3453 (Cantar de Corpes)

>>> ¿En qué medida la alta condición del rango social prevalece y otorga privilegios intocables a los afortunados?; ¿basta a los infantes de Carrión su orgullo de linaje?, ¿puede exigirse la pertinente rendición de cuentas ante actitudes cobardes, irresponsabilidades y tropelías?

Escuchemos la voz de Menéndez Pidal (1968) para reflexionar luego nosotros sobre sus palabras: “(...) el Poema, lleno del espíritu democrático castellano, es abiertamente hostil a esa nobleza linajuda y nos la presenta afeminada y cobarde, viviendo de la intriga palaciega. En cambio, siente profunda veneración por el Rey, aun cuando sea injusto con el héroe, porque el Rey es el elemento igualitario en que se apoya el pueblo contra los privilegios de lo más altos. Al fin, Alfonso aparece inclinándose de parte del Cid (simple infanzón, cuya única renta son sus molinos en el río Ubierna) contra la alta nobleza representada por los Beni-Gómez, familia de la cual salían, desde antiguo, condes de prez y que ahora queda infamada” (p. 78).

>>> Establezcamos el oportuno diálogo académico sobre las posturas señaladas, marcando bien las perspectivas de nuestros juicios a fin de no confundir la visión actual con los postulados propios de la Edad Media.

>>> Seleccionemos secuencias e intervenciones concretas de los protagonistas relacionadas con este leitmotiv.

>>> Enjuiciemos a continuación hechos y palabras de los personajes, fijando nuestras posiciones al respecto.

Importante es también prestar atención al entramado de los vínculos familiares. La relación de los esposos, con el papel especí-

fico de marido y mujer -y la obligada valoración de la guerra como motivo de influencia principal en la vida-, la de padres e hijos y la del peculiar entorno de vida deben ser objeto de consideración para la reconstrucción y comprensión de la sociedad reflejada en el *Poema* -“Entiéndase que la familia era una agrupación mucho más extensa y significativa que hoy. Muchas relaciones sociales toman formas familiares” (Menéndez Pidal, 1968, p. 78)-.

• Adviértase la implicación del rey Alfonso en la crianza de las hijas del Cid,

>>> V. vv. 2068-2100 (Cantar de las Bodas):

Al otro día mañana, así como salió el sol,  
el obispo don Jerome la missa cantó.

Al salir de la missa todos juntados son;

non lo tardó el rey, la razón conpeçó:

«Oidme, las escuelas, cuemdes e ifançones!  
cometer quiero un ruego a mio Çid el Campeador;

¡assí lo mande Cristus que sea a so pro.

Vuestras fijas vos pido, don Elvira e doña Sol,

que las dedes por mugieres, a ifantes de Carrión.

(.....)

-«Non abría fijas de casar», respuso el Campeador,

ca non han grant hedad e de días pequeñas son.

De grandes nuevas son ifantes de Carrión,  
perteneçen pora mis fijas e aun pora mejores.

Hyo las engendré amas e criásteslas vos;

entre yo y ellas en vuestra merçed somos nos;  
afellas en vuestra mano don Elvira e doña Sol,

dadlas a qui quisiéredes vos, ca yo pagado so.»

• así como la del Cid respecto a sus más fieles vasallos:

Ellos con los otros vinieron a la cort;  
aquí está con mio Çid el obispo do Jerome,  
el bueno de Álbar Fáñez, cavallero lidiador,  
e otros muchos que crió el Campeador;  
quando entraron ifantes de Carrión,  
recibióllos Minaya por mio Çid el Campeador:

“Acá, venid, cuñados, que mas valem por vos»

Assí como llegaron, pagós el Campeador:  
«Evades aquí, yernos, la mie mugier de pro,  
e amas las mis fijas, don Elvira e doña Sol;  
bien vos abraçen e sírvanvos de corazón.  
(vv. 2511-2521, Cantar de Corpes)

>> V. vv. 2898-2907 (Cantar de Corpes)

• Considérense otras secuencias del *Poema*, como ésta en la que El Cid, tras su triunfo ante los moros de Valencia, se dirige agradecido a las dueñas que sirvan a doña Jimena:

Estas dueñas que aduxiestes, que vos sirven tanto,  
quíerolas casar con de aquestos mios vassallos;  
a cada una dellas doles dozientos marcos,  
que lo sepan en Castiella, a quién sirvieron tanto.  
(vv. 1764-1767, Cantar de las Bodas)

“El parentesco era también un vínculo más fuerte. El Poema nos presenta la familia animada en un amplio y robusto espíritu de solidaridad, que agrupa a hijos, sobrinos, primos y parientes más lejanos, todos concordes en el pensamiento y en la acción, auxiliándose con el consejo y con el brazo a soportar las dificultades de la vida, y, sobre todo, a vengar cualquiera ofensa, que todos miran como propia. En el fondo, como figura de pálida idealidad, aparece la mujer; no habla sino para venerar al marido o al padre y agradecerle la protección que recibe, sumisa y dulce hasta para reprender la crueldad del marido, a la cual sólo opone la energía de la mártir” (Menéndez Pidal, 1968, p. 78).

>>> ¿Qué opinión nos merecen estas palabras?

>>> ¿Cómo enjuiciamos hoy la estructura familiar presente en el *Cantar del Cid*?

>>> ¿Qué relaciones podemos establecer entre los vínculos señalados y los valores que sostienen las correspondencias de unos y otros personajes?

Resulta innecesario advertir el interés que ofrecen los lazos familiares y sociales del *Poema* para establecer verdaderos debates académicos, bien ordenados formal y conceptualmente. Desde nuestra perspectiva actual, hemos de esforzarnos por comprender el pensamiento que sustenta la vida medieval.

El reflejo de la vida:  
comportamientos y costumbres

La vida, con toda su complejidad y las peculiares dimensiones humanas, queda reflejada en el *Poema de Mio Cid*: “Los personajes no son únicamente ejércitos de cristianos y moros, sino que toman parte en la acción gentes extrañas a la vida militar, mujeres, niños, monjes, burgueses, judíos, los cuales en su obrar nos hacen ver la vida pacífica de las ciudades, la contratación, las despedidas, los viajes, los saludos y alegrías del encuentro, las bodas, las reuniones íntimas para tratar asuntos familiares o para bromear, la siesta, los atavíos, las entrevistas solemnes, los oficios religiosos. La guerra misma es mucho más variada e interesante en el Cid que en Roland” (Menéndez Pidal, 1968, p. 65).

>>>> ¿Podemos planteamos el reto de rastrear a lo largo de los versos la presencia de alguno de los puntos indicados?

Sin duda, será interesante reparar en los aspectos que conforman y tejen el entramado de las costumbres sociales. Secuencias significativas nos servirán, desde la perspectiva interdisciplinar, para comprender mejor el basamento histórico y cultural de la época.

• Comportamientos, costumbres y símbolos sociales deben ser considerados en su auténtico significado. Acciones concretas como besar la mano (v. 153 -assí como entraron, al Çid besáronle las manos.-, v. 159 -Raquel e Vidas a mio Çid besáronle las manos.-) o cortar la barba merecen la justa

comprensión de su sentido pleno, al igual que leitmotivs de gran alcance argumental como la sumisión al rey por parte del héroe y los desterrados de *Castiella la gentil*.

>>> Los versos siguientes dan fe de la relación entre la victoria del Cid sobre el antagonista (conde de Barcelona) y el merecimiento de la honrada barba del guerrero castellano:

I venció esta batalla por o ondró su barba,  
prísole al comde, pora su tienda lo levava;  
(vv. 1011-1012, Cantar del Destierro)

>>> El trato del Cid con los judíos permite valorar la *piel vermeja morisca e ondrada* (v. 178) o el agradecimiento de las *calças* (v. 190) como compensación merecida tras un buen acuerdo:

vos lo mereçedes, darvos queremos buen dado,  
de que fagades calças e rica piel e buen manto.  
(v. 194-195, Cantar del Destierro)

- Fórmulas y destellos narrativos temporales, además de acompañar ordenadamente los hechos, dan cuenta con reiteración de la vida misma y sus ingredientes más característicos:

Apriessa cantan los gallos e quieren crebar  
albores,  
(v. 235, Cantar del Destierro)

Con lumbres e con candelas al corral dieron  
salto,  
(v. 244, Cantar del Destierro)

>>> En San Pedro de Cardeña, con el albor del día, el abad reza los maitines y Jimena, con sus dueñas, invoca suplicante a San Pedro y al Creador.

- Interpretaciones, señales y hados marcan la característica visión de la vida desde el comienzo mismo de la obra:

A la exida de Bivar, ovieron la corneja diestra,  
e entrando a Burgos oviéronla siniestra.  
(vv. 11-12, Cantar del Destierro)

al exir de Salón mucho ovo buenas aves.  
(v. 859, Cantar del Destierro)

- Las relaciones entre la vida familiar, militar y religiosa constituyen un motivo de especial relevancia para trazar las coordenadas de la época; determinadas escenas religiosas (San Pedro de Cardeña, vigilia de San Servando) testimonian algunos de sus elementos claves.

>>> La invocación de doña Jimena que antecede a la partida del Cid (vv. 330-365) es, por su carga religiosa, un ejemplo significativo de los momentos de oraciones y plegarias presentes en la obra.

- Entre los elementos caracterizadores de la vida medieval tienen indudable importancia las expresiones referentes a la divulgación, información o transmisión de noticias:

Por Castiella odiendo van los pregones,  
(v. 287, Cantar del Destierro)

Los mandados son idos a las partes todas;  
Llegaron las nuevas al comde de Barçilona,  
(v. 956-957, Cantar del Destierro)

>> V. vv. 564-566, 905, 939, 954 (Cantar del Destierro)

- Los versos finales del Cantar de las bodas nos permiten analizar los pasos que conforman las nupcias: recepción de los infantes, entrega de las hijas en matrimonio, ceremonia religiosa, festejo y celebración. La presencia de los hombres de confianza del Cid en el matrimonio civil y el protagonismo del obispo de Valencia en la misa y bendición eclesíástica deben ser objeto de atención. También han de ser consideradas la ruptura matrimonial y la celebración de las segundas bodas, junto a conceptos -juicios de Dios- y procedimientos establecidos en la administración de la justicia -vistas jurídicas oficiales (Corte de Toledo)-.

- Contratos, préstamos o acuerdos (arcas entregadas a los judíos) nos permitirán tam-

bién dar pinceladas interesantes sobre determinadas acciones sociales. La atención a las escenas de campamento, las actuaciones militares y las relaciones entre cristianos y moros (trato con el moro alcaide de Molina) nos ayudarán a reconstruir mejor la vida de época tan alejada.

#### Sentido y valoración del Poema

Las nobles cualidades del Cid (amor familiar, ternura, magnanimidad, nobleza, fidelidad inquebrantable, generosidad con el rey, leal sobriedad de la expresión,...) deben invitarnos a valorar las cualidades del pueblo castellano, el espíritu democrático, el sentimiento de patria o el carácter nacional. Estos aspectos han sido considerados como rasgos encarnados en la obra protagonizada por el *buen vasallo*.

>>> Ciertamente, en el amplio nacionalismo señalado por Menéndez Pidal, ¿podemos decir que el *Poema* “extiende su respeto y su amor a *quant grant es España*: mira a ésta unida en su mayor parte por el imperio de Alfonso sobre *portogaleses, gallizianos, leoneses y castellanos*; la considera también toda bajo el nombre de *la limpia cristiandad*, empleada en la común guerra contra los moros y honrada en sus diversas familias reales por la sangre del Cid: *oy los reyes de España sos parientes son*”? (Menéndez Pidal, 1968, p. 96).

A estos interrogantes hemos de responder, en primer lugar, con una lectura atenta y verdaderamente interesada. De nuestras anotaciones extraeremos datos capaces de explicar las preguntas formuladas y, también, de someter la narración a las oportunas valoraciones. Nuestros estudiantes han de tomar la palabra para analizar y expresar sus opiniones, sus interpretaciones, sus modestas posturas críticas.

#### Conclusiones

Esta Propuesta didáctica tiene su origen en el deseo de conmemorar académicamente un siglo más de vida en la vieja historia del *Poema de Mío Cid*. En su exposición hemos podido valorar los aspectos seleccionados como centros de interés especialmente pertinentes. Se trata de consideraciones didácticas que se asientan siempre sobre una plataforma común: la selección de motivos para la indagación y el debate en el aula. En el acercamiento de los alumnos al *Cantar* es fundamental su implicación tanto en las tareas de búsqueda como en la manifestación de juicios.

Con el desarrollo de los aspectos referidos, en un itinerario especialmente trazado para los estudiantes de Secundaria, podremos reflexionar en torno al sentido del *Cantar de Mío Cid*. Sus puntos de vista sobre la personalidad del protagonista, la misión llevada a cabo, sus convicciones y relaciones con unos y otros personajes llevan al enjuiciamiento del héroe como prototipo de actuación política así como a la correspondiente visión de la estructura territorial y social de los estados peninsulares. Tendemos la mano, de este modo, a las áreas de Ciencias Sociales, haciendo posible la fructífera vinculación de la filología con la Historia, la Geografía y el propio pensamiento, sustento de la narración del *Cantar*.

Los docentes seleccionarán los puntos analizados en función del nivel y grado de implicación de sus estudiantes. De este modo, podrán inducir a sus alumnos, mediante la indagación como procedimiento, a la búsqueda de referencias, citas, expresiones o términos reveladores de la temática analizada. Aspectos de geografía e historia, reflejos de la realidad de la vida y las costumbres, vínculos familiares y relaciones de grupos sociales permitirán establecer los objetivos académicos, paralelamente a los textos que consideremos más idóneos para nuestro grupo de estudiantes.

## Notas

- <sup>1</sup> *Literatura y educación* muestra muy bien el prolífico beneficio de la literatura, paralelo a su inagotable caudal (Lázaro, 1974).
- <sup>2</sup> Con precisa cronología y notables pormenores Jules Horrent da cuenta del entramado histórico y político en que se asienta la trayectoria del Cid. El papel desempeñado por éste está muy bien proyectado en la exposición que sobre los reinos peninsulares realiza en 'Introducción: El Cid histórico' (Horrent, 1973).
- <sup>3</sup> Es modélica la discusión escolar recogida por Rodari en 'La cabra del señor Séguin' (cap. 40). Jovencitos alumnos de Primaria debaten sobre el desarrollo argumental de la historia contada por Daudet, mostrando diversas posturas sobre la valoración del texto y su diconformidad con el desenlace (Rodari, 1973).
- <sup>4</sup> *Poema de Mío Cid*. Espasa Calpe -Clásicos Castellanos-. Madrid 1968. Todas las citas presentes en este trabajo se corresponden con la citada edición.
- <sup>5</sup> Ello no significa entrar en disquisiciones correspondientes a niveles universitarios, de lo que sería una muestra la oposición "verismo y verosimilismo" (Menéndez Pidal, 1970).
- <sup>6</sup> Edmund de Chasca nos ofrece interesantísimos registros de cifras, con frecuencias y significado de las mismas -cap. XII, 'El número'- (Chasca, 1972).

## Referencias

- Anónimo (1968). *Poema de Mío Cid*. Madrid: Espasa Calpe.
- Chasca, E. de (1972). *El arte juglaresco en el "Cantar de Mío Cid"*. Madrid: Gredos.
- Horrent, J. (1973). *Historia y poesía en torno al "Cantar del Cid"*. Barcelona: Ariel.
- Lázaro Carreter, F. (1974). *Literatura y educación* -Encuesta-. Madrid: Castalia.
- Menéndez Pidal, R. (1968). *Poema de Mío Cid* -Edición, introducción y notas-. Madrid: Espasa Calpe.
- Menéndez Pidal, R. (1970). *En torno al Poema del Cid*. Barcelona: Edhasa.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía -Introducción al arte de inventar historias-*. Barcelona: Hogar del libro - Reforma de la escuela.



## Revisión de libros

### **El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo.**

Juan Carlos Torrego Seijo (2008)  
Madrid: Alianza Editorial, 470 pp.

La creciente preocupación por el clima relacional en el ámbito escolar ha dado lugar a que, en la actualidad, la Administración exija que cada centro educativo elabore un Plan de Convivencia. Este documento debe recoger las medidas previstas para prevenir y tratar los posibles problemas que puedan ocurrir en este campo. Esta exigencia, lejos de verse como una carga burocrática más, debe contemplarse como una oportunidad para revisar las prácticas que en torno a la convivencia se están siguiendo en el centro educativo.

Las recientes normativas de las diferentes comunidades autónomas exigen medidas que vayan más allá de la mera respuesta sancionadora. Además de unas normas y unas consecuencias por su incumplimiento claras y conocidas por toda la comunidad educativa, se demanda el desarrollo de acciones formativas y educativas que permitan prevenir y tratar los conflictos. Si bien la normativa de cada Autonomía ofrece una serie de orientaciones de obligado cumplimiento, la elaboración del Plan de Convivencia queda en muchos aspectos abierta, para que cada centro pueda adaptarlo a sus características y necesidades. Corresponde a cada centro concretar, tras una reflexión y un debate interno, las medidas y procedimientos que serán incluidos finalmente en su Plan de Convivencia.

En la obra que aquí se presenta, *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*, publicada por Alianza Editorial, podemos encontrar orientaciones y sugerencias muy valiosas para la concreción de este Plan desde un enfoque educativo. Se trata de una

publicación coordinada por Juan Carlos Torrego Seijo, durante quince años jefe de un Departamento de Orientación y en la actualidad Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá y Director del Equipo de Formación e Investigación en Mediación y Tratamiento de Conflictos de esta misma Universidad. Juan Carlos Torrego coordina en este trabajo a un equipo de maestros y profesores con una amplia experiencia profesional en centros de Educación Primaria y Secundaria, que comparten con el lector su experiencia en el desarrollo de medidas para la mejora de la convivencia.

El objetivo de esta obra es proporcionar orientaciones prácticas para la elaboración y el desarrollo de los Planes de Convivencia. Estas orientaciones se refieren a actuaciones de carácter educativo, surgidas de la propia experiencia de los autores y basadas en el denominado "modelo integrado de gestión de la convivencia". Este modelo, descrito ampliamente por Torrego en trabajos anteriores (Torrego, 2006), plantea la necesidad de que en el centro coexista un sistema de normas y consecuencias de su incumplimiento, junto con estructuras que potencien el diálogo, como el servicio de mediación o la red de alumnos ayudantes.

El texto se estructura en dos partes. La primera, *Fundamentos y estrategias para la elaboración y desarrollo del Plan de Convivencia*, consta de tres capítulos. En el Capítulo 1, *Convivencia y aprendizaje en el marco de un modelo integrado*, el propio Juan Carlos Torrego presenta el modelo integrado de gestión de la convivencia, que servirá de marco a las prácticas sugeridas a lo largo del libro. En el Capítulo 2, *Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado*, Arturo Galán, Carlos Mas y Juan Carlos Torrego presentan un estudio sobre el impacto

de un proyecto de intervención basado en el modelo integrado. Este proyecto se concreta en toda una serie de cambios curriculares y organizativos, entre los que destacan la elaboración democrática de normas y la puesta en marcha de un equipo de mediación y de una red de ayuda entre iguales. El estudio se realizó en veinticuatro centros de Educación Secundaria de Madrid y Guadalajara, en los que se puso en marcha el proyecto bajo la dirección de Juan Carlo Torrego, coordinador de esta obra. En el Capítulo 3, *Cómo elaborar y desarrollar el Plan de Convivencia*, José Manuel Arribas y Juan Carlos Torrego explican el marco legislativo, así como la estructura y el procedimiento para la creación y puesta en marcha de este documento.

La segunda parte, *Buenas prácticas para la elaboración y desarrollo del Plan de Convivencia*, presenta un conjunto de experiencias surgidas del modelo integrado de gestión de la convivencia, implantadas en centros educativos de Madrid y Guadalajara, y desarrolladas desde el propio centro, aunque con el apoyo del equipo de formación e investigación coordinado por Juan Carlos Torrego. En el Capítulo 4, *Una propuesta de Plan de Convivencia basada en la práctica*, Javier López presenta la estructura y el proceso de elaboración del Plan de Convivencia en el IES Madrid Sur, del que es director. En el Capítulo 5, *Cooperación en convivencia y aprendizaje: mediación y alumnos ayuda*, Juan de Vicente, orientador del IES Miguel Catalán de Coslada (Madrid), presenta las actuaciones que están llevando a cabo en su centro, orientadas a la gestión de la convivencia y a la mejora del aprendizaje. En el Capítulo 6, *Mediación y tratamiento de conflictos en la clase de Educación Física*, José Antonio Costa, maestro de Educación Primaria en este área, presenta su experiencia de trabajo desde el modelo integrado de gestión de la convivencia. Esta experiencia consiste principalmente en la elaboración de las normas de clase de forma consensuada con el alumnado y en la puesta en marcha de un "Comité de ayuda" formado por alumnos y por el propio profesor. Costa muestra las normas establecidas en su centro, el protocolo de actuación del "Comité de ayuda" y un caso para ilustrarlo. En el Capítulo 7, *El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia*, es obra de Pilar Moya y Francisco Zariquiey, Directora y Jefe del Departamento de Innovación Pedagógica, respectivamente, del Colegio Ártica (Madrid). En él ofrecen actividades y sugerencias prácticas para la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula. En el Capítulo

8, *Un centro que se organiza pensando en la convivencia*, José Luis Esteban y Federico Muñoz, Director y Jefe de Estudios, respectivamente, del IES Arcipreste de Hita (Guadalajara) presentan el modelo de gestión de la convivencia que se desarrolla en su centro. Si bien su modelo es más amplio, centran su explicación en las tutorías personales, las normas participativas y el Aula de Convivencia. En el Capítulo 9, *El maltrato entre iguales: prevención e intervención en los centros educativos*, Juan de Vicente propone un "Plan de Prevención e Intervención ante el Maltrato entre Iguales", que debe estar integrado en el Plan de Convivencia. En el Capítulo 10, *La formación de delegados*, José Manuel Arribas y Antonio Roura, Director y profesor, respectivamente, del IES Severo Ochoa (Madrid) detallan la experiencia de formación de delegados desarrollada en su centro, así como el marco legal de partida. Por último, en el Capítulo 11, *Decisiones de claustro o equipo docente para disminuir la disrupción en las aulas*, Isabel Fernández, profesora del IES Pradolongo (Madrid), ofrece una serie de orientaciones útiles para la prevención y el tratamiento de la disrupción en el aula.

A lo largo de estos once capítulos, la obra responde con solidez a su propósito inicial. Aporta actividades, procedimientos y sugerencias prácticas que le serán de gran utilidad al docente para la elaboración y puesta en marcha del Plan de Convivencia en su centro.

#### Referencias:

Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Revisado por:  
DAVID ÁLVAREZ GARCÍA  
Universidad de Oviedo

#### **Instrucción de la Auto-regulación y el Auto-conocimiento en la composición escrita**

Raquel Fidalgo-Redondo  
& Jesús Nicasio García-Sánchez (2008)  
Barcelona: Editorial Davinci, 151 páginas

El tratamiento curricular de la escritura en el ámbito educativo no ha seguido el crecimiento actual del estudio científico de la composición escrita. Es decir, no se ha visto un reflejo práctico y

aplicado del desarrollo empírico de la escritura, en el ámbito educativo y en el tratamiento curricular de la composición escrita en las aulas, con las consecuencias negativas que ello conlleva.

Es crecimiento científico de la composición escrita, se debe en parte al equipo de investigación de la Universidad de León, autores del presente libro. En él, estos autores, han enmarcado su contenido en las corrientes actuales en el estudio de la metacognición, siendo uno de los predictores del aprendizaje y del éxito académico del alumno. Es decir, aquellos alumnos que poseen un mayor nivel metacognitivo en el ámbito de la escritura, tanto a nivel de auto-conocimiento como de auto-regulación, tienen más probabilidad de conseguir un óptimo rendimiento académico.

En el presente libro, los autores tratan de impulsar el conocimiento de los profesores sobre las actuales corrientes teóricas en el estudio de la composición escrita, sustentándolo a la vez sobre diferentes modelos y enfoques de instrucción metacognitiva. Todo ello, con el fin de favorecer el desarrollo de las competencia y destreza de los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en la escritura; más aún teniendo en cuenta la gran relevancia de la escritura para el desarrollo académico y social de los alumnos.

En base a los objetivos expresados, el libro se estructura en un total de catorce capítulos. Tras la introducción y presentación del libro, en el capítulo dos se desarrolla una conceptualización del término de metacognición. Aclaración terminológica necesaria en un constructo que, a pesar de su historia, no posee un consenso conceptual entre los diferentes investigadores del campo. Además, este capítulo, nos permite establecer dos dimensiones metacognitivas básicas, el auto-conocimiento y la autorregulación metacognitiva, con sus respectivos tipos de conocimiento y estrategias presentes en cada uno de ellos.

En los dos capítulos siguientes, el autor hace una revisión de los principales modelos teóricos de la composición escrita. Partiendo de los clásicos, como el modelo de Hayes y Flower o Bereiter y Scardamalia en el capítulo tres, hasta las formulaciones teóricas más actuales como el modelo de Kellogg, en el capítulo cuatro. Este análisis, permite comprobar que el componente metacognitivo es recogido de manera más o menos explícita en todos los modelos teóricos. Además, los autores destacan el papel relevante de estos modelos y de este concepto a nivel teórico, en el proceso de composición escrita. Aspecto éste, que será posteriormente corroborado a nivel empírico.

El capítulo cinco muestra una revisión empírica, construida en base al estudio de metacognición en la composición escrita. Esta revisión permite evidenciar el papel clave de la metacognición en esta tarea. Resultando esta idea de las conclusiones obtenidas de las diferentes investigaciones, principalmente para la dimensión metacognitiva de auto-conocimiento. Aunque también queda probado a nivel de intervención para la dimensión de auto-regulación.

A lo largo del capítulo seis, se analiza aspectos de la instrucción y la intervención, en el campo de la composición escrita en general y de forma específica en el campo de las dificultades de aprendizaje. Se presentan concretamente, los principales modelos o enfoques de instrucción utilizados para el desarrollo metacognitivo en la composición escrita. Los autores analizan estos modelos detalladamente en los capítulos siguientes:

Se analiza específicamente el modelo de desarrollo estratégico auto-regulado (capítulo siete); el modelo de instrucción estratégico cognitivo en la composición escrita (capítulo ocho); el modelo de aprendizaje de contenido estratégico (capítulo nueve); el enfoque de estrategias específicas de género (capítulo diez) y el modelo socio-cognitivo de adquisición secuencial de habilidades de auto-regulación (capítulo once). Este conjunto de capítulos se desarrollan con el mismo patrón organizativo. Se presenta en primer lugar una revisión de sus fundamentos teóricos y sus principales características, así como un análisis de la secuencia instructiva o procesos instruccionales que siguen en su aplicación, además de técnicas, estrategias, materiales, etc. En segundo lugar se realiza, para cada uno de los modelos instruccionales, una revisión de diferentes estudios empíricos internacionales que han seguido dicho enfoque instruccional en la composición escrita. Analizando cada estudio en términos de participantes, evaluación y medidas tomadas, tipo de intervención, organización, temporalización, resultados y logros conseguidos.

Continuando con un grado de especificidad mayor, el capítulo doce se centra en uno de los subprocesos de la composición escrita que exigen altos niveles de auto-regulación y metacognición: la revisión textual. El autor presenta en este capítulo, diferentes estrategias y programas instruccionales utilizados en el trabajo específico de este sub-proceso de escritura.

El capítulo trece, ejemplifica de manera aplicada un programa instruccional centrado en el trabajo y el desarrollo del proceso de revisión de la

escritura a través de la evaluación dinámica. Utilizando como estrategia principal la reescritura de textos.

Finalmente y del mismo modo, el capítulo catorce ejemplifica un programa de instrucción focalizado en el fomento de la auto-eficacia para mejorar la calidad y la cantidad de los textos escritos por los alumnos con dificultades de aprendizaje. Todo ello con la hipótesis de que las creencias de las propias capacidades ayudan a auto-controlar y auto-regular el proceso de composición escrita, mejorando el propios auto-conocimiento metacognitivo de los alumnos y la calidad de sus textos escritos.

En este libro, se puede apreciar una visión general y específica del estado de la situación de la auto-regulación y el auto-conocimiento en la composición escrita. Además lo hace tanto a nivel teórico como empírico, ejemplificando a su vez de manera práctica la instrucción en composición escrita basándose en estos conceptos, que por otra parte forman parte indiscutiblemente de la compleja tarea de escribir textos.

Revisado por:  
CELESTINO RODRÍGUEZ PÉREZ  
*Universidad de Oviedo*



# aula abierta

## PUBLISHING RULES

1. *Aula Abierta* is a biannual publication (June and December), in the multidisciplinary fields of Psychology and Education. It accepts papers of empirical and theoretical character in any of these fields.
2. The works submitted must be unpublished and neither under review nor sent to other publisher simultaneously. That fact must be accredited by sending a letter to the editor of the magazine, stating explicitly that their work is not in other media.
3. Articles are accepted both in English and Spanish. They must follow the proper theoretical or empirical structure of a research paper. The *Aula Abierta* magazine's website provides some writing guidelines, focusing on the structure of the different types of published work, which in any case has to follow the rules of the APA.
4. To ensure the anonymity of the authors when sending original work, the name of the document and the number of words will be written on the first page, without any sort of reference to the authors, who will exclude all references that might identify them.
  - The title and a summary of the article (Between 150 and 200 words) must appear on the second page of the original, both in Spanish and English, as well as a maximum of five keywords, also in both languages. A shortened version of the title must be provided too. The structure of the summary will consist of "objectives-method-results-conclusion" in the case of an experimental study; and "approach-development-findings" in the case of theoretical articles.
  - In a separate document the author will include the title of the article, the name of the author or authors, the professional category, institution or companies involved, mailing address, e-mail and phone number.
  - The tables, figures, and illustrations must be numbered correlatively with numbers, indicating in the text the approximate insertion place. The maximum real size is 12 x 18 cm, including table header and/or picture footer. Each one will be attached in a separate document. They will be sent unlocked and without passwords that might prevent their management by the editing team.
5. The originals, in MS Word format, will be sent to the e-mail of the magazine ([ice@uniovi.es](mailto:ice@uniovi.es)), and they will not exceed 6000 words (Including title, summary, references, tables, appendixes and illustrations) and they will be written in double space, on one side of the paper, with 3 cm margins and numbered on the top right corner.
6. The originals must follow the publishing rules of the American Psychological Association –APA– (Publication Manual of The American Psychological Association, 2005, 6th edition). Please go to the magazine's website for examples of quotations and references in compliance with the APA rules. The use of notes must be moderate, reduced only to the strictly necessary.
7. The revision of the work will be anonymous. The authors may suggest up to a maximum of four possible reviewers to evaluate their work, indicating clearly their mailing address and their e-mail. They may also indicate people they would like excluded from the revision process, whatever the reasons might be.
8. The reception date of the original, the date the article was sent once the changes were made, and the date of the definitive acceptance will be present in each published article.
9. The copyright holder of the published articles is *Aula Abierta*. Other benefits derived from the published investigations belong to the authors. Any physical or legal person who might want to republish partially or completely any of the articles must obtain permission from the Directors, who will grant that permission with the consent of the authors.
10. Articles describing funded studies will include recognition of credit and must have the publishing consent of the financing institution. The authors are responsible for the ideas and opinions expressed in the published work, without *Aula Abierta* compromising with them. We decline any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the studies that are published in the magazine.