

aula abierta

(2010), Vol. 38 (1)

# aula abierta

Volumen 38, núm. 1  
Oviedo, junio 2010  
ISSN: 0210-2773  
ICE. Universidad de Oviedo  
[www.uniovi.es/ICE/](http://www.uniovi.es/ICE/)

**Directores:** JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA  
LUIS ÁLVAREZ PÉREZ  
Universidad de Oviedo

**Directores Asociados:** JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA  
JUAN CARLOS SAN PEDRO VELEDO  
MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ  
MIGUEL ÁNGEL LUENGO GARCÍA  
Universidad de Oviedo

**Gestora:** M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

**Administración:** AGUSTIN MARTÍNEZ PASTOR

### Consejo Editorial

Leandro S. Almeida. *Universidade do Minho*

David Álvarez García. *Universidad de Oviedo*

Joaquín Arnau Querol. *Universidad de Barcelona*

Alfonso Barca Lozano. *Universidad de A Coruña*

Ana Belén Bernardo Gutiérrez. *Universidad de Oviedo*

José Antonio Bueno Álvarez. *Universidad Complutense de Madrid*

Juan Luis Castejón Costa. *Universidad de Alicante*

Luis A. Castejón Fernández. *Universidad de Oviedo*

Miguel Ángel Carbonero Martín. *Universidad de Valladolid*

José Antonio Cecchini Estrada. *Universidad de Oviedo*

Antoni J. Colom Cañellas. *Universidad de las Islas Baleares*

Gina Conti-Ramsden. *University of Manchester*

Manuel Deaño Deaño. *Universidad de Vigo*

Capitolina Díaz Martínez. *Universidad de Oviedo*

Eliseo Díez Itza. *Universidad de Oviedo*

María Esther del Moral Pérez. *Universidad de Oviedo*

José Escoriza Nieto. *Universidad de Barcelona*

José M. Esteve Zarazaga. *Universidad de Málaga*

Juan Fernández Sánchez. *Universidad Complutense de Madrid*

Raquel Fidalgo Redondo. *Universidad de León*

Jesús García Albá. *Universidad de Oviedo*

Antonio García Correa. *Universidad de Murcia*

Jesús Nicasio García Sánchez. *Universidad de León*

Jesús Gázquez Linares. *Universidad de Almería*

Ramón González Cabanach. *Universidad de A Coruña*

Paloma González Castro. *Universidad de Oviedo*

María Carmen González Torres. *Universidad de Navarra*

Soledad González-Pumariaga Solís. *Universidad de Oviedo*

Alfredo Goñi Grandmontagne. *Universidad del País Vasco*

M. Victoria Gordillo Álvarez-Valdés. *Universidad Complutense de Madrid*

Pedro Hernández Hernández-Guanir. *Universidad de La Laguna*

Álvaro Marchesi Ullastres. *Universidad de Complutense de Madrid*

Raquel Amaya Martínez González. *Universidad de Oviedo*

Mario de Miguel Díaz. *Universidad de Oviedo*

Ana Miranda Casas. *Universidad de Valencia*

Francisco Miras Martínez. *Universidad de Almería*

José Carlos Núñez Pérez. *Universidad de Oviedo*

Julián Pascual Díez. *Universidad de Oviedo*

José Vicente Peña Calvo. *Universidad de Oviedo*

Marisa Pereira González. *Universidad de Oviedo*

María del Carmen Pérez Fuentes. *Universidad de Almería*

Luz Pérez Sánchez. *Universidad Complutense de Madrid*

Julián Plata Suárez. *Universidad de La Laguna*

Birte Ravn. *The Danish University of Education*

Cristina Roces Montero. *Universidad de Oviedo*

Raquel Rodríguez González. *Universidad de Oviedo*

Susana Rodríguez Martínez. *Universidad de A Coruña*

Teófilo Rodríguez Neira. *Universidad de Oviedo*

Celestino Rodríguez Pérez. *Universidad de Oviedo*

José María Román Sánchez. *Universidad de Valladolid*

Pedro Rosário. *Universidade do Minho*

Ramona Rubio Herrera. *Universidad de Granada*

José Luis San Fabián Maroto. *Universidad de Oviedo*

Jaume Sarramona i López. *Universidad Autónoma de Barcelona*

Georgios Sideridis. *University of Crete*

Catherine Snow. *Harvard University*

Manuel Soriano Ferrer. *Universidad de Valencia*

Susana Torío López. *Universidad de Oviedo*

José Manuel Touriñán López. *Universidad de Santiago de Compostela*

Antonio Valle Arias. *Universidad de A Coruña*

Gonzalo Vázquez López. *Universidad Complutense de Madrid*

María Paulina Viñuela Hernández. *Universidad de Oviedo*

Herberg J. Walberg. *University of Illinois, Chicago*

Nazario Yuste Rossell. *Universidad de Almería*

Miguel Ángel Zabalza Beraza. *Universidad de Santiago de Compostela*

- 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. No obstante, más del 75% de los artículos publicados serán trabajos empíricos, que comuniquen resultados de investigación originales.
- 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.
- 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. Cada una se presentará en un documento aparte. Serán enviadas sin bloqueos o claves de acceso que impidan su manejo por parte del equipo de edición.
- Los manuscritos, elaborados en formato Word, se remitirán a la dirección electrónica de la Revista *Aula Abierta* (ice@uniovi.es), no superarán las 6.000 palabras (incluyendo título, resumen, referencias, figuras, tablas, apéndices e ilustraciones) y estarán escritos a doble espacio, por una sola cara, con márgenes de 3 cm y numeración en la parte superior derecha.
- Se aceptan artículos en castellano e inglés. La redacción de los manuscritos se deberá atener a las normas de publicación de la American Psychological Association –APA- (Publication Manual of The American Psychological Association, 2005, 6ª edición).
- La revisión de los trabajos será anónima. Los autores podrán sugerir hasta un máximo de cuatro posibles revisores para evaluar su trabajo, indicando claramente su dirección postal y correo electrónico. También podrán indicar alguna persona que, por distintas razones, no deseen ver involucrada en dicho proceso de revisión.
- 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.
- 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.
- 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.

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/

<b>Participación y calidad de la educación</b> <i>Jaume Sarramona i López y Teófilo Rodríguez Neira</i>	3-14
<b>Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria</b> <i>Miguel Ángel Carbonero Martín, Eva Ortiz Campo, Luis Jorge Martín Antón y Juan Antonio Valdivieso Burón</i>	15-24
<b>Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas</b> <i>Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada, Andrés Llavona Fernández y Amaro Vázquez González</i>	25-36
<b>Percepción creativa de la ciudad en niños y jóvenes. Estudio empírico y propuesta de actuación</b> <i>Montserrat Marugán de Miguelsanz, Maximiano del Caño Sánchez, María Marcela Palazuelo Martínez y Miguel Ángel Carbonero Martín</i>	37-46
<b>El ciberacoso en la enseñanza obligatoria</b> <i>Vicente Félix-Mate, Manuel Soriano-Ferrer, Carmen Godoy-Mesas y Sonia Sancho-Vicente</i>	47-58
<b>Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos</b> <i>María Eugenia Martín Palacio, José Antonio Bueno Álvarez y María del Carmen Ramírez Dorantes</i>	59-70
<b>Del Bachillerato a la Universidad: las Matemáticas en las carreras de ciencias y tecnología</b> <i>José A. Huidobro Rojo, M. Ana Méndez García y M. Luisa Serrano Ortega</i>	71-80
<b>La formación del profesorado en base a competencias. Un punto de vista desde las carreras pedagógicas de la PUCV</b> <i>María Verónica Leiva Guerrero</i>	81-96
<b>Estudio del Practicum de Pedagogía: alternativas metodológicas</b> <i>Isabel Hevia Artime</i>	97-108
<b>Fernández de Lizardi y la necesidad ilustrada de la educación civil y política</b> <i>Jesús Hernández García</i>	109-120
<b>Revisión de libros</b>	121-122

<b>Enrollment and quality of education</b> <i>Jaume Sarramona i López y Teófilo Rodríguez Neira</i>	3-14
<b>Identification of modulatory teaching variables of the efficient secondary school teacher</b> <i>Miguel Ángel Carbonero Martín, Eva Ortiz Campo, Luis Jorge Martín Antón y Juan Antonio Valdivieso Burón</i>	15-24
<b>Influences in the social environment and motivational conditions in the self-concept of asturias female football/soccer players</b> <i>Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada, Andrés Llavona Fernández y Amaro Vázquez González</i>	25-36
<b>Children and youth's creative perception of the city. Empirical study and proposal of actions</b> <i>Montserrat Marugán de Miguelsanz, Maximiano del Caño Sánchez, María Marcela Palazuelo Martínez y Miguel Ángel Carbonero Martín</i>	37-46
<b>Ciberbullying in compulsory education</b> <i>Vicente Félix-Mate, Manuel Soriano-Ferrer, Carmen Godoy-Mesas y Sonia Sancho-Vicente</i>	47-58
<b>Self-regulated learning assessment in Mexican high school students</b> <i>María Eugenia Martín Palacio, José Antonio Bueno Álvarez y María del Carmen Ramírez Dorantes</i>	59-70
<b>From high school to University: Mathematics in science and technology degrees</b> <i>José A. Huidobro Rojo, M. Ana Méndez García y M. Luisa Serrano Ortega</i>	71-80
<b>Teacher training based on competences. A view from educational degrees of PUCV</b> <i>María Verónica Leiva Guerrero</i>	81-96
<b>Estudio del Practicum de Pedagogía: alternativas metodológicas</b> <i>Isabel Hevia Artime</i>	97-108
<b>Fernandez de Lizardi and the illustrated need to civil and political education</b> <i>Jesús Hernández García</i>	109-120
<b>Books review</b>	121-122

## Participación y calidad de la educación

Jaume Sarramona i López y Teófilo Rodríguez Neira\*

Universidad Autónoma de Barcelona, \*Universidad de Oviedo

El tema de la participación es de capital importancia para el buen funcionamiento de la enseñanza y para lograr la eficacia de los sistemas educativos. Aquí, en este artículo, se analizan los grupos humanos implicados y los ámbitos más apropiados de intervención. Alumnos, padres y madres, profesores, sociedad y poderes políticos son responsables del buen funcionamiento de los centros y de las instituciones educativas. A cada uno corresponde una especial responsabilidad que, para alcanzar los frutos adecuados, debe estar combinada y coordinada con los demás. El resultado es fruto de la responsabilidad y de la integración. La dispersión, el aislamiento y la separación solo conducen al fracaso y a la inutilidad del sistema.

*Palabras clave:* Educación, participación, profesores, padres, alumnos.

*Enrollment and quality of education.* The subject of participation is of cardinal importance to achieve the efficiency and smooth running of the education systems. In this essay we analyze the human groups involved in education and the most suitable spheres of intervention. Pupils, parents, teachers society and politics power are responsible of the smooth running of the educational establishments and institutions. It is each one's job a special responsibility which, to obtain the right fruits, must be got together and coordinated with the others. The result is the fruit of responsibility and of the integration. Dispersion, isolation and division will only lead to the failure and uselessness of the system.

*Keywords:* Education, participation, teachers, parents, pupils.

### Ámbitos de participación

La participación implica reconocer que los distintos miembros de la sociedad son capaces de pensar, de implicarse y llevar a cabo acciones sobre lo que afecta a su vida en los distintos contextos sociales (familia, colegio, comunidad, etc.). Ello exige que sean informados, consultados y escuchados en todos los asuntos que les afectan. Así, pues, la participación es una característica funda-

mental de la democracia. Ahora bien, para que la ciudadanía se implique en la participación ha de experimentar sus beneficios, no puede consistir en una mera posibilidad formal.

Es evidente que la participación democrática llevada a cabo por el elevado número de personas, resulta difícil que materialice en todos y cada uno de los asuntos o ámbitos, de modo que las macrodecisiones se escapan fácilmente a la participación directa e incluso muchas veces a la indirecta. Pero en otros muchos ámbitos de actividad próxima la participación no sólo es posible sino necesaria para garantizar los servicios que pretenden los ciudadanos. Y entre estos ámbitos está el de la educación.

---

Fecha de recepción: 1-9-09 • Fecha de aceptación: 22-1-10

Correspondencia: Teófilo Rodríguez Neira

Dpto. de Ciencias de la Educación

Universidad de Oviedo

Aniceto Sela, s/n

33005 Oviedo

E-mail: [trneira@uniovi.es](mailto:trneira@uniovi.es)

## Democracia y participación en el sistema educativo

La participación en el sistema educativo, permite garantizar que las decisiones son la resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los implicados. Esto es así porque en el concepto de participación están integradas tanto la representatividad como la responsabilidad.

El sistema educativo realiza un tipo de actividad social que demanda especialmente de la participación. La actuación educativa escolar se ejerce tanto en nombre de los intereses generales de la comunidad como por delegación expresa de los padres y tutores, principales responsables de la educación de los niños y jóvenes. Así, la educación no puede ser un monopolio del poder político, por cuanto hay derechos de los padres y de los propios educandos que es preciso respetar. Tampoco una actividad de patrimonio exclusivo de los profesionales que la ejercen, porque éstos se deben a la sociedad que les reconoce derechos de actuación pero también deberes de compromiso y resultados.

La educación escolar incide directamente sobre los valores sociales, sobre el conjunto de la cultura y sobre la personalidad individual de cada ciudadano, por ello mismo ha de ser una responsabilidad colectiva y compartida. No en vano hoy la escuela es la única institución por la que pasan durante bastantes años todos los ciudadanos de un país. Así también se justifica que sea legalmente obligatoria.

La participación es, por tanto, la vía por la que se presta o se retira el consentimiento hacia un proyecto educativo, sea este de un centro concreto, sea del marco amplio de un territorio o país, y se garantiza la responsabilidad de los miembros de la comunidad social en la orientación y funcionamiento de los servicios educativos. Ningún argumento puede invalidar la importancia y la necesidad de la participación efectiva en el sistema educativo. La apatía generalizada supone tanto el fracaso del sistema educativo para involucrar a la sociedad en él, como su marginación respecto a la vida social general. Sólo razones de

comodidad o intereses partidistas explicarían un rechazo a que los usuarios, directos e indirectos de la educación, puedan ejercer un control efectivo sobre los principios y actuaciones del sistema educativo.

El principio de la democracia aplicado al sistema educativo tiene diversas vertientes. En primera instancia, la democracia del sistema educativo debiera garantizar la igualdad de oportunidades de toda la comunidad social para poder optar a sus beneficios. Esta igualdad de oportunidades no equivale a igualdad de trato para todos, sea de actuación pedagógica por lo que se refiere al alumnado, sea de planteamientos organizativos, económicos o materiales, por lo que se refiere a las instituciones y organismos implicados. Igualdad de posibilidades (o de oportunidades) significa atender discriminadamente según las necesidades de cada caso, sin olvidar que capacidades y necesidades son variables que no dependen exclusivamente del contexto social, sino que también son desarrolladas por el propio sistema educativo. Como consecuencia de este principio, por ejemplo, se justifica que, sin atentar contra la democracia, el sistema ponga atención especial a los alumnos más necesitados de ayuda porque tienen dificultades en el sistema; es lo que habitualmente se denomina la “discriminación positiva”. Tal “discriminación” o ayuda deberá ser no obstante compatible con las oportunidades brindadas a todos y cada unos de los educandos para que puedan desarrollar al máximo su potencialidad personal. La idea que debiera ilustrar este principio de democracia la podríamos expresar así: “un mínimo para todos y un máximo para cada uno”.

Tampoco cabe olvidar que en estricta perspectiva pedagógica hay un límite a la igualdad: el que nos obliga a reconocer el esfuerzo, la calidad, la relevancia y la pertinencia, frente a la mediocridad. Otro límite a la participación viene referenciado por la idea de eficacia, eficiencia y capacidad de liderazgo. Y es que la participación no garantiza el liderazgo, pues es obvio que hay personas elegidas participativamente que no son capaces de liderar proyectos compartidos, ni logran implicar a los administrados.

Y existe, por supuesto, un límite legal y moral vinculado a la libertad académica, derivado de la condición de experto que tiene el profesorado, de la competencia, de la transparencia y de la orientación estratégica del trabajo profesional, que exige conocimientos y habilidades técnicas específicas.

La participación, en suma, es un requisito necesario pero no suficiente para una educación escolar de calidad, que tiene múltiples factores a considerar.

A continuación se analizan, de manera breve, las posibilidades de participación de los principales sectores de la comunidad educativa escolar para luego entrar en mayor detalle en la vinculación estricta entre participación y calidad de la educación.

#### *La participación del alumnado*

La escuela constituye el marco privilegiado para educar a los alumnos en la democracia participativa, proporcionándoles las herramientas adecuadas para aprender a elegir, tomar decisiones responsables y actuar desde la implicación y la corresponsabilidad en los asuntos que les afectan. La participación real en la vida escolar permitirá dotar a los alumnos de las competencias participativas básicas y posibilitará en el futuro su transferencia a la vida en sociedad.

La participación del alumnado en la vida del centro está regida por tres finalidades educativas básicas que caracterizan a toda sociedad democrática y que cada centro escolar debe adaptar a sus peculiaridades y necesidades y por ello plasmar en su proyecto educativo institucional.

- a) Educar en los principios democráticos, fomentar los hábitos de comportamiento democrático y preparar para la participación en la vida social y cultural.
- b) Establecer un currículo que permita la autoformación, propiciando una metodología que asegure la participación de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y favorecer la autoevaluación.
- c) Desarrollar el espíritu crítico.

Por otra parte, la participación del alumnado, además de un derecho de lógica correspondencia por ser los destinatarios del servicio educativo, se presenta como un objetivo pedagógico válido en sí mismo. Y ello es así porque la participación es el camino previo que conduce al logro de los objetivos pedagógicos vinculados con su formación para la democracia social, en tanto que futuros ciudadanos, todo lo cual pasa por el establecimiento y la práctica de una democracia interna en los mismos centros escolares. La participación ha de ser el camino para consolidar la capacidad en la toma de decisiones respecto al propio proceso formativo.

Hay muchas circunstancias que hacen especialmente frágil la participación del alumnado, en especial las que derivan directamente de su dependencia de la evaluación a que son sometidos por el profesorado, con quien coinciden en los organismos de participación. Por otro lado, la falta de información pertinente y la menor capacidad de argumentación son otras limitaciones a las que debe enfrentarse la participación del alumnado en los organismos compartidos con otros sectores de la comunidad educativa. Por ello conviene destacar la necesidad de facilitarles la información precisa que haga factible tal participación con conocimiento de causa.

Proporcionar información al alumnado se presenta como una obligación a cargo del mismo profesorado, las asociaciones de padres-madres y la propia administración educativa. En todo caso, buscar el punto de equilibrio entre la facilitación de la participación del alumnado y no caer en una manipulación o en falsos paternalismos será otro desafío que deberá resolver la educación escolar.

Así pues, ¿cómo se puede fomentar una participación de calidad realmente educadora en los distintos ámbitos de la vida escolar? He aquí algunos posibles ejemplos.

- a. *Ámbito formal e institucional.* A través de los cauces establecidos, como la elección de delegados por curso o grupo, la asamblea de curso y de de-

- legados, y el Consejo Escolar, etc., donde se puede enseñar a los alumnos cuáles son los mecanismos de la participación en las instituciones (qué derechos y deberes tiene, o cómo deben comportarse en una asamblea, etc.)
- b. *Ámbito de la gestión y administración del centro.* Los alumnos pueden implicarse en tareas de mantenimiento de las instalaciones del centro, así como de la gestión de algunos servicios, como la biblioteca, espacios, etc.
  - c. *Ámbito extraescolar.* También pueden contribuir en la programación de las fiestas, salidas y actividades culturales que se llevan a cabo durante el curso.
  - d. *Ámbito curricular.* Los alumnos pueden participar en la concreción de ciertos contenidos de áreas y materias, en la aplicación de un método pedagógico de cooperación entre compañeros y de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, o en la evaluación de su trayectoria educativa y del funcionamiento general del centro. (Álvarez, González-Pienda, Núñez, Soler, 1999; Álvarez, Martínez, Viñuela, Peña, González-Pienda, González, Núñez, 2006).

#### *La participación de los profesores*

Los profesores constituyen un referente básico para conseguir que los alumnos lleguen a ser ciudadanos responsables y participativos. Es necesario contar con equipos de profesores que se comprometan con el fomento de la participación y responsabilidad de los alumnos a distintos niveles. Así la educación para la participación ciudadana no debe ser solamente una materia o área independiente sino un eje que integre todas las asignaturas. La participación se puede y debe enseñar en el día a día, a través de la práctica educativa, en la interacción con los iguales, con los profesores, con su entorno, etc. Para ello, todos los miembros integran-

tes del claustro han de ser conscientes de la necesidad de coordinación del profesorado de distintas áreas y etapas en la consecución del objetivo común. El reto del profesorado es asumir una nueva función: han de ser guías de los alumnos, a los que escuchan y deben mostrar los caminos que han de seguir para dar solución a los posibles dilemas planteados. Han de propiciar escenarios y situaciones para que los alumnos se ayuden mutuamente. Esta cooperación permitirá que aprendan a identificar los problemas, reflexionar y participar en su solución.

La participación de los diversos sectores implicados en la educación escolar no invalida la perspectiva, profesional en tanto que supone una tarea técnica que implica conocimientos y habilidades específicas. La participación del profesorado se deberá llevar a cabo de manera individual y en equipo, para dar coherencia a la acción educativa institucional (Leiva Olivencia, 2009; Schön, 1992; Giroux, 1990, Argyris, 1999).

#### *La participación de los padres-madres*

Los padres-madres son los responsables legales y morales de la educación de sus hijos. La educación escolar no sustituye tal responsabilidad, de manera que la participación de los progenitores o de los tutores resulta absolutamente necesaria para el proceso educativo en coordinación con los centros escolares. Así se entiende entre los padres sensibilizados, tal como lo prueba la creciente demanda de participación efectiva en los sistemas educativos de los países más avanzados. Esto no oculta, sin embargo, la existencia de progenitores que creen haber cumplido su responsabilidad educadora por el solo hecho de escolarizar a sus hijos. La participación de los padres-madres en el sistema educativo tiene también la perspectiva de lógica correspondencia democrática, por cuanto son los usuarios indirectos de la escuela y además se considera directamente un factor de calidad para el sistema.

Será mediante las respectivas organizaciones o asociaciones como los padres-madres podrán hacer sentir su voz colectiva en el sistema escolar, para lo cual deberán supe-

rar sus posibles contradicciones internas. En efecto, las asociaciones de padres-madres agrupan a profesionales diversos, sintetizan heterogéneos niveles culturales y económicos, agrupan concepciones ideológicas diferentes, lo cual les convierte en sí mismas en auténticas escuelas de pluralismo donde la participación pasa por el consenso interno.

En cada centro escolar las asociaciones de padres-madres han de poder participar de manera institucional en todo cuanto no se refiera a la actividad estrictamente profesional de los docentes y restantes especialistas en educación. Como agrupaciones de asociaciones han de poder incidir en el conjunto del sistema educativo, mediante el diálogo con la administración y su intervención en los organismos de asesoramiento correspondientes.

En el tema de las metas más próximas de la educación escolar, aquéllas que afectan al centro escolar en razón del contexto, la participación de los padres-madres se concreta en la adhesión y evaluación, junto con los otros sectores, del proyecto educativo del centro. La materialización pedagógica del mismo es la actividad propia de los profesionales. La participación de los padres en este campo ha de ser la garantía de la contextualización adecuada de las enseñanzas escolares a la realidad y a las necesidades del entorno. Luego, la revisión periódica y su puesta en práctica constituyen elementos básicos de la evaluación interna de los centros.

Por otra parte, los padres además de su participación y la de sus hijos en el centro, han de fomentar también la participación de sus hijos en el ámbito familiar, generando un clima de escucha activa, de respeto a su nivel en las decisiones que les atañen, fomentando la responsabilidad en las tareas domésticas, en la toma de decisiones colectivas, etc. No olvidemos que la familia es el primer contexto de aprendizaje y socialización de los niños. Como se viva la participación en la familia determinará en gran parte las actitudes y compromiso de participación en otros ámbitos (Brezinka, 1990; Gervilla, 2003).

#### *La participación de la administración pública*

Cuando se hace referencia a la sociedad para determinar las metas de la educación escolar en un contexto democrático, inevitablemente aparecen las autoridades políticas en tanto que representantes legítimos de la sociedad general. Serán tales autoridades, por tanto, las que determinarán las metas que se encomienda lograr a la educación, expresadas en las leyes y normativas correspondientes.

Luego corresponderá a esa administración democrática el velar por el cumplimiento de la normativa emitida, además de restar abierta al diálogo con todos los sectores de la comunidad educativa para garantizar el conocimiento de sus necesidades y la implicación de esos sectores en la consecución misma de las metas educativas. La rendición de cuentas del sistema formará parte también de este diálogo social (Medina, 1974; Sarramona, 2006).

#### Participación y calidad de la educación

No ha de sorprender que el binomio educación-calidad despierte algunas suspiraciones, dada la carga ideológica del término. Recordemos que el concepto de calidad ha penetrado en el campo educativo procedente del mundo económico, donde la competencia, la globalización y la progresiva exigencia de los consumidores ha forzado que productos y servicios entren en un camino de evaluación y mejora permanente.

La educación comparte criterios de exigencia con otros servicios sociales y por tanto también queda implicada en los criterios de calidad, si bien no se trata de una actividad que haya de estar sometida únicamente a las normas del mercado, ni a sus registros solo económicos, sino especialmente a las exigencias personales y sociales. La calidad de la educación, por tanto, supera los estrictos planteamientos de eficacia y eficiencia, aunque los incluya, para abarcar aspectos como la equidad, la cohesión social, la libertad, etc. El concepto de calidad de la educación será siempre fuente de debate, cuando llega el momento de plasmarlo en disposi-

ciones legales y en actuaciones pedagógicas, pero buscar la calidad progresiva de la educación es una exigencia ineludible de nuestros tiempos.

A los efectos de seguir profundizando la participación, se señalan a continuación tres dimensiones básicas de una educación de calidad.

*a) Planificación de la acción pedagógica en función de las necesidades individuales y sociales.*

La profesionalidad se caracteriza, entre otras notas, por actuar en razón de una planificación previa, opuesta a la simple improvisación o ensayo-error. Se puede planificar cuando se poseen conocimientos científicos y técnicos, así como experiencia acumulada, referidos al ámbito de actuación y del contexto en que se sitúa ese ámbito. Se planifica para resolver un problema de la realidad o para construir una nueva realidad. En el caso de la educación escolar, las realidades a construir son las que indican las finalidades y objetivos del currículum. Todo ello sin olvidar que la planificación no eliminará la necesidad de improvisación ante situaciones no previstas, las cuales aparecerán inevitablemente, dada la complejidad que caracteriza a la acción educativa.

La primera cuestión a plantear es si corresponde solamente a los profesionales la determinación de tales realidades, o bien si tal cosa es responsabilidad del conjunto de la sociedad, como receptora y financiadora del sistema educativo.

Parece evidente que ninguna actividad que afecte al conjunto de la sociedad ha de ser patrimonio exclusivo de un grupo profesional, se trate de la educación, la sanidad, la economía, etc. Por todo ello, parece lógico defender que ha de ser el conjunto de la sociedad quien determine las metas últimas del sistema educativo, puesto que en ellas se refleja el tipo de sociedad que se persigue. Las finalidades de la educación escolar deberán ser el resultado de un consenso social, que impulse todo lo que une en la búsqueda del progreso colectivo. Y su materialización la realiza la administración educativa democrática.

Pero sin el compromiso técnico y ético de los profesionales implicados no se podrán lograr las metas propuestas. Luego será responsabilidad de los profesionales el estructurar estas metas en objetivos pedagógicos alcanzables en las diversas etapas y niveles, así como determinar las estrategias y materiales que sean más pertinentes.

*b) Actuación eficaz y eficiente de los profesionales de la educación.*

La planificación sola no resuelve ni substituye la aplicación, la actividad directa sobre el grupo-clase, de la misma manera que un proyecto no levanta un edificio. Aquí entramos en las habilidades propias de los profesionales de la educación, en el “saber hacer”, además del saber, y que incluyen dimensiones de la profesionalidad como las actitudes y el compromiso deontológico. La calidad de la acción educativa escolar implica proporcionar experiencias de aprendizaje que logren los objetivos de la planificación, sin excluir, como ya se ha comentado, la modificación del plan previsto y la improvisación, si fuera necesario. Por consiguiente, corresponderá al profesorado el papel preponderante en este terreno de la acción. Eso implica autonomía y libertad de acción.

Hablar de autonomía de acción profesional parece remitirnos a la tradición de las profesiones liberales, más que a las asalariadas, cuando el profesorado se sitúa en estas últimas. Sin embargo, existe un consenso general sobre la necesidad de autonomía de acción en la actividad docente, hasta el punto que llega a ser legalmente reconocida bajo el principio de la “libertad de cátedra”. La autonomía no es una simple cuestión legal, sino también una exigencia de la naturaleza misma de la actuación pedagógica. Sencillamente no existe una única normativa técnica para resolver los problemas educativos, y el profesional deberá optar y decidir sobre las estrategias más pertinentes que cabe aplicar a cada caso.

Bien es verdad que la autonomía profesional tiene sus limitaciones: ha de ser compatible con la participación de los restantes miembros de la comunidad educativa y tam-

bién ha de ser congruente con los conocimientos vigentes en el mismo gremio profesional. Esto significa que no puede ir contra los fines generales acordados para la educación, tanto en el contexto social como en el marco institucional, ni tampoco justificará la improvisación sistemática o la aplicación de estrategias superadas por los avances técnico-científicos. La autonomía personal queda así situada en el marco del trabajo en colaboración que exige la educación escolar.

¿Qué papel corresponde al alumnado en este apartado? El alumno no es simple receptor del proceso educativo sino actor principal del mismo. Fomentar esta participación y compromiso activo en este nivel de la ejecución será uno de los objetivos de la función docente eficaz.

Por lo que respecta a los padres-madres, su participación ha de consistir en facilitar la actividad pedagógica escolar, proporcionando el soporte necesario para que los resultados sean fruto de la coordinación y de la coherencia de las acciones educativas de la escuela y de la familia. Desde esta perspectiva, podemos señalar que la participación de la familia ha de ser contemplada en la misma planificación de la acción pedagógica. Pero también es preciso contemplar una perspectiva estrictamente personal, cuando los padres-madres actúan en razón de circunstancias concretas que afectan a sus hijos. Mantener un contacto periódico con los tutores, solicitar explicaciones respecto las calificaciones escolares, pretender coordinación con la escuela para superar dificultades concretas, decidir sobre posibles opciones, etc., son ejemplos concretos de esta participación individual, tan necesaria para la atención personalizada de los alumnos.

En este mismo terreno de la actividad pedagógica del centro escolar tiene cabida la participación del personal administrativo y de servicios, como encargado de proporcionar el correspondiente soporte administrativo, velar por el mantenimiento de las instalaciones y de los recursos didácticos y ser responsable de la gestión económica. La necesidad de que tales profesionales sean tenidos en cuenta en los proyectos educativos

generales de los centros, para así colaborar con el resto de los miembros de la comunidad escolar, resulta obvia.

Finalmente, respecto a la administración educativa se puede afirmar que cuanto mayor sea su presencia en los centros y en el conjunto del sistema educativo, menor será el grado de participación de los restantes sectores, que son los actores y destinatarios directos de la educación. La administración aparece entonces como responsable de todo, foco de la crítica y de la demanda permanente de los restantes sectores, que ven así eludidas sus propias responsabilidades.

La madurez democrática de una sociedad deberá encontrar el punto de equilibrio entre la autonomía necesaria para el funcionamiento de los centros escolares y la responsabilidad irrenunciable de reglamentación general del sistema, que corresponde a la autoridad política representada por la administración. En cualquier caso, lo que sí corresponde a la administración de manera ineludible será el proporcionar a la red de centros públicos los recursos necesarios para llevar a cabo la práctica pedagógica en condiciones mínimas de eficacia. Y en esta misma línea, sin excluir la responsabilidad que corresponde a los propios profesionales, también tendrá responsabilidad en la formación permanente del profesorado, con el fin de actualizar y mejorar la práctica pedagógica.

### c) *Evaluación y optimización de los resultados*

La evaluación del conjunto del sistema, se deberá entender en sentido amplio, abarcando todos los elementos que lo integran: procesos y productos, pero también recursos y estructuras. Desde esta perspectiva, la evaluación también es considerada como una de las actividades de responsabilidad preferente por parte de los profesionales de la educación. No hay actuación tecnificada ni sistémica sin evaluación, porque es bien sabido que gracias a la evaluación se introduce control y “*feed-back*” al sistema.

Si generalizamos este principio al conjunto del sistema social, advertiremos que una sociedad democrática se caracteriza

porque nadie está exento de tener que dar explicaciones de sus acciones, siempre que éstas tengan consecuencias para el resto de la comunidad. Por ello la democracia aparece también vinculada al concepto de “control” social, que afecta a todos y a cada uno de sus miembros, y con mayor motivo a los grupos profesionales.

Situados en el caso de los profesionales de la educación, hay un primer nivel de control que corresponde al propio profesional, que ha de ejercer de manera permanente la autoevaluación para mejorar su actividad. Luego vendría el control del colectivo profesional, a cargo de los directivos de los centros y de las asociaciones y colegios profesionales. Finalmente, deberá haber un control externo a cargo de los usuarios y las autoridades sociales, que son la garantía última de calidad y de legalidad.

Existe una corriente mundial favorable a la evaluación de los centros escolares, pero en algunos casos se ha confundido la democracia con la falta absoluta de control, especialmente el referido a procesos y resultados. Sin embargo, resulta clara su necesidad y coherencia con la democracia misma. La cuestión a determinar es el modo de llevar a cabo tal evaluación y la finalidad última de la misma, que no debiera ser otra que la de posibilitar la mejora mediante los diagnósticos pertinentes.

Nadie duda de la necesidad de evaluar el sistema educativo, pero se temen las consecuencias que ello pueda acarrear, especialmente para los más débiles, por ello se pide que la evaluación vaya siempre ligada a un programa de soporte y de ayuda al profesorado y a los centros que lo precisen. Con todo se abre camino de manera progresiva la participación de los países en evaluaciones internacionales —el proyecto PISA es emblemático al respecto— que, si bien no evalúan más que aspectos parciales de los aprendizajes, en la práctica se convierten en evaluaciones de los respectivos sistemas educativos.

Además de la evaluación de carácter técnico, que solamente puede ser llevada a cabo por profesionales calificados, hay otras dimensiones de la evaluación que demandan

de la participación de los receptores directos e indirectos de la educación escolar. Así el alumnado tiene un papel en el control inmediato de los resultados educativos, en tanto que destinatarios directos del sistema, y también los padres y la comunidad próxima tienen algo que decir respecto los resultados mediatos. Dicho de otro modo: quienes fijan las finalidades generales de la educación escolar lógicamente han de poder verificar en qué medida se consiguen.

#### *d) Orientación pedagógica y personal*

La orientación forma parte de las responsabilidades profesionales de los docentes especialmente en su perspectiva vinculada con el aprendizaje escolar. Pero cuando se penetra más en el terreno personal, que incluiría las perspectivas profesionales y de orientación general del futuro de los sujetos, la orientación proporcionada por el profesorado toma un cariz de consejo o sugerencia y no de prescripción normativa. Por eso mismo resulta imprescindible la información justificada a las familias y a los propios sujetos educandos. La toma de decisiones, sin embargo, corresponderá a los mismos alumnos y sus padres. Por ejemplo en la opcionalidad de las materias, en la realización de posibles actividades extraescolares, aplicación de soportes externos para subsanar dificultades en el aprendizaje o problemas personales, etc.

En un segundo ámbito estaría la orientación que hace referencia al futuro profesional de los alumnos, concretado en las opciones de estudio y de especialización tras la escolaridad obligatoria, donde las informaciones y sugerencias proporcionadas por los tutores escolares, conocedores de las características de los alumnos y de otros elementos que inciden sobre el campo profesional, les resultará de gran ayuda. La decisión final de los implicados y sus familias no se ha de ver en ningún momento coaccionadas. Finalmente, podríamos situar la opción respecto a las creencias religiosas que, si no se ha optado previamente por un centro confesional, la libertad de elección corresponde a los alumnos y sus familias.

A modo de conclusión:  
¿Crisis en la participación?

Son muchos los observadores sociales que destacan la vivencia de un período de desencanto, de falta de interés por la participación en los diversos ámbitos de la vida comunitaria. Las causas se pueden buscar tanto en la preponderancia actual de la ideología neoliberal, marcadamente individualista, como en la sobredimensión representativa que se ha otorgado a las organizaciones más estrictamente laborales y políticas, en detrimento de otros movimientos menos estructurados y reivindicativos con el sistema establecido, del tipo que sea. En el campo de la educación tales movimientos contestatarios no existen prácticamente, pero puede ser paradigmática la comparación del escaso peso que realmente tienen asociaciones de padres-madres en las decisiones generales y específicas del sistema educativo y de los centros escolares, en comparación a los sindicatos y asociaciones docentes o las organizaciones patronales de centros privados.

No se puede desconocer que la colaboración entre padres/madres y docentes presenta dificultades que será preciso superar. Se suele señalar que los docentes tienen dificultades para conocer bien a todos los alumnos y sus familias, que ellos se preocupan de todos sus alumnos mientras que las familias sólo se preocupan de sus hijos, que los docentes necesitan de un cierto distanciamiento respecto a las familias para garantizar su imagen profesional, que mentalmente se sienten alejados de las familias de nivel social bajo y también de las de nivel social muy alto, etc.; de los padres/madres se dirá que solamente piensan en la escuela cuando surgen dificultades, que piden demasiado a los docentes, haciéndolos responsables de los problemas escolares de sus hijos, que sistemáticamente se ponen al lado de sus hijos menospreciando la autoridad de los docentes, etc. Pero todas las dificultades que se puedan citar no eliminan la necesidad de la colaboración familia – escuela.

Y tampoco hay que olvidar la incidencia negativa que tiene sobre la participación so-

cial una excesiva normatividad por parte de la administración, que deja entonces muy poco margen a la iniciativa de los centros escolares y de sus agentes.

Incentivar la participación se presenta como un primer requisito para reforzar la actuación de los padres-madres aún advirtiendo que se trata de una situación difícil de modificar, puesto que supone romper la tendencia a la inhibición que tienen muchas familias respecto la educación escolar, a menos que se trate de asuntos que afectan directamente a sus hijos. Todo ello sin olvidar que en el proceso mismo de la participación intervienen directamente factores de tipo socio-económico que pueden suponer una limitación importante para la participación, como ocurre con las familias de bajo nivel cultural, y de manera especial con las familias inmigrantes procedentes de culturas donde no existe ninguna tradición de participación directa en las escuelas por parte de las familias.

Por lo que respecta al sector privado, a menudo se suele sostener que los padres no participan porque han depositado su total confianza en el centro elegido. Si pierden esa confianza les basta con cambiar de centro. Tal argumentación resulta sumamente débil. Primero porque la participación es un derecho democrático básico, que también se convierte en deber cuando se trata de instituciones sociales cuyas consecuencias rebasan el ámbito personal. En segundo lugar porque la participación implica colaboración y control, con lo cual se potencian los recursos y las acciones pedagógicas del centro escolar al tiempo que se vela para el mantenimiento de la calidad.

Se puede afirmar que transparencia e información hacen posible la mutua confianza entre la familia y la escuela y estas son las bases de la colaboración. Una colaboración que no puede ser la tradicional silenciosa porque no sirve para los tiempos de cambio que vivimos. Los padres han de superar la tendencia a ver la escuela de sus hijos con los mismos ojos con que vivieron la suya porque los tiempos son otros y la escuela está cambiado profundamente, tanto en su

composición – confluencia de culturas – como en su manera de proceder. Y los docentes tampoco pueden añorar tiempos pasados cuando a la escuela solamente iban los más seleccionados y todo el entorno era coherente y reforzador de las propuestas educativas escolares. Hoy profesorado y familias se necesitan mutuamente para hacer avanzar una propuesta educativa que en muchos casos deberá ir contracorriente del mundo que nos rodea.

La educación actual de debate entre varias crisis: número de alumnos, problemas de financiación, adecuación de los planes de estudios a las necesidades sociales, etc. Pero en el fondo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global: es la crisis del modo de gestión, en la que los responsables de la administración educativa, en todos sus niveles de intervención, han de definir claramente sus posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas. Encontrar el punto de equilibrio entre la necesaria autonomía de los centros y el compromiso de éstos respecto al contexto social al que sirven es un desafío a superar para avanzar en el camino de la calidad. Y en este desafío está incluida la convivencia entre participación y liderazgo, entre profesionalidad y rendición de cuentas, entre diálogo con todos los sectores educativos y toma de decisiones responsable.

La educación es potenciadora de la movilidad social, del desarrollo personal, de la promoción social y del desarrollo científico-tecnológico; potencia ciertas esperanzas colectivas y es, por lo tanto, un servicio de incuestionable valor que, y en la misma medida en que se fue consolidando la llamada “sociedad de la información”, incrementó su valor como institución de inversión en capital humano en el que hay que garantizar el derecho de participación dentro del proceso de descentralización y de democratización.

El problema de la educación actual no es tanto la posibilidad real de calidad de educación, como la distribución real de recursos que garantizan la oportunidad de lograr calidad para muchos, en el sentido más básico de democratización de la educación. Y como todos sabemos, cuando estamos en el terreno de garantizar las oportunidades, es imposible no entrar en el área de la decisión política. En nuestra opinión esto exige:

- Entender la participación como un ejercicio de educación en valores construido desde la dignidad, la libertad, la igualdad, la identidad y el respeto al desarrollo.
- Favorecer la participación y el reconocimiento del otro como un modo de promoción de la responsabilidad social, de la solidaridad y de la ejercitación de la tolerancia, con fundamento en actitudes democráticas construidas desde la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad, la inclusión y la cooperación.
- Propiciar la democratización como ejercicio de educación para la comprensión de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas y pluralistas, que reclaman cada vez más idoneidad sociocultural, oportunidad organizativa y coherencia ideológico-institucional en las instituciones pedagógicas con objeto de que puedan hacer compatible en su función la libertad, la calidad y la equidad.
- Reconocer la participación como un ejercicio compatible con la excelencia, el liderazgo, la relación de autoridad y el ejercicio libre de la decisión, que se manifiesta de modo distinto según hablemos de participación a nivel de recoger información, a nivel de ejecución de lo decidido y a nivel de toma de decisiones.

## Referencias

- Álvarez, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Soler, E. (1999). *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, L., Martínez, M.J., Viñuela, M.P., Peña, J.V., González-Pienda, J. A., González, P., Núñez, J.C. (2006). *¡Oriéntate bien!... Para que elijas mejor. Programa para facilitar la elección académica y profesional*. Madrid: CEPE.
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Brezinka, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- Gervilla, E. (coord) (2003). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadas*. Madrid: Narcea.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Leiva Olivencia, J.L. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*. Vol. 37 (2), 93-110.
- Medina, R. (1974). El Estado y su derecho a la organización administrativa de la educación. *Bordón*, 202, 175-189.
- Sarramona, J. (2006). *Debate sobre la educación (Dos posiciones enfrentadas)*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.



# Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria

Miguel Ángel Carbonero Martín, Eva Ortiz Campo,  
Luis Jorge Martín Antón y Juan Antonio Valdivieso Burón  
Universidad de Valladolid

El presente trabajo consiste en la elaboración de un instrumento sobre la identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Educación Secundaria. Es necesaria la disposición de instrumentos que faciliten información sobre cómo se realiza la enseñanza en una etapa que tanto para profesores como para alumnos es considerada de la máxima dificultad. El cuestionario propuesto evalúa cuatro dimensiones con sus consiguientes subdimensiones: Comunicación (verbal y no verbal) con 22 ítems; mediación (relación profesor alumno, resolución de conflictos y autocontrol) con 37 ítems; autoeficacia con 24 ítems y finalmente habilidades de instrucción con 29 ítems. En una primera depuración mediante la evaluación de expertos sobre validez de contenido y de constructo se desestimaron todos aquellos ítems que obtuvieron una puntuación inferior de 7,7 de un rango de 1 a 10, resultando al final 112 ítems y eliminando 44. A falta de siguientes depuraciones y análisis parece un buen punto de partida para identificar mediante este instrumento las variables moduladoras del profesor eficaz.

*Palabras claves:* Habilidades de instrucción, estrategias de enseñanza, comunicación, mediación, autoeficacia.

*Identification of modulatory teaching variables of the efficient secondary school teacher.* This Project consists on the elaboration of an instrument to identify the teaching modulating variables of efficiency in a secondary education teacher. It is considered necessary to create instruments which facilitate information about how the teaching is carried on in this difficult stage for teachers as well as students. The questionnaire evaluates four dimensions and the corresponding subdimensions: communication, (verbal and non verbal) with 22 items; mediation (teacher- student relationship, conflicts management, self-control) with 37 items; self- efficiency with 24 items and finally instructional abilities with 29 items. In the first elimination round, carried by evaluation experts, about the content and construct, the items which scored below 7.7 in a range from 1 to 10 were dismissed with a final result of 112 valid and 44 eliminated items. In the absence of other depurations and analysis it is believed that this questionnaire supposes a good starting point to identify the modulating variables of an efficient teacher.

*Keywords:* Educational abilities, teaching strategies, Communication, Mediation, Self- efficiency.

En el momento actual los resultados académicos de los alumnos de secundaria se encuentran muy lejos de ser brillantes y a

ello se suma la dificultad de controlar a un grupo con conductas disruptivas y sin interés por las materias que se imparten.

Este trabajo tiene como marco, un sistema escolar que no consigue los resultados escolares esperados y en el cual los profesores de secundaria se sienten impotentes ante la situación que les rodea, ya que a pesar de los esfuerzos no se ataja el

problema del fracaso escolar y la desmotivación generalizada.

Por ello, es necesaria la elaboración de instrumentos que ayuden al profesorado en su tarea, que le aporten recursos y que le permitan conocer qué aspectos son fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como punto de partida para dar respuesta a la actual panorámica es conocida que la investigación del estilo de enseñanza constituye una herramienta que capacita al individuo para entenderse a sí mismo, a su entorno y a la interacción entre ambos. Bien es sabido que cada docente tiene una manera peculiar, unas características propias y únicas de cómo organizar y hacer la enseñanza; no existen procedimientos de actuación ideales o únicos. Lo importante es la utilización de diferentes y variados estilos de enseñanza para entender a la diversidad de alumnos. Las maneras de enseñar explican variaciones de rendimiento que las aptitudes no pueden explicar (Sternberg 1988).

Son muchas las variables que están influyendo en el proceso de enseñanza aprendizaje y todas ellas son observables en la práctica docente diaria. Las variables que se consideran imprescindibles para la eficacia docente son las siguientes: variables técnico-profesionales, variables interactivas, variables personales y variables psicodemográficas.

Pero hay otro grupo de variables que configuran la manera de actuar que tiene el docente, sin las cuales no se lograría el propósito último de toda enseñanza, es decir, el aprendizaje. Estas son las variables moduladoras que están conformadas por distintos elementos intervinientes en el proceso de enseñanza- aprendizaje y moldean un modo particular de enseñar. Están constituidas por una serie de rasgos endógenos y exógenos, interpretando que unos y otros pueden ser susceptibles de entrenamiento, aprendizaje y modificabilidad. Precisamente el presente trabajo se centra en la última clase de variables (moduladoras).

Son muchas las investigaciones que se han realizado sobre la eficacia del profesor

(Feito, 2004; Gros y Romañá, 2004; Hama-check, 1999; Korthagen, 2004; Morgan y Morris, 1999; Penalva Buitrago, 2006; Sanders, 2002; Schwartz, 2002; UNESCO, 1996; entre otros).

Otros informes de investigación (Muijs y Reynolds, 2001) han concluido que hay un conjunto de actitudes, conductas, modos de gestionar y conducir la clase por parte del profesor eficaz. Así, en cuanto a las actitudes, tiene altas expectativas y confía en que todos los alumnos puedan aprender, acepta su responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes y en conseguir un aprendizaje exitoso; asimismo, la clase goza de un clima positivo favorable al aprendizaje. Por su parte, en cuanto a los modos de llevar la clase, entre otros, el profesor eficaz: crea un entorno apropiado para el aprendizaje; hace un óptimo uso del tiempo que dispone; usa estrategias de enseñanza diversificadas; proporciona oportunidades a los estudiantes para que trabajen de forma reflexiva y autónoma, hay altos niveles de interacción con toda la clase; proporciona refuerzos positivos motivando al alumnado a elaborar sus respuestas, se centra en contenidos relevantes, con una estructura coherente y enfatiza los puntos clave; las actividades que se realizan en el aula tienen un orden claro y estructurado y evalúa de modo regular para hacer un diagnóstico del progreso en el aprendizaje.

Concretamente, nuestro trabajo ha consistido en la creación de la herramienta: "*Variables docentes moduladoras del profesor eficaz de secundaria*" para su futura utilización en centros de Educación Secundaria Obligatoria, de forma que se puedan conocer las percepciones de los profesores de esta etapa e intervenir para su consiguiente optimización en aras de una enseñanza de calidad.

Este instrumento permite conocer cuáles son los aspectos o dimensiones que influyen en el proceso de enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria, de manera que cada docente pueda autoevaluarse en cada uno de esos aspectos para que pueda hacerse un futuro estudio con su consiguiente intervención para la optimización de los mismos. Además la futura aplicación del cuestionario

en los centros e institutos de secundaria permitirá conocer cuáles son los recursos, habilidades y estrategias que más utiliza el profesorado, sus características, las relaciones de éstos con el aprendizaje y con las relaciones en el aula.

El cuestionario elaborado trata de discriminar las habilidades que el profesor pone en marcha en la tarea docente y valorar en qué medida influyen los métodos de enseñanza, la concepción de los procesos de enseñanza aprendizaje y las habilidades en el modo de aprender de los estudiantes. El cuestionario definitivo, tras las revisiones pertinentes, cuenta con 112 ítems repartidos en 4 dimensiones.

Este trabajo no está aislado, tiene una gran relación con la línea investigadora del departamento, que en los últimos años se ha centrado en habilidades docentes motivadoras en la etapa de educación primaria y la influencia de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en ESO: paráfrasis y aplicaciones.

El tema de los estilos de enseñanza como enfoque de investigación arranca de la tipificación de la enseñanza en progresista y tradicional. En los años 20 se producen duros ataques surgidos de sectores cercanos a Dewey -que ya había afirmado que el sistema de enseñanza apoyado sólo en la exposición del profesor y en el libro de texto adolecía de serias carencias- que propugnan un enfoque activo, basado en el descubrimiento y en la acción tomando el profesor un papel de guía. El enfoque ha cambiado a lo largo de los años, dándose un predominio de uno u otro. La enseñanza tradicional o convencional se plantea enseñar a los alumnos conocimientos a partir de textos y explicaciones del profesor.

La enseñanza progresista entiende que la escuela además de conocimientos también debe enseñar valores y actitudes, poniendo énfasis en el descubrimiento, en la experiencia, el trabajo en grupo y olvidándose de los compartimentos estanco (Beltrán, 1998; Benett, 1979; Hervás, 2005).

Los estilos docentes son conceptualizados de forma distinta según distintos auto-

res. No existe un estilo docente ideal, existen prácticas docentes positivas para crear un ambiente pacífico, motivador, en el que el rendimiento académico aumenta. Es necesario conocer las destrezas que promueven el aprendizaje y alejar las malas prácticas docentes que conllevan un deterioro de las relaciones, conflictos y una disminución del aprendizaje (Arends, 2007; Castejón, 2000).

Los estilos docentes son las formas y estrategias en que los educadores y las educadoras desarrollan su práctica educativa que, si bien se identifican con un método de enseñanza, también tienen que ver con las visiones que se tienen de las alumnas y los alumnos; están, además, mediados por las relaciones que establecen con los contenidos de enseñanza, con su grupo de pares y con las disposiciones institucionales (Hernández, 2003).

Los logros de los estudiantes, especialmente su motivación dependen del estilo de enseñanza de sus profesores, de ahí que un mayor conocimiento de los estilos por parte del profesor tenga como consecuencia una mejora del aprendizaje (Alonso Tapia, 2005).

Es fundamental que cada profesor de secundaria conozca cuál es su estilo y qué puede hacer para mejorarlo, así como entender qué actitudes o estrategias de su quehacer diario obstaculizan la motivación, el buen clima y el rendimiento de sus alumnos. El profesor debe ser consciente de cuál es su estilo de enseñanza, lo que le permitirá convertirse en un profesor eficaz. Por ello el objetivo central de la presente investigación es la propuesta de un instrumento que identifique las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Educación Secundaria

## Método

### *Instrumento*

El cuestionario pretende evaluar cuatro dimensiones con sus consiguientes subdimensiones: Comunicación (verbal y no verbal) con 22 ítems; mediación (relación profesor-alumno, resolución de conflictos y au-

tocontrol) con 37 ítems; autoeficacia con 24 ítems y finalmente habilidades de instrucción con 29 ítems. A continuación se explican brevemente las citadas dimensiones que además acompañaron los ítems para facilitar la validación de expertos.

1. *La comunicación* es un fenómeno de carácter social que comprende aquellos actos que los seres vivos emplean para transmitir o intercambiar información con sus semejantes. Los códigos pueden ser verbales o no verbales mediante los cuales se ponen en común y se comparten opiniones, actitudes, estados de ánimo, emociones y sentimientos.

*La comunicación verbal* es la habilidad necesaria para transmitir una amplia variedad de mensajes verbales en el aula, de modo que sirvan para crear situaciones de aprendizaje. El docente tiene el importante papel de gestionar la clase como espacio de intercambio comunicativo y de entablar una relación interpersonal con unos objetivos pedagógicos determinados. De sus habilidades comunicativas depende el éxito de su tarea que consiste no sólo en transmitir una amplia variedad de mensajes en el aula, sino sobre todo de crear situaciones que faciliten el aprendizaje del alumnado.

*La comunicación no verbal* se expresa mediante gestos, signos y movimientos corporales que carecen de estructura sintáctica y por lo tanto no pueden ser analizados por los mismos parámetros de la comunicación verbal. Esta comunicación no es controlable y ante la contradicción entre la comunicación verbal y no verbal, esta última es más fiable por lo que es muy relevante este tipo de comunicación en el desarrollo de la actividad docente en el aula.

Ejemplos ítems de esta dimensión: *Ha-go comprensibles las explicaciones, utilizando realidades cercanas al alumnado; reitero las ideas que considero importantes; cuando interacciono con mis alumnos/as mantengo contacto ocular; modifico mis gestos, tono y pausas en función de las necesidades del receptor y de la evidencia de la información que recibe.*

2. *La mediación* tiene que ver con las reglas de actuación útiles en diferentes si-

tuaciones, a fin de que el docente las emplee en función del tipo de conflicto o interlocutor de que se trate (Troyano y Garrido, 2003). La mediación es una herramienta de diálogo y encuentro personal fundamental en el aula que contribuye a la mejora de las relaciones y la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos. El profesor o profesora debe tener una concepción positiva del conflicto; uso del diálogo y el desarrollo de habilidades de apertura, comprensión, empatía; el desarrollo de habilidades de autorregulación, autocontrol y la práctica de participación democrática, aspectos que ayudarán al docente en su práctica diaria en el aula. El cuestionario se centra en evaluar el autocontrol.

*La relación profesor/a- alumno* en estos niveles se hace más compleja, ya que el profesor/a tiene muchos grupos a los que atender y el alumno/a se debe adaptar a cada uno de sus docentes. Pero podemos decir que esta relación debe basarse en la asertividad, el respeto, el liderazgo, la empatía y la buena convivencia.

*El conflicto* es un fenómeno social muy complejo e inevitable en toda organización, incluida la escolar. Dentro del aula es muy importante conocer los conflictos existentes entre los miembros para poder actuar sobre ellos.

*El autocontrol* es definido por (Goleman, 1995) como la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. Es ventajoso que el profesorado disponga de autocontrol en diversas facetas de su vida y por supuesto en el aula.

El procedimiento para conseguir dominar las emociones e impulsos conflictivos se puede ver beneficiado si se dispone de un alto grado de conciencia sobre nosotros mismos.

Ejemplo de varios ítems de esta dimensión: *Me gusta reforzar las conductas de mis alumnos/as; Planteo en el aula distintas alternativas para la solución de los problemas que surgen; Reflexiono sobre las consecuencias de las posibles soluciones; Cuando observo conductas disruptivas, corrijo la conducta concreta sin etiquetar al alumno/a.*

3. *La autoeficacia* es la opinión afectiva que se tiene sobre la posibilidad de alcanzar determinadas metas exitosamente. Influyen procesos psicológicos cognitivos, motivacionales, afectivos y de discriminación que juegan un importante papel en la toma de decisiones de la actividad docente. El constructo de autoeficacia docente es entendido como el grado en que el profesor se cree capaz de influir en el rendimiento de sus alumnos.

La acción docente eficaz requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas, para enseñar bajo circunstancias impredecibles y a la vez muy variadas.

Ejemplo de varios ítems de esta dimensión: *Considero que tengo las estrategias básicas para impartir una clase; Soy capaz de fijarme en lo positivo a pesar de los pequeños fracasos, Soy una persona que se adapta a las distintas situaciones; Soy efectivo/a en las tareas.*

4. *Las habilidades de instrucción* son un requisito imprescindible para poder ser un profesor eficaz. La tarea del docente consiste principalmente en ayudar a aprender. El profesorado cuenta con una serie de estrategias para favorecer así una mejor y mayor comprensión e integración del contenido. El profesorado debe utilizar una serie de estrategias antes durante y después de sus explicaciones. Así en primer lugar se activa a los alumnos para una adecuada enseñanza al inicio de la sesión, en segundo lugar se favorece la atención y adquisición de los conocimientos y por último se refuerza la asimilación de las nuevas informaciones.

Ejemplo de varios ítems de esta dimensión: *Planifico las clases y me guío por esta planificación; Reviso las tareas y el trabajo individual de los alumnos/as; Equilibro los contenidos nuevos y conocidos; Intento dar un sentido práctico a los contenidos que presento.*

#### *Procedimiento*

El procedimiento seguido para la elaboración del instrumento puede ser dividido en las siguientes fases:

1. Rastreo bibliográfico.
2. Diseño del cuestionario.
3. Elaboración del instrumento.
4. Contacto con expertos para la evaluación del cuestionario.
5. Análisis de las puntuaciones de los ítems del cuestionario.
6. Depuración de los ítems.
7. Reelaboración del cuestionario.

En primer lugar una vez decidido el tema y el alcance de la información que se quiere obtener, se realiza un rastreo bibliográfico a partir del cual se elaboran los primeros ítems del cuestionario. Se diseña el mismo considerando también las variables o dimensiones que se desea medir, posteriormente la siguiente fase consiste en la recopilación de los datos pertinentes con las variables involucradas en la investigación. Diferentes autores han manifestado su opinión sobre la validez de estos instrumentos de evaluación. Hay autores que han elaborado o diseñado instrumentos de evaluación sobre los estilos docentes (de aprendizaje y de instrucción, estilos cognitivos y de la personalidad, estilos intelectuales) han sido (Royce y Powell, 1983, Sternberg, 1988, a y b y Hervás Avilés, 2003, entre otros).

#### *Muestra*

Una vez elaborado el primer cuestionario se contactó con expertos para que realizaran la evaluación del mismo. Fueron nueve los expertos que analizaron la validez de contenido y de constructo del cuestionario, en su mayor parte españoles, cinco de ellos doctores/as en psicología, un doctor/a en ciencias de la educación, dos psicopedagogos/as y un psicólogo/a.

Todos los expertos tienen experiencia docente en varios niveles educativos, con una media de 15,8 años de experiencia. Cinco de los expertos cuentan con una experiencia superior a los 20 años y dos de ellos con una experiencia menor. Estos expertos evaluaron cada ítem e hicieron las observaciones pertinentes, las cuales nos ayudaron a depurar los ítems y a eliminar aquellos que no eran adecuados.

## Resultados

En la Tabla 1 aparecen los resultados de la valoración de los expertos a los ítems propuestos en el primer cuestionario.

Respecto a la revisión de los expertos, se tomó el criterio de mantener directamente aquellos ítems cuya media dada por los expertos era superior a 7,7. Del mismo modo, fueron eliminados aquellos ítems cuya

Tabla 1. Resultados de la valoración de los expertos.

	<i>Validez de Constructo</i>					<i>Validez de contenido</i>				
	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Med.</i>	<i>D.T.</i>
Item001	9	9	10	9,67	,500	5	9	10	9,60	,548
Item002	9	5	10	8,67	1,732	5	7	10	9,00	1,225
Item003	9	7	10	8,56	1,236	5	7	10	8,20	1,304
Item004	9	0	9	5,33	2,915	5	0	8	4,00	3,082
Item005	9	6	10	8,33	1,658	5	6	10	8,20	1,789
Item006	9	6	10	8,44	1,333	5	8	10	8,80	,837
Item007	9	6	10	8,67	1,225	5	6	10	8,40	1,517
Item008	9	8	10	9,44	,726	5	8	10	9,20	,837
Item009	9	4	10	8,67	2,000	5	7	10	9,00	1,225
Item010	9	4	10	7,78	2,438	5	5	10	8,20	1,924
Item011	9	7	10	9,00	1,000	5	8	10	9,00	,707
Item012	9	5	10	7,56	1,667	5	7	10	8,20	1,095
Item013	9	6	10	8,78	1,302	5	6	10	8,40	1,517
Item014	9	6	10	8,78	1,394	5	6	10	8,20	1,483
Item015	9	5	10	8,56	1,590	5	5	10	8,20	1,924
Item016	9	5	10	8,89	1,616	5	5	10	8,40	1,949
Item017	9	5	10	8,89	1,691	5	5	10	8,40	2,074
Item018	9	9	10	9,56	,527	5	9	10	9,40	,548
Item019	9	3	10	7,67	2,345	5	3	10	7,40	2,702
Item020	9	3	10	7,78	2,048	5	8	8	8,00	,000
Item021	9	0	10	3,67	3,391	5	0	7	3,00	2,915
Item022	9	8	10	9,33	,707	5	8	10	9,00	,707
Item023	9	5	10	9,00	1,658	5	8	10	9,20	,837
Item024	9	5	10	8,78	1,641	5	8	10	8,80	,837
Item025	8	5	10	8,25	1,832	4	7	10	8,25	1,500
Item026	9	7	10	9,00	1,118	5	7	10	8,40	1,140
Item027	9	6	10	8,67	1,414	5	7	10	8,60	1,140
Item028	9	7	10	9,22	,972	5	7	10	9,00	1,225
Item029	9	5	10	8,22	1,986	5	5	10	8,00	1,871
Item030	9	7	10	9,11	1,054	5	9	10	9,40	,548
Item031	8	5	10	8,00	2,138	4	5	10	7,50	2,082
Item032	9	5	10	8,44	2,186	5	5	10	8,20	2,168
Item033	9	5	10	8,44	2,068	5	5	10	8,40	2,074
Item034	9	8	10	9,33	,707	5	8	10	9,00	,707
Item035	9	8	10	9,33	,866	5	8	10	9,00	1,000
Item036	9	7	10	9,33	1,000	5	7	10	9,00	1,225
Item037	9	7	10	9,00	1,118	5	8	10	8,80	,837
Item038	9	3	10	8,44	2,297	5	3	10	7,80	2,950
Item039	9	2	10	7,67	2,449	5	2	10	7,00	3,082
Item040	9	5	10	8,44	1,878	5	5	10	7,40	1,949
Item041	8	2	10	7,50	2,449	5	2	10	7,20	3,114
Item042	9	6	10	8,33	1,414	5	7	10	8,20	1,095
Item043	9	5	10	8,67	1,658	5	5	10	8,40	1,949

	<i>Validez de Constructo</i>					<i>Validez de contenido</i>				
	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Med.</i>	<i>D.T.</i>
Item044	9	6	10	9,00	1,414	5	6	10	8,60	1,673
Item045	9	4	10	8,33	2,291	5	5	10	8,40	2,074
Item046	9	7	10	8,89	1,054	5	7	10	8,80	1,304
Item047	9	8	10	8,89	,928	5	8	10	9,00	1,000
Item048	9	6	10	9,00	1,414	5	6	10	8,60	1,673
Item049	9	4	10	7,89	2,315	5	5	10	8,00	2,345
Item050	8	7	10	8,75	1,035	5	7	10	8,60	1,140
Item051	9	2	10	7,22	2,819	5	2	10	7,20	3,347
Item052	8	2	10	7,63	2,825	5	2	10	6,60	3,209
Item053	9	9	10	9,56	,527	5	9	10	9,40	,548
Item054	8	9	10	9,50	,535	5	9	10	9,40	,548
Item055	8	5	10	8,75	1,832	5	5	10	8,60	2,074
Item056	7	8	10	9,14	,900	5	8	10	9,00	1,000
Item057	8	8	10	9,38	,744	5	8	10	9,20	,837
Item058	7	6	10	8,57	1,813	4	6	10	7,75	2,062
Item059	8	4	10	8,63	2,066	5	8	10	9,00	1,000
Item060	8	8	10	9,00	,926	5	8	10	9,00	1,000
Item061	9	7	10	9,00	1,000	5	7	10	8,60	1,140
Item062	9	8	10	9,22	,833	5	8	10	9,20	,837
Item063	9	7	10	9,00	1,225	5	7	10	9,00	1,225
Item064	9	6	10	8,11	1,537	5	6	10	8,20	1,789
Item065	9	4	10	8,89	1,900	5	9	10	9,40	,548
Item066	9	8	10	9,33	,866	5	8	10	9,20	,837
Item067	9	4	10	8,56	2,186	5	6	10	8,60	1,673
Item068	9	4	10	8,56	2,007	5	7	10	9,00	1,225
Item069	9	7	10	8,78	1,093	5	7	10	8,80	1,304
Item070	9	4	10	8,33	2,062	5	6	10	8,80	1,643
Item071	9	4	10	8,00	2,345	5	5	10	8,40	1,949
Item072	9	4	10	8,00	2,291	5	6	10	7,60	1,817
Item073	9	4	10	8,00	2,179	5	8	10	9,00	1,000
Item074	8	5	10	8,25	1,982	5	5	10	7,80	2,168
Item075	9	2	10	7,00	2,598	5	2	8	6,60	2,608
Item076	9	7	10	8,33	1,225	5	7	10	8,60	1,140
Item077	9	6	10	8,78	1,481	5	6	10	8,80	1,643
Item078	9	4	10	8,44	2,128	5	6	10	8,60	1,673
Item079	9	6	10	8,44	1,333	5	6	10	8,20	1,483
Item080	9	4	10	8,11	2,315	5	5	10	8,40	2,074
Item081	9	5	10	8,00	1,936	5	5	10	8,20	1,924
Item082	9	4	10	8,11	1,900	5	7	10	8,60	1,140
Item083	9	5	10	8,11	1,764	5	5	10	7,80	1,924
Item084	9	5	10	8,33	1,732	5	7	10	9,00	1,225
Item085	9	7	10	8,67	1,414	5	7	10	8,80	1,304
Item086	9	5	10	8,44	1,667	5	5	10	8,40	2,074
Item087	9	4	10	7,11	2,261	5	4	10	7,00	2,550
Item088	9	4	10	8,00	2,000	5	6	10	8,40	1,817
Item089	9	7	10	9,00	1,323	5	7	10	8,80	1,304
Item090	9	2	10	7,56	2,455	5	2	10	7,80	3,347
Item091	9	4	10	8,00	1,803	5	7	10	8,20	1,095
Item092	9	5	10	8,11	1,691	5	7	10	8,40	1,517
Item093	9	5	10	8,67	1,658	5	8	10	8,60	,894
Item094	9	7	10	8,67	1,225	5	8	10	8,80	,837

	<i>Validez de Constructo</i>					<i>Validez de contenido</i>				
	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Med.</i>	<i>D.T.</i>
Item095	9	7	10	9,00	1,118	5	8	10	9,20	,837
Item096	9	5	10	8,67	1,658	5	8	10	8,60	,894
Item097	9	5	10	8,78	1,641	5	8	10	8,80	,837
Item098	9	6	10	9,00	1,323	5	6	10	8,80	1,643
Item099	8	7	10	9,13	1,126	4	7	10	8,50	1,291
Item100	9	5	10	8,11	1,900	5	7	10	8,60	1,517
Item101	9	7	10	8,78	1,302	5	7	10	8,80	1,304
Item102	8	8	10	9,00	,926	5	8	10	8,60	,894
Item103	8	5	10	8,63	1,768	5	5	10	8,00	2,000
Item104	9	6	10	8,78	1,481	5	6	10	8,00	1,581
Item105	9	7	10	8,89	1,269	5	7	10	8,60	1,517
Item106	9	5	10	8,78	1,563	5	8	10	9,00	,707
Item107	9	6	10	8,44	1,424	5	6	10	8,00	1,414
Item108	9	6	10	8,89	1,453	5	6	10	8,60	1,517
Item109	9	5	10	7,89	2,147	5	5	10	7,20	1,789
Item110	9	7	10	8,67	1,581	5	7	10	8,20	1,643
Item111	9	4	10	8,67	2,062	5	7	10	8,80	1,304
Item112	9	5	10	8,78	1,563	5	9	10	9,40	,548
Item113	8	6	10	8,50	1,512	4	6	10	8,00	1,633
Item114	9	8	10	9,33	,707	5	8	10	9,20	,837
Item115	9	2	10	7,67	2,915	5	2	10	7,00	3,000
Item116	9	6	10	9,00	1,323	5	8	10	9,00	,707
Item117	9	8	10	9,44	,882	5	8	10	9,20	1,095
Item118	9	8	10	9,22	,972	5	8	10	9,00	1,000
Item119	9	7	10	9,00	1,225	5	7	10	8,40	1,342
Item120	9	7	10	9,00	1,118	5	7	10	8,40	1,140
Item121	9	7	10	9,11	1,054	5	7	10	8,60	1,140
Item122	9	9	10	9,56	,527	5	9	10	9,40	,548
Item123	9	8	10	9,00	1,000	5	8	10	8,80	1,095
Item124	9	5	10	8,78	1,787	5	7	10	8,80	1,304
Item125	9	8	10	9,33	,707	5	9	10	9,40	,548
Item126	9	8	10	9,22	,833	5	8	10	9,20	,837
Item127	9	8	10	9,33	,707	5	9	10	9,40	,548

media era inferior a 5,5. En aquellos con una media entre 5,6 y 7,6 se decidió mantenerlos únicamente si se consideraban fundamentales por diversos criterios (escaso número de ítems en la dimensión, aspecto concreto de interés en el campo de las habilidades docentes motivadoras, etc.).

Posteriormente, se agruparon las puntuaciones de los expertos a cada ítem en tres grupos: (a) bajos, correspondiente a aquellos ítems con puntuación entre 0 y 2; (b) medios, con puntuaciones entre 3 y 7; y (c) altos, con puntuaciones superiores a 7. Se consideró como criterio de permanencia,

aquellos ítems que tuviera al menos al 70% de los expertos con puntuaciones altas, eliminando directamente aquellos que no cumplían dicho criterio.

Tras el análisis de las puntuaciones de los ítems del cuestionario, se depuraron los ítems y se reelaboró el cuestionario.

El cuestionario que se pasó a los expertos tenía 127 ítems, de los cuales 73 se mantuvieron directamente por tener una puntuación superior a 7,7; se mantuvieron 10 ítems cuyo valor de contenido o constructo estaba entre 6,6 y 7,67 y se eliminaron 44 ítems por tener una media inferior a 5,5.

Atendiendo a las cuatro dimensiones planteadas, la depuración y reelaboración de los ítems planteó la eliminación de cuatro ítems en la dimensión de *comunicación*, en la dimensión de *mediación* cuatro ítems fueron eliminados y trece añadidos, en *autoeficacia*, se eliminaron siete ítems y por último en la dimensión de habilidades de instrucción, se eliminaron siete ítems.

Así el cuestionario tras la revisión de expertos y reelaboración pasó de tener 127 ítems a 112 ítems.

### Conclusiones

La creación de este instrumento puede suponer una valiosa herramienta de autoevaluación para el profesorado, que puede tomarse como base para la identificación y conocimiento de su propio estilo de enseñanza.

El cuestionario "*Variables docentes moduladoras del profesor eficaz de secundaria*", se convierte así en una herramienta de análisis de las variables que modulan la docencia en la Educación secundaria, para poder estudiar de forma operativa los correspondientes estilos de enseñanza entre el profesorado. Consta de un total de 112 ítems, organizados aleatoriamente, debiendo los encuestados expresar su grado de acuerdo o desacuerdo en relación con lo que se enuncia.

Podría afirmarse que la motivación y los logros de los estudiantes aumentarán más cuanto más alta sea la relación entre el estilo docente y el estilo de aprendizaje del estudiante, creándose así la necesidad de que el profesorado conozca la existencia de estilos diferentes entre sus alumnos y sobre todo sea capaz de identificar su propio estilo docente. Por eso era necesaria la creación de un instrumento que permita conocer las variables moduladoras de este proceso para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

Las características del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria plantea la necesidad de utilizar un mayor número de recursos y estrategias de enseñanza que permitan dar solución a los conflictos que suelen darse en esta etapa, el hecho de un mayor autoconocimiento por parte del profesor es necesario y será un elemento facilitador.

Con esta herramienta el profesorado puede evaluarse a sí mismo y se pueden identificar a nivel de claustro los aspectos en los que se debe mejorar, pudiendo ser estas necesidades el punto de partida para la formación de los docentes, intentando así optimizar el papel del profesorado en los centros educativos.

Esta aportación forma parte del proyecto de investigación I+D+I SEJ2006-06978, financiado por el MEC.

### Referencias

- Alamitos, A., Castejon, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. México: Mc Graw Hill.
- Beltrán, J.A. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castejón, J.L. (2000). *Ambientes de aprendizaje*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Feito, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser buen profesor? *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 85-89.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia artificial*. Buenos Aires: Vergara Editor.
- González-Pienda, J.A., Rocés, C., Bernardo, A.B. y García M.S. (2002). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. En J.A. González Pienda, R. González Cabanach, J.C. Núñez y A. Valle (Coords.) *Manual de psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hamachek, D. (1999). Effective Teachers: What they do, how they do it and the importance of the self-knowledge. En Lipka, R.P. y Brinthaupt, T.M. (eds.). *The role of self in teacher development*. Aly (NY): Atate University of New York Press.
- Hervas, R.M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education* 20, 77-97.
- Mahillo, J. (1996). *¿Sabes enseñar? Manual para padres y profesores*. Madrid: Espasa.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Morgan, C. y Morris, G. (1999). *Good teaching and learning: Pupils and teachers speak*. Buckingham (UK): Open University Press.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Londres: Paul Chapman.
- Penalva, J. (2006). *El nuevo modelo del profesor: un análisis crítico*. Madrid: La Muralla.
- Royce, J.R. y Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: factors, systems, and processes*. Englewood Cliffs., N.J.: Prentice-Hall.
- Sanders, S.E. (2002). What do schools think makes a good mathematics teacher? *Educational Studies* 28 (2), 181-191.
- Schwartz, R.S. y Lederman, N.G. (2002). "It's the nature of the beast": The influence of knowledge and intentions on learning and teaching nature of science. *Journal of Research in Science Teaching* 39 (3), 205-236
- Sternberg, R. (1988a). Mental self government: a theory of intellectual styles and their development. *Human Development* 31, 197-224.
- Sternberg, R. (1988b). Intellectual styles: theory and classroom implications. En B. Presseisen y otros: *Learning styles and thinking styles*. Washington, D.C.: National Education Association (NEA).
- Troyano, Y. y Garrido, M. A. (2003). *La resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- UNESCO (1996). *What makes a good teacher? Children speak their minds: Opinions from around the world*. New York: Unesco publications.

## Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas

Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada,  
Andrés Llavona Fernández y Amaro Vázquez González  
Universidad de Oviedo

El objetivo de este estudio es conocer la realidad social de las mujeres futbolistas, la imagen tienen de ellas mismas como practicantes de un deporte mayoritariamente masculino, cómo las percibe el mundo que la rodea y si la orientación de meta y la motivación intrínseca hacia la práctica del fútbol influyen en la autopercepción y en el autoconcepto. Como instrumento de medida se aplicaron cuatro cuestionarios a prácticamente la totalidad de las futbolistas asturianas (N = 100) y a una muestra semejante de varones, tanto en número como en categoría: POSQ “Cuestionario de Percepción del Éxito”, MEF, “Test de Motivación del Logro”, CDPD, “Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva” y AF5, “Autoconcepto y Forma”. Se procedió al tratamiento estadístico para la comprobación de resultados, los cuales mostraron que en los niveles de orientación de meta no hay diferencia por género, que la orientación al ego se corresponde con niveles más altos de autoconcepto físico tanto en mujeres como en varones, que la dimensión social del autoconcepto es semejante en ambos, que las mujeres presentan valores más altos que los varones en la competencia y en el esfuerzo, que los varones presentan mayores niveles de autoconcepto personal en relación a la dimensión emocional y sobre todo a la dimensión física.

*Palabras clave:* Clima motivacional percibido, orientación de meta, motivación intrínseca, autoconcepto, fútbol femenino.

*Influences in the social environment and motivational conditions in the self-concept of asturias female football/soccer players.* The main object of this study is to get to learn the social reality of female football/soccer players and whether the motivation itself towards practicing football/soccer, definitely influences their self-perception and self-concept. Four different questionnaires have been applied, as a measuring resource with its adequate parameters, to practically every single female football/soccer player in the region (N = 100) and at the same time a random similar sample, has also been held, to a group of male football/soccer players, both in sporting category and number: POSQ (“Perception of Success Questionnaire”), MEF (“Achievement Motivation Test”), CDPD (“Questionnaire on the Diversity of those individuals related to Sporting Practice”), AF5 (“Self-concept form 5”). We proceeded to the subsequent statistical processing to check the results, which showed that there is no difference between genders with respect to the levels of goal guidance; that the ego guidance corresponds itself to higher levels of physical self-concept both for men and women; that also the social dimension of self-concept is similar for both; that women do present higher values both when competing and in effort episodes, while men do present higher levels personal self-concept in relation to their emotional and physical dimension.

*Keywords:* Motivational atmosphere perceived, Goal guidance, Intrinsic motivation, Self-concept, Female football-soccer practice.

ejemplo un reciente estudio sobre la disponibilidad de las habilidades motrices en edades comprendidas entre los 4 y los 14 años, en el que se demuestra que las mujeres, en las habilidades locomotrices, muestran mejores resultados que los varones y éstos, por el contrario, superan a las mujeres en las habilidades que conllevan control de objetos (González, Cechini, López y Riaño, 2009).

Trabajos anteriores que versan sobre relación entre las metas de logro, metas sociales, la persistencia y el esfuerzo y la intención de práctica deportiva (Cecchini, González, Méndez, Fernández, Contreras y Romero, 2008) demostraron diferencias significativas, puesto que las mujeres puntuaron más alto en las metas de evitación de la maestría (evitar la falta de aprendizaje y mejora) y los varones lo hicieron en las metas de aproximación al rendimiento (lograr juicios de competencia favorables). Estas divergencias pueden ser debidas a una diferente percepción de competencia entre género. También se observaron diferencias en la persistencia/esfuerzo, en las metas de responsabilidad social y las metas de relación, donde las mujeres puntuaron significativamente más alto que los varones; (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006) muestran que las mujeres son más favorables que los varones a valorar las relaciones entre compañeros, a cooperar con otros y a adherirse a las reglas sociales y a las expectativas de su rol.

Esta investigación se centra en las mujeres futbolistas, por ser el fútbol un deporte sobrecargado de simbología masculina y dominio indiscutible de los varones en lo que a la práctica deportiva se refiere. Se le considera como uno de los últimos reductos de los varones. Pero la afición de las mujeres por este deporte ha ido en aumento, primero como espectadoras y más recientemente como jugadoras. Intenta conocer y destacar cómo en el fútbol, caso paradigmático de actividad deportiva claramente identificada como varonil, el desarrollo deportivo de las minorías de mujeres practicantes viene marcado por la estigmatización que el varón realiza sobre ellas y su práctica deportiva.

Frente al reconocimiento que reciben las jugadoras de su entorno más inmediato, familia y amigos, creemos que el entorno social es más bien hostil y la sociedad no está todavía preparada para aceptar el fútbol femenino como una actividad más, dentro del deporte en general.

El objetivo de este trabajo es: conocer la realidad social de las mujeres futbolistas, la imagen que tienen de ellas mismas como practicantes de un deporte mayoritariamente masculino, cómo las percibe el mundo que la rodea y si la orientación de meta y la motivación intrínseca hacia la práctica del fútbol influyen en la autopercepción y en el autoconcepto de los/as futbolistas.

Para ello se analizaron las diferencias de género y las relaciones que se establecen entre las variables que miden la orientación de meta personal, la motivación intrínseca y el auto-concepto.

Se puede entender que se produce una estigmatización por el hecho de ser mujer y se trata de descifrar la naturaleza de las dificultades que las mujeres futbolistas encuentran en la práctica diaria, en sus relaciones personales, sociales, familiares y en su motivación intrínseca y autopercepción de las diferentes dimensiones del autoconcepto.

Se formularon las siguientes hipótesis:

Para juzgar la competencia percibida, el futbolista varón muestra mayores niveles de orientación al ego, y la mujer a la tarea.

Cabe esperar que aparezcan diferencias significativas en la motivación intrínseca en función del género. El varón puntuará más alto en la competencia percibida mientras que la mujer se espera que lo haga en el esfuerzo percibido y la diversión.

La orientación de meta se correlaciona con la motivación intrínseca en ambos géneros. Se espera que la orientación a la tarea correlacione positivamente con la diversión y el esfuerzo percibido, y negativamente con la ansiedad, mientras que la orientación al ego correlacione positivamente con el sentimiento de competencia.

El varón muestra mayores niveles de autoconcepto personal, sobre todo en los niveles social, emocional y físico.

La orientación hacia el ego se corresponde con mayores niveles de autoconcepto físico.

Se espera encontrar correlaciones entre la motivación intrínseca y el autoconcepto, sobre todo en las relaciones de la ansiedad con el auto-concepto. Se cree que esa ansiedad puede tener una base general que se transfiere a diferentes ámbitos de la actividad humana de tal modo que se correlacione negativamente con el autoconcepto. También se espera que aparezcan correlaciones entre el resto de las variables que miden la motivación intrínseca, aunque de carácter más limitado.

#### Método

##### *Participantes*

La totalidad de personas participantes en la investigación es de N=200, divididos por género, N=100 mujeres y N=100 hombres.

Las 100 mujeres futbolistas pertenecientes a clubes asturianos, juegan en las categorías siguientes: Superliga (1ª División), Liga Nacional Femenina y Liga Regional Femenina.

Equipos: Oviedo Moderno Universidad, Gijón Fútbol Femenino, Escuela de Fútbol de Mareo, Llanes, Tudelano, Raíces, Femiastur y Llosalín.

Los 100 varones futbolistas, pertenecientes a clubes asturianos, juegan en las siguientes categorías: 2ª División, 3ª División, Regional Preferente, Liga Nacional Juvenil, División de Honor Juvenil y Categoría Cadete.

Equipos: Sporting de Gijón, Oviedo ACF, Peña Berto, Centro Asturiano, El Berón, Rosal y Lugones.

Las edades oscilaban entre los 14 y los 30 años. La media para los varones fue 20.05 años (D.T. = 4.53), y para las mujeres 19.16 (D.T. = 5.58).

Los equipos fueron elegidos, en primer lugar, por su correspondencia en las categorías de competición, y en segundo lugar, por la correspondencia de edades, de tal forma que los dos grupos fueran lo más homogéneos posible.

##### *Instrumentos*

El Cuestionario de Percepción de Éxito (Perception of Success Questionnaire, POSQ; Roberts y Balagué, 1989, 1991), aplicado para evaluar las disposiciones de meta de logro personales. El POSQ es una escala de 12 ítems: 6 de implicación en la "tarea" (perciben el éxito en función del resultado obtenido) y 6 de implicación en el "yo" (juzgan el resultado comparándose con otros y perciben el éxito cuando superan a los demás). Ejemplos de ítems que constituyen la subescala de tarea son "demuestro una clara mejoría personal" y "trabajo duro". Ejemplos de ítems que constituyen la subescala de ego son "soy claramente superior a los demás" y "mi actuación supera a mis rivales". La robustez del POSQ fue confirmada en el idioma español por Cervelló, Escartí y Balagué (1999). Los sujetos respondieron a la raíz "Siento éxito en el deporte cuando...". La validez y fiabilidad del POSQ ha sido comprobada y apoyada repetidamente en el ámbito de la actividad física. Los participantes respondieron en una escala Likert de 1 a 5 puntos que oscilaban entre "nada identificado" = 1 y "totalmente identificado" = 5.

El Test de Motivación del Logro (MEF; Nishida, 1988) adaptado al idioma español por Ruiz, Gutierrez y Graupera (2000), empleado para medir el compromiso y la entrega personal, la competencia motriz percibida y la ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés en los entrenamientos. El MEF es un cuestionario de 21 ítems divididos en tres subescalas: 8 de compromiso y entrega en el trabajo ("Me he tomado las actividades muy en serio", "He practicado una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios"), 4 de competencia motriz percibida ("Todos me han dicho que puedo realizar cualquier ejercicio", "He evidenciado un buen nivel, se me da bien todo lo que he tenido que hacer") y 9 de ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés ("Me he puesto más nervioso/sa que otros compañero/as", "Cuando he cometido fallos al día siguiente estuve intranquilo/a en clase"). Los participantes respondieron en

una escala Likert de 1 a 5 puntos que oscilaban entre “nada identificado” = 1 y “totalmente identificado” = 5.

El Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD; Duda y Nicholls, 1992), para determinar el grado de divertimento. Consta de 8 ítems agrupados originalmente en dos factores denominados Aburrimiento y Diversión. Los participantes respondieron en una escala Likert de 1 a 5 puntos que oscilaban entre “nada identificado” = 1 y “totalmente identificado” = 5.

El Test Autoconcepto y Forma, (AF5; Musitu y García, 2001), utilizado para comprobar las diferentes dimensiones del autoconcepto de los/as futbolistas. El cuestionario AF5 se encamina a la evaluación de 5 dimensiones básicas del autoconcepto: académica/profesional, social, emocional, familiar y física. Su aplicación se extiende desde la infancia hasta la edad adulta. Los participantes respondieron a un test de 30 frases, a las que se puede responder con un valor entre 1 y 99, según el grado de acuerdo con cada frase. Si se está muy de acuerdo se contesta con un valor alto (por ejemplo 94). Si se está poco de acuerdo se puntúa con un valor bajo (por ejemplo 9).

#### *Procedimiento*

El primer paso ha sido ponerse en contacto con los entrenadores de todos los equipos, informándoles del propósito del estudio y pidiéndoles permiso para pasar la batería de cuestionarios a sus deportistas. Los entrenadores con los que se contactó estuvieron de acuerdo en ayudar a llevar a cabo el trabajo.

A continuación dos personas, formadas a tal efecto, visitaron a los equipos y proporcionaron a los deportistas los cuestionarios antes de una sesión práctica.

Todos los deportistas que estuvieron presentes en el momento de la recogida de datos participaron en el estudio. Se siguieron los procedimientos normales de información para obtener su consentimiento. Se pidió a los deportistas que respondiesen a las preguntas con honestidad, asegurándoles

que sus respuestas serían confidenciales, y que podrían retirarse del estudio en cualquier momento.

Posteriormente, una vez vaciadas las encuestas, se procedió al análisis estadístico de los resultados utilizando los paquetes estadísticos SPSS 15.0 y AMOS 5.

Los estadísticos utilizados han sido “Análisis Factoriales Confirmatorios”, “Prueba t de Student” y “Coeficiente de Correlación de Pearson”.

## Resultados

### *Análisis factorial confirmatorio*

En primer paso a realizar ha sido comprobar si la estructura factorial de las escalas del POSQ, el MEF y el TDPD coincidían con las dimensiones descritas. Para ello se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 5. Los parámetros del modelo original fueron estimados mediante el criterio de Máxima Verosimilitud. La tabla 1 recoge la información proporcionada por algunos de los ajustes más utilizados (García Cueto, Gallo y Miranda, 1998; García, Ruiz y Abad, 2003; Sandín, Chorot, Santed y Valiente, 2003).

Además del  $\chi^2$  se han considerado de manera complementaria otros índices como el GFI (Goodnes of Fit Index), RMR (Root Mean Residual), RMSA (Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index), y el CFI (Comparative Fit Index). En el caso del GFI, NFI y CFI se consideran valores adecuados próximos 0.90; y en el caso del RMR y RMSA a partir de 0.05. Como puede verse en la Tabla 1 los resultados no son muy satisfactorios, lo que indica que los datos no se ajustan bien al modelo en ninguna de las escalas.

El escaso ajuste alcanzado a nivel global, junto con algunas saturaciones cruzadas no deseables sugeridas por los índices de modificación facilitados por el programa, aconsejaba introducir cambios en el modelo inicial eliminando alguno de los ítems. Eliminar ítems para mejorar la estructura factorial de un instrumento se considera un proceso legítimo en una medida de evaluación, ya que se

Tabla 1. Valores de los índices de ajuste en los análisis factoriales confirmatorios.

	$\chi^2$	p	RMR	RMSA	GFI	AGFI	NFI	CFI
<b>Modelo original</b>								
<b>POSQ</b>	193.49	<.001	0.130	0.115	0.86	0.79	0.85	0.88
<b>Reespecificado</b>	23.01	0.237	0.049	0.033	0.97	0.94	0.97	0.99
<b>Modelo original</b>								
<b>MEF</b>	378.40	<.001	0.095	0.071	0.84	0.81	0.71	0.82
<b>Reespecificado</b>	64.00	0.104	0.047	0.036	0.94	0.91	0.90	0.97
<b>Modelo original</b>								
<b>TDPD</b>	58.37	<.001	0.068	0.102	0.93	0.87	0.76	0.81
<b>Reespecificado</b>	8.46	0.390	0.039	0.017	0.98	0.96	0.94	0.99

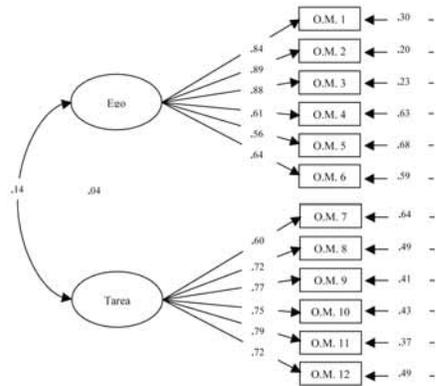


Figura 1. Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario POSQ

conserva la estructura general del modelo formulado originalmente, pero únicamente con los indicadores más convenientes.

A continuación se presentan las figuras de parámetros estimados de los cuestionarios POSQ, MEF y CDPD, de los modelos originales y de los reespecificado para mejorar la estructura factorial.

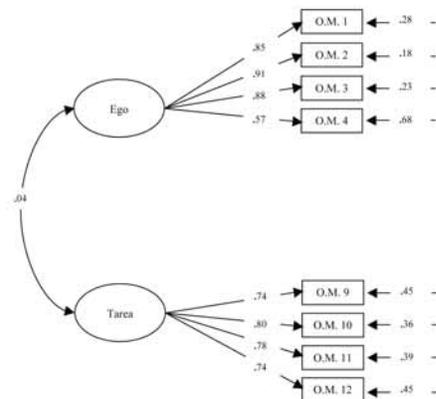


Figura 2. Parámetros estimados para el modelo reespecificado del cuestionario POSQ

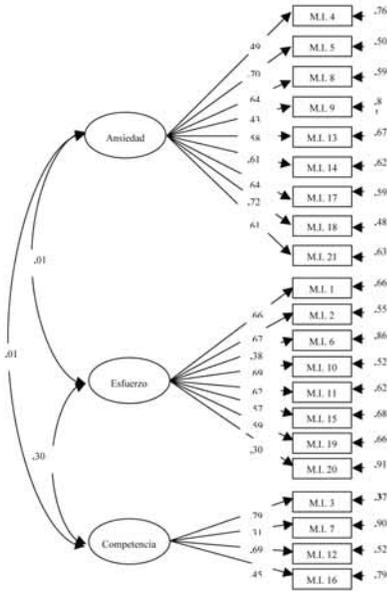


Figura 3. Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario MEF

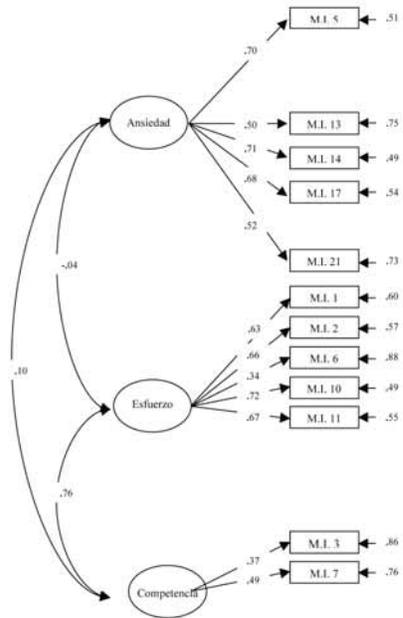


Figura 4. Parámetros estimados para el modelo reespecificado del cuestionario MEF

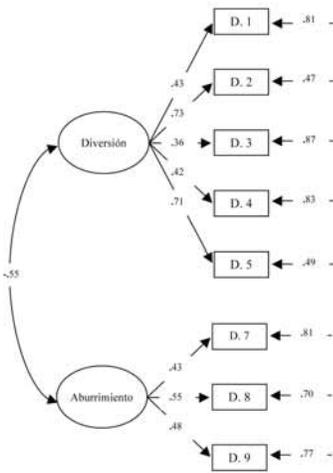


Figura 5. Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario CDPD

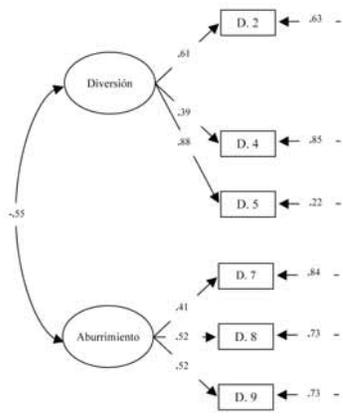


Figura 6. Parámetros estimados para el modelo reespecificado del cuestionario CDPD

*Percepción personal y social como deportistas*

Las medias y desviaciones estándar para todas las variables se enumeran en la Tabla 2. Los varones puntuaron significativamen-

te más alto en la orientación al ego y en tres de las dimensiones que miden el auto-concepto (social, emocional y física), mientras que las mujeres lo hicieron en la ansiedad en las sesiones de entrenamiento.

Tabla 2. *Media aritmética y desviación estándar en función del género.*

		TOTAL		VARONES		MUJERES	
		Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
<b>ORIENTACIÓN DE META</b>							
	<b>Ego</b>	2.18	1.04	<b>2.43</b>	.92	1.92	1.10
	<b>Tarea</b>	3.27	.74	3.22	.73	3.31	.75
<b>MOTIVACIÓN INTRÍNSECA</b>							
	<b>Ansiedad</b>	1.07	.82	.91	.73	<b>1.23</b>	.88
	<b>Esfuerzo</b>	2.83	.64	2.79	.65	2.86	.63
	<b>Competencia</b>	1.74	.87	1.85	.86	1.63	.87
	<b>Diversión</b>	3.41	.56	3.35	.52	3.46	.59
	<b>Aburrimiento</b>	1.04	.76	1.05	.70	1.03	.82
<b>AUTOCONCEPTO</b>							
	<b>Dimensión académico-laboral</b>	6.88	2.00	6.98	1.87	6.74	2.16
	<b>Dimensión social</b>	7.56	1.32	<b>7.77</b>	1.26	7.27	1.35
	<b>Dimensión emocional</b>	6.24	1.91	<b>6.61</b>	1.86	5.75	1.88
	<b>Dimensión familiar</b>	8.26	1.58	8.46	1.49	7.99	1.66
	<b>Dimensión física</b>	6.94	1.70	<b>7.48</b>	1.29	6.22	1.93

Para comprobar las diferencias en función del género, se ha realizado una prueba *t* de Student, tomando como variable dependiente el género y como variables independientes aquellas que midan la orientación de meta, la motivación intrínseca y el auto-concepto. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la orientación al ego ( $t = 3.53$ ,  $p < .005$ ), la ansiedad ( $t = 2.76$ ,  $p < .01$ ), y las siguientes dimensiones del auto-concepto: social ( $t = 2.45$ ,  $p < .05$ ), emocional ( $t = 3.00$ ,  $p < .005$ ), y físico ( $t = 5.15$ ,  $p < .001$ ).

Se realizó una ANOVA one way para comprobar las diferencias de género en la orientación de meta, la motivación intrínseca y los dimensiones del autoconcepto. Emergió un efecto principal multivariado significativo Lambda de Wilks = .79,  $F(12, 186) = 3.55$ ,  $p < .001$ . El subsiguiente análisis univariado indica que los varones informaron significativamente más alto en la orientación al ego,  $F(1, 197) = 4.57$ ,  $p < .05$ , y las

dimensiones del autoconcepto emocional,  $F(1, 197) = 9.00$ ,  $p < .05$ , social,  $F(1, 197) = 4.57$ ,  $p < .005$  y físico,  $F(1, 197) = 26.53$ ,  $p < .001$ . Las mujeres puntuaron más alto en la ansiedad percibida en las sesiones de entrenamiento,  $F(1, 197) = 11.74$ ,  $p < .005$ .

*Influencia de la orientación de meta y la motivación intrínseca en la autopercepción y el autoconcepto*

El procedimiento correlaciones bivariadas calcula el coeficiente de correlación de Pearson con sus niveles de significación. Estas correlaciones miden cómo están relacionadas linealmente las variables o el orden de los rangos. En la tabla 3 se observa que, para la muestra total, la orientación al ego correlaciona positivamente con la competencia percibida y la orientación a la tarea correlaciona positivamente con el esfuerzo percibido y la diversión y negativamente con la ansiedad en las sesiones de entrenamiento.

Tabla 3. *Correlaciones bivariadas entre la orientación de meta y la motivación intrínseca para la muestra total (\*\* p< .01, \* p<.05).*

	EGO	TAREA
<b>Ansiedad</b>	-.02	<b>-.16*</b>
<b>Esfuerzo</b>	.05	<b>.32**</b>
<b>Competencia</b>	<b>.42**</b>	.07
<b>Diversión</b>	.05	<b>.33**</b>
<b>Aburrimiento</b>	.02	-.04

En la tabla 4 puede observarse las correlaciones entre estas variables diferenciando varones y mujeres. Las correlaciones son

idénticas para los dos géneros salvo que, para la mujer, la tarea se correlaciona negativamente con la ansiedad.

Tabla 4. *Correlaciones divariadas entre la orientación de meta y la motivación intrínseca para mujeres y varones (\*\* p< .01, \* p<.05).*

	VARONES		MUJERES	
	EGO	TAREA	EGO	TAREA
<b>Ansiedad</b>	-.13	-.10	.13	<b>-.24*</b>
<b>Esfuerzo</b>	.06	<b>.31**</b>	.06	<b>.33**</b>
<b>Competencia</b>	<b>.40**</b>	.05	<b>.41**</b>	.11
<b>Diversión</b>	.07	<b>.30**</b>	.09	<b>.34**</b>
<b>Aburrimiento</b>	.01	-.14	.02	.03

En la correlación del autoconcepto con la percepción del éxito, para la muestra completa, la orientación a la tarea se relaciona positivamente con la dimensión académico-laboral (p<.05) y con la dimensión física (p<.01), como se observa en la tabla N° 5.

En las mujeres se aprecian estas mismas relaciones pero no en el varón, en el que sólo aparece una relación positiva entre la orientación al ego y la dimensión física. (p<.01).

En la tabla N° 5, se observa que, para la muestra total, la ansiedad se relaciona negativamente con las dimensiones social (p<.01), emocional (p<.01), familiar (p<.01) y física (p<.01). El esfuerzo se relaciona positivamente con la dimensión académico-laboral (p<.01), y con la dimensión familiar (p<.01). La competencia se relaciona positivamente con la dimensión con la dimensión académico-laboral (p<.05) y con la dimensión física (p<.01).

Tabla 5. *Correlaciones bivaridas entre la orientación de meta y el autoconcepto para la muestra total y para varones y mujeres. (\*\* p<.01, \* p<.05).*

Dimensiones	TOTALES		VARONES		MUJERES	
	EGO	TAREA	EGO	TAREA	EGO	TAREA
<b>Académica</b>						
<b>-laboral</b>	.13	<b>.14*</b>	.08	-.05	.17	<b>.30**</b>
<b>Social</b>	.02	-.02	-.07	-.11	.02	.08
<b>Emoción.</b>	.11	-.01	.07	.06	.04	.04
<b>Familiar</b>	.02	.07	-.03	.06	.01	.09
<b>Física</b>	<b>.38**</b>	.09	<b>.22*</b>	.12	<b>.37**</b>	.13

Tabla 6. *Correlaciones bivariadas entre la motivación intrínseca y el autoconcepto para la muestra total. (\*\* p<.01, \* p<.05).*

	ANSIEDAD	TOTALES ESFUERZO	COMPETENCIA
<b>D. académico-laboral</b>	-.04	<b>.28**</b>	<b>.17*</b>
<b>D. social</b>	<b>-.24**</b>	.017	.043
<b>D. emocional</b>	<b>-.34**</b>	-.02	.04
<b>D. familiar</b>	<b>-.18**</b>	<b>.18**</b>	.05
<b>D. física</b>	<b>-.19**</b>	.12	<b>.29**</b>

Los varones presentan una relación negativa de la ansiedad con respecto a la dimensión emocional (p<.01) y positiva entre

el esfuerzo y la dimensión familiar (p<.01). Ver tabla 7.

Tabla 7. *Correlaciones bivariadas entre la motivación intrínseca y el autoconcepto para los varones.*

Dimensiones	ANSIEDAD	VARONES ESFUERZO	COMPETENCIA
<b>Académico - laboral</b>	.11	.16	.18
<b>Social</b>	-.19	-.01	-.08
<b>Emocional</b>	<b>-.46**</b>	-.00	-.05
<b>Familiar</b>	-.03	<b>.25*</b>	-.01
<b>Física</b>	-.11	.13	.15

En las mujeres, si se observa la tabla 8, la relación de la ansiedad es negativa con respecto a la dimensión social (p<.05) y familiar (p<.01), mientras que es positiva la

relación entre el esfuerzo y la dimensión académico-laboral (p<.01). También es positiva la competencia en relación a la dimensión física (p<.01).

Tabla 8. *Correlaciones bivaridas entre la motivación intrínseca y el autoconcepto para las mujeres. (\*\* p<.01, \* p<.05).*

Dimensiones	ANSIEDAD	MUJERES ESFUERZO	COMPETENCIA
<b>Académico-laboral</b>	-.15	<b>.39**</b>	.15
<b>Social</b>	<b>-.24*</b>	.06	.12
<b>Emocional</b>	-.19	-.02	.07
<b>Familiar</b>	<b>-.27**</b>	.13	.07
<b>Física</b>	-.15	.17	<b>.35**</b>

Para la muestra total hay una relación positiva de la diversión con respecto a las dimensiones académico-laboral (p<.01), familiar

(p<.05) y física (p<.05). El aburrimiento se relaciona negativamente con las dimensiones académico-laboral (p<.01) y familiar (p<.05).

Tabla 9. *Correlaciones divariadas entre el autoconcepto y la diversión en la práctica deportiva, para la muestra total. (\*\* p<.01, \* p<.05).*

Dimensiones	TOTALES	
	DIVERSIÓN	ABURRIMIENTO
<b>Académico</b>		
-laboral	.28**	-.18**
Social	.03	.02
Emocional	-.10	-.01
Familiar	.17*	-.17*
Física	.16*	-.04

Los datos reflejados en la tabla N° 10, indican que en las mujeres existe una relación positiva entre la diversión y las dimensiones académico-laboral ( $p<.01$ ) y la física ( $p<.01$ ). La relación es negativa entre el aburrimiento y la dimensión académico

-laboral ( $p<.05$ ). Para los varones, la diversión se relaciona positivamente con las dimensiones académico-laboral ( $p<.05$ ) y familiar ( $p<.01$ ). El aburrimiento es negativo con respecto a la dimensión familiar ( $p<.05$ ).

Tabla 10. *Correlaciones bivaridas entre el autoconcepto y la diversión en la práctica deportiva para mujeres y varones. (\*\*p<.01, \*p<.05).*

Dimensiones	VARONES		MUJERES	
	DIVERSIÓN	ABURRIMIENTO	DIVERSIÓN	ABURRIMIENTO
<b>Acad. -lab.</b>	.20*	-.11	.35**	-.24*
Social	-.06	.02	.15	.02
Emocional	-.12	.07	-.05	-.09
Familiar	.25**	-.20*	.13	-.15
Física	.10	-.06	.28**	-.50

Al objeto de comprender mejor las relaciones que se establecen entre la orientación de meta y la motivación intrínseca se realizó un análisis factorial de componentes rotados para la muestra completa. El análisis factorial intenta identificar variables subyacentes, o factores, que expliquen la configuración de las correlaciones dentro de un conjunto de variables observadas y se suele utilizar en la reducción de los datos para identificar un pequeño número de factores que explique la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas. Como se puede percibir en la tabla 11, emergen dos factores que en conjunto explican el 49.53% de la varianza. El primer factor relaciona la orientación a la tarea positivamente con el esfuerzo percibido y la diversión, y negativamente con el aburrimiento y

la ansiedad en las sesiones de entrenamiento. El segundo factor relaciona la orientación al ego con la competencia percibida.

Tabla 11. *Análisis factorial de componentes principales con Rotación Varimax para la muestra completa.*

	COMPONENTE	
	1	2
<b>Diversión</b>	.74	
<b>Esfuerzo</b>	.71	
<b>Aburrimiento</b>	-.66	
<b>Tarea</b>	.56	
<b>Ansiedad</b>	-.37	
<b>Competencia</b>		.84
<b>Ego</b>		.77
<b>Eigenvalue</b>	2.00	1.46
<b>Porcentaje de la varianza</b>	28.59	20.94

## Conclusiones

De los resultados obtenidos se puede afirmar que los niveles de orientación al ego y a la tarea son similares entre mujeres y varones. Las correlaciones en lo que respecta al esfuerzo, la competencia y la diversión son idénticas. En las mujeres la orientación a la tarea tiene una correlación negativa con la ansiedad.

Se ha constatado que en la relación de la motivación intrínseca, las mujeres presentan valores más altos en la competencia y en el esfuerzo, sobre todo en lo relacionado con la dimensión física del autoconcepto.

Se confirma la correlación de la orientación de meta con la motivación intrínseca. La orientación a la tarea se correlaciona positivamente con la diversión y el esfuerzo percibido y negativamente con la ansiedad. En lo que respecta a la orientación al ego, también se ratifica la correlación positiva con la competencia percibida.

Los varones presentan mayores niveles de autoconcepto personal en la dimensión emocional y sobre todo a la dimensión física. En la dimensión física las mujeres desarrollan una imagen inferior a la de los varones. La dimensión social del autoconcepto es prácticamente igual entre mujeres y varones.

Se cumple la hipótesis que afirmaba que la orientación al ego se corresponde con niveles más altos de autoconcepto físico tanto en varones como en mujeres.

Se ha encontrado una correlación importante entre la motivación intrínseca y el autoconcepto, sobre todo en la relación negativa de la ansiedad con las dimensiones social, emocional, familiar y física del auto-

concepto. En lo que respecta a otros valores de la motivación, existe una correlación positiva entre el esfuerzo y las dimensiones académico-laboral y familiar. Por otra parte la competencia percibida se relaciona positivamente con las dimensiones académico-laboral y física.

Se confirma al aplicar un análisis factorial, que la orientación a la tarea tiene una relación positiva con el esfuerzo percibido y la diversión, y una relación negativa con el aburrimiento y la ansiedad en las sesiones de entrenamiento. De igual forma, se corrobora la relación positiva entre la orientación al ego y la competencia percibida.

Los resultados obtenidos indican que los varones tienen mayor preocupación por ganar y demostrar su capacidad, con respecto al logro, por lo que se encuentran más orientados al ego que las mujeres; también puntuaron más alto en la dimensión emocional y la dimensión física, mientras que las mujeres lo hicieron en la ansiedad mostrada en las sesiones de entrenamiento. La diferencia más significativa entre varones y mujeres, en lo que respecta a la motivación intrínseca y al autoconcepto, es la ansiedad; las mujeres probablemente encuentren más presión que los varones debido a los modelos sociales existentes hoy en día, por lo que tienen más dificultad para una alta autoestima, sobre todo en la dimensión física.

Los datos tratados sobre autoconcepto físico son globales; sería interesante que en trabajos posteriores se incluyesen conceptos como salud, capacidad, resistencia, coordinación y otras tantas variables, con lo que la suma total de todas ellas proporcionaría resultados mucho más fiables.

## Referencias

- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in scholwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290- 299.
- Cecchini, J.A., González, C. Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O. y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema* 20, 2, 260-265.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de

- éxito en el deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-21.
- García Cueto, E., Gallo, P. y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10, 717-724.
- García, L.F., Ruiz, M.A., Abad, F.J. (2003). Factor structure of the Spanish WAIS-III. *Psicothema*, 15, 155-160.
- González, C., Cecchini, J.A., López, J. y Riaño, C. (2009). Disponibilidad de las Habilidades Motrices en escolares de 4 a 14 años. Aplicabilidad del test de Desarrollo Motor Grueso de Hulrich. *Aula Abierta*, 37:2, 19-28.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Autoconcepto Forma 5. Manual*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid.
- Nishida, T. (1988) Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 418-430.
- Roberts, G.C. y Balagué, G. (1989). En *The development of a social-cognitive scale of motivation*. Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapore.
- Roberts, G.C. y Balagué, G. (1991). *The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
- Ruiz, L.M., Graupera J.L. y Gutiérrez M. 2000. Adaptation, validation and psychometric analysis of Nishida's AMPET test for Success Motivation in Physical Education on the school population in Spain. En Fuentes P., Macias M. (Coord.), *Congress of the Spanish Association of Sport Sciences*, 353-358. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M.A. y Valiente, R.M. (2003). Análisis factorial confirmatorio del Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para niños. *Psicothema*, 14, 333-339.

## Percepción creativa de la ciudad en niños y jóvenes. Estudio empírico y propuesta de actuación

Montserrat Marugán de Miguelsanz, Maximiano del Caño Sánchez,  
María Marcela Palazuelo Martínez y Miguel Ángel Carbonero Martín  
Universidad de Valladolid

La contribución de los ciudadanos a la construcción de ciudades saludables, creativas e innovadoras es un reto a conseguir en la actualidad. La educación en los diferentes niveles o etapas es un medio para lograr este objetivo. En este trabajo se estudia la caracterización que hacen de Valladolid 175 estudiantes de diferentes niveles educativos: Primaria, Bachillerato Artístico, Módulo Sociosanitario y Magisterio. Los participantes deben dar su visión de la ciudad valorando sus características en un protocolo de 44 adjetivos que han de puntuar en una escala de 1 a 10. Se les pide también que se autovaloren en creatividad, que ofrezcan alternativas para promover una ciudad más creativa, innovadora y saludable y eslóganes para publicitar la necesidad de esta mejora. Se constata la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Los participantes del grupo uno, enseñanzas artísticas, se valoran a sí mismos en mayor proporción como personas creativas y ofrecen una visión de la ciudad menos positiva. Al mismo tiempo, aportan mayor número de ideas y eslóganes creativos para promover y promocionar la necesidad de una ciudad creativa e innovadora. Se analizan y comentan estos resultados y se propone una metodología de intervención en el ámbito educativo.

*Palabras clave:* Ciudades creativas, intervención educativa, creatividad.

*Children and youth's creative perception of the city. Empirical study and proposal of actions.* Nowadays, one of the biggest challenges is getting contribution from the citizens for building healthy, creative and innovative cities. The way to get that objective in all the levels or stages it is through the education. In this work, the characterization of the city of Valladolid made by 175 students from different educative levels –Compulsory, High School in Arts, Socio-sanitary Professional Training and Teacher Training– was studied. The participants must give their point of view of the provincial capital assessing its characteristics with a forty-four adjectives protocol which were scored by a 10-points scale. They were asked to self-assess their creativity, provide alternatives for promoting a much more creative, healthy and innovative city and slogans to advertise the need for this improvement. The existence of statistical differences among groups was confirmed. The participants of Group One, High School in Arts, assess themselves, in major proportion, as creative people and provide, as well, a less positive point of view of the city. At the same time, they give much more number of creative ideas and slogans to promote the need for a creative and innovative city. The outcomes are analyzed and commented as well as an inter-ventive procedure in the environment of education is suggested.

*Keywords:* Creative cities, educative intervention, creativity.

octubre de 2004) ha supuesto un hito y un estímulo para que numerosas ciudades hayan ido tomando en serio la necesidad de convertirse en ciudades creativas e innovadoras. La finalidad del programa va más allá del incentivo económico porque las actuaciones en el ámbito de la creatividad contribuyen a su embellecimiento estético, a su diversidad cultural, al refuerzo del tejido social y promueven el turismo cultural. Todo ello posibilita potenciar el sentido de pertenencia a la comunidad y, en definitiva, la mejora de la calidad de vida

Construir una ciudad creativa es un arte. Para poder cumplir este propósito tenemos antes que formar ciudadanos creativos. Como contrapunto, la educación debe ser un reto para las ciudades (Molina, 2001). Este modelo de formación ha de iniciarse en la escuela para continuar en el instituto y en la universidad, teniendo en cuenta el principio que señala Menchén (2007): la creatividad es como la electricidad, siempre está ahí, pero necesita conectarse. Conectarse con un problema o deseo de mejora, con un impulso interno o una demanda desde fuera. Una ciudad creativa debe girar en torno a las denominadas “3T” -tecnología, talento, tolerancia-, creando entre los ciudadanos y los poderes públicos unos cauces de comunicación y discusión abiertos. Hay que escuchar a la población. En una democracia moderna, la intervención de los ciudadanos no puede quedar reducida a pagar impuestos y a votar en las elecciones; ellos representan el capital social de la ciudad y deben ser capaces de generar propuestas válidas para el crecimiento cultural, social y económico.

Existen interesantes ejemplos de proyectos creativos que se están implementando para mejorar la creatividad, aunque la mayor parte de ellos no tienen relación con la implicación de los alumnos en las ciudades. Franco (2004) informa del resultado de la aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de Educación Infantil. Chavez, Zacalteco y Acle (2009) han trabajado creatividad con alumnos sobresalientes de zonas deprimidas en México. Prieto, López, Bermejo, Renu-

lli, y Castejón (2002) realizan actuaciones experimentales para evaluar programas de desarrollo de la creatividad ya existentes. El proyecto SICO (Palazuelo, Elices y Del Caño, 2007) para alumnos de altas capacidades intelectuales, en fase de validación por el GIE “Psicología de la Educación” de la Universidad de Valladolid, incluye como variable importante a desarrollar la creatividad.

Relación más directa con el propósito de este estudio tiene el proyecto 22@Creatalent, puesto en marcha por 22@Barcelona. Va dirigido a alumnado, familias, maestros y profesores, llevándoles a través de un viaje apasionado por los ámbitos de la creatividad, la innovación y la ciencia.

En la actualidad sigue siendo válido el pensamiento de Sternberg y Lubart (1997) cuando afirmaban que “tal vez los ejemplos más flagrantes de una subestimación de la creatividad se encuentran en las escuelas” (p. 37).

El desarrollo de la inteligencia, el talento y la creatividad son, en nuestras escuelas, actividades secundarias frente a la adquisición de contenidos curriculares, que muchas veces se olvidan por no ser significativos para el alumnado en otro determinado momento o contexto. El pensamiento divergente, la curiosidad, las ideas originales y novedosas son a veces penalizadas en las aulas y el alumno desemboca en la convergencia y en la rutina.

Estamos educando a niños y jóvenes que serán ciudadanos activos de nuestra ciudad dentro de algunos años. ¿Cómo será la ciudad que necesitan? Muchos educadores coinciden en que los niños tienen una extraordinaria capacidad para crear y los educadores contribuimos a destruirla. Los niños a través del juego realizan un ejercicio de asimilación, en terminología de Piaget. Con independencia de las propiedades del objeto, pueden deformar la realidad en beneficio de su organización interna.

Si la sociedad quiere que la siguiente generación afronte el futuro con ilusión y confianza en sí misma, se debe educar a los niños para que sean a la vez originales y competentes (Csikszentmihalyi, 1998), para que

aprendan a observar, experimentar con el aprendizaje, producir ideas y discernir entre aquellas que pueden ser viables y las que no. Gordon Gould, inventor del láser, apuntó que al final se debían descartar el 90% de las ideas producidas y el matemático Poincaré alude a que inventar consiste precisamente en no construir combinaciones inútiles, sino en construir sólo las que pueden ser útiles, que no son más que una ínfima minoría. En estos procesos innovadores, además, juega un importantísimo papel el trabajo y el continuo proceso de mejora.

Se debe mantener un clima de confianza y libertad para que el alumnado pueda mostrar sus aportaciones. El reto del profesorado consistirá, como bien han propuesto Morcillo y Alcahud (2008), en sustituir la creatividad innata de los niños por una creatividad emanada de la experiencia y libre expresión. Ojalá se logre que la creatividad no sea la asignatura pendiente y pase a ser la más interesante de las que tienen que cursar.

En este contexto se enmarca el trabajo que se presenta. Se exponen de forma resumida los resultados de un estudio empírico acerca de la visión que diferentes colectivos de estudiantes tienen de su ciudad; se contrastan y comentan los resultados y se sugieren pautas de intervención para implicar a los educandos en la promoción de una ciudad más creativa, innovadora y saludable.

El *objetivo* que se persiguió consistió en diseñar una metodología que, además de obtener datos propios de investigación, permitiera implicar al alumnado con la ciudad en la que viven de una forma creativa. A largo plazo la aplicación de esta metodología, entre otras, permitirá acercar el proyecto de ciudad a futuros ciudadanos responsables.

Este objetivo general se concreta en los siguientes *objetivos específicos*: a) conocer y describir lo que piensan sobre su ciudad una muestra de estudiantes de diferentes edades a través de una escala de valoración de adjetivos; b) analizar las ideas y eslóganes que proponen los participantes para convertir en más innovadora y creativa la ciudad en la que viven; c) analizar si existe relación entre las aportaciones creativas de los sujetos y su

autoconcepto creativo; d) comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en las variables de la investigación entre los estudiantes de enseñanzas artísticas y el resto de la muestra.

A este respecto se formulan las siguientes *hipótesis*: a) Existirán diferencias significativas en la visión que ofrece de la ciudad el alumnado que se autopercebe como creativo, frente a quienes no se consideran creativos; b) Existirán diferencias entre la visión de la ciudad que ofrece el alumnado que pertenece a enseñanzas artísticas y el resto de la muestra; c) Existirán diferencias significativas a favor del grupo de estudiantes que se autoperceben como creativos, así como entre los que pertenecen a enseñanzas artísticas y el resto de la muestra, en la producción y nivel de creatividad de ideas y eslóganes aportados; y, por último, d) El alumnado de enseñanzas artísticas se percibirá a sí mismos como más creativo que el de otros niveles.

## Metodología

### *Muestra*

Para este estudio se utiliza una muestra de 173 estudiantes distribuidos en dos grupos. Una parte (54,65%) pertenecía a enseñanzas de tipo artístico, concretamente a 1º y 2º de Bachillerato Artístico (49,42%) y al Módulo de Ilustración (5,23%). La otra parte de la muestra (45,35%) estaba compuesta por estudiantes del Módulo Sociosanitario (9,30 %), estudiantes de Magisterio (27,33%) y alumnado de Primaria de altas capacidades (8,72%). Todos ellos pertenecientes a centros de la ciudad de Valladolid (España). El 73,8 % son mujeres, el 25% son varones y un 1,2% no ofrecen datos en este apartado.

### *Instrumentos y variables*

El documento para la recogida de datos ha sido elaborado (Del Caño, Marugán y Palazuelo, 2009) ex profeso para este trabajo. Consta de los siguientes documentos: a) Escala de valoración de adjetivos para definir la ciudad, es un protocolo de 44 adjetivos

que se han de puntuar en una escala de 1 a 10. Los adjetivos que se tomaron en cuenta fueron los que correspondieron a las puntuaciones inferiores y superiores. Así, las puntuaciones 1, 2 y 3 calificarían poco o nada la ciudad, mientras que 8, 9 y 10 la calificarían como muy o bastante próximos. b) Autoinforme sobre su capacidad creativa, con una valoración de 1 a 10; c) Protocolo en que se solicitan 1) ideas originales y novedosas para hacer de Valladolid una ciudad innovadora y creativa y 2) eslóganes útiles para promocionar la necesidad de convertir a Valladolid en una ciudad innovadora y creativa.

### *Procedimiento*

Esta investigación se ha desarrollado en tres fases. En la primera se ha procedido a construir un instrumento, la Escala de valoración con adjetivos, que nos permitiera obtener datos sobre la visión de la ciudad de los estudiantes. Se implementó previamente con una muestra piloto para, a modo de filtrado, seleccionar los adjetivos más adecuados. Se completa esta escala de valoración con el autoinforme sobre su creatividad personal, así como el protocolo de recogida de ideas y eslóganes.

En una segunda fase, y una vez seleccionados los sujetos, se lleva a cabo la aplicación de las pruebas, en las aulas de clase, por sus profesores habituales, de acuerdo con las instrucciones de tiempo y forma marcadas.

Finalmente se ha procedido al volcado de datos y al análisis de los mismos. En la calificación del nivel de fluidez y creatividad de las aportaciones de los participantes se ha utilizado el criterio de expertos, seleccionando las ideas y eslóganes más innovadores en tres grupos: poca creatividad, buena creatividad, alta creatividad. Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron los de originalidad y elaboración.

Para analizar los datos, en primer lugar se obtienen diferentes descriptivos tales como medias, porcentajes y medidas de dispersión, tanto globales como por grupos, de la valoración que hacen de la ciudad a

través de los adjetivos, así como los descriptivos referidos a la autovaloración como creativos. En segundo lugar se procede a contrastar estos resultados (ANOVA, pruebas post-hoc, prueba t de significación de diferencias para muestras independientes), para poder apreciar si existen o no diferencias relevantes asociadas a las variables de control. Se utiliza el SPSS v.15 para Windows.

### Resultados

Para una mayor claridad expositiva se ha reflejado en las figuras 1 y 2 la valoración a través del listado de adjetivos que hacen de la ciudad de Valladolid en la que viven. Se indican los porcentajes de sujetos que señalan si un determinado adjetivo es “poco o nada aplicable a la ciudad” (puntuaciones 1-2-3) o si, por el contrario, es bastante o muy aplicable a la ciudad (puntuaciones 8-9-10).

Como datos más relevantes, puede observarse que para más del 25% del total de participantes la ciudad de Valladolid es bastante o muy “conservadora, fría, antigua, agradable, ruidosa, importante, bella”. Al mismo tiempo, gran parte de los participantes ve a esta ciudad como “poco o nada” indeseable (56%), agresiva (46%), aburrida (30%).

Se han analizado las diferencias intergrupos, a través de los datos obtenidos de los grupos de participantes mediante ANOVA y posterior comparación entre medias (prueba Scheffé). En la tabla 1 se resumen los resultados. Pueden observarse diferencias estadísticamente significativa intergrupos en aproximadamente la tercera parte de los adjetivos. Cuando se establece la comparación entre pares de medias se encuentra que el mayor número de diferencias se da entre el grupo de Primara y el resto de los grupos.

Por otro lado, se ha observado que los participantes del grupo de Bachillerato Artístico y Módulo de Ilustración (tabla 2) ven a la ciudad significativamente más aburrida, agresiva, antigua y cerrada que los demás sujetos de la muestra. Asimismo,

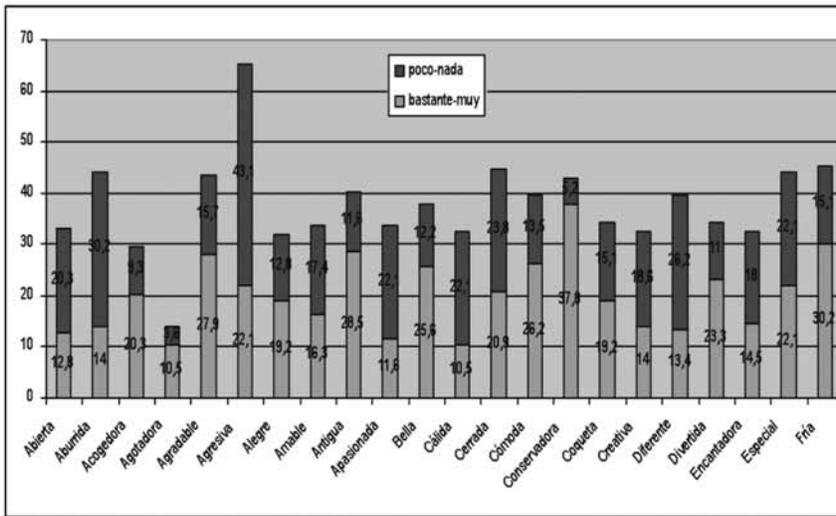


Figura 1: Calificación de la ciudad de Valladolid por el total de la muestra (N=173) determinando si cumple poco-nada (puntuaciones 1,2,3) o bastante (muy) (puntuaciones 8,9,10) los adjetivos de la Escala.

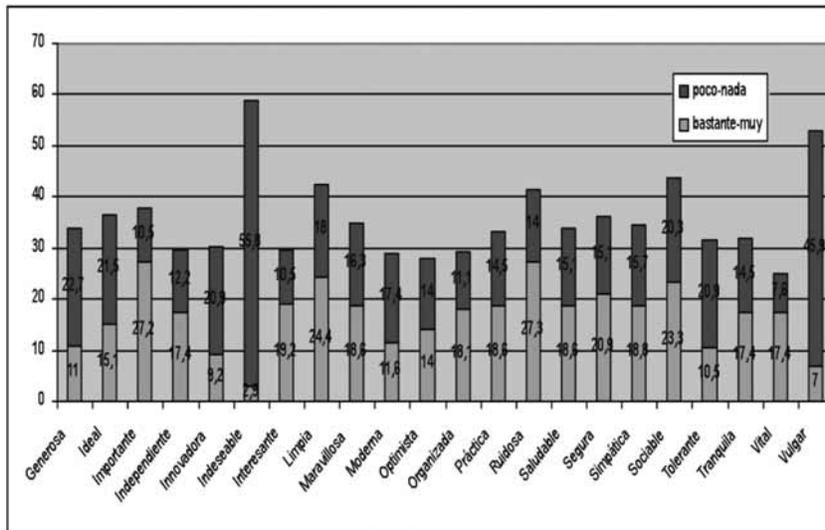


Figura 2: Calificación de la ciudad de Valladolid por el total de la muestra (N=173) determinando si cumple poco-nada (puntuaciones 1,2,3) o bastante (muy) (puntuaciones 8,9,10) los adjetivos de la Escala.

ven a Valladolid como significativamente menos acogedora, agradable, apasionada, bella, cálida, coqueta, diferente, divertida, especial, generosa, ideal, importante, lim-

pia, maravillosa, moderna, práctica, segura y intolerante.

Se ha estudiado la relación la autopercepción en creatividad y la valoración que

Tabla 1: *Diferencias intergrupos (Scheffé) en la Escala de Valoración de Adjetivos, al definir la ciudad de Valladolid.*

Adjetivo	Sig.	Grupos	Adjetivo	Sig.	Grupos
<i>Abierta</i>	0,001	6>3	<i>Generosa</i>	0,010	6>2,3
<i>Aburrida</i>	0,001	6>2,3,4,	<i>Ideal</i>	0,000	6>2,3,4,5
<i>Acogedora</i>	N.S		<i>Importante</i>	N.S.	
<i>Agotadora</i>	N.S		<i>Independiente</i>	N.S.	
<i>Agradable</i>	0,002	6>1,2,3	<i>Innovadora</i>	N.S.	
<i>Agresiva</i>	N.S		<i>Indeseable</i>	N.S.	
<i>Alegre</i>	N.S		<i>Interesante</i>	0,000	6>1,2,3,4,5
<i>Amable</i>	N.S		<i>Limpia</i>	N.S.	
<i>Antigua</i>	0,000	6>2,3,4	<i>Maravillosa</i>	0,000	6>1,2,3,4,5
<i>Apasionada</i>	0,001	6>2,3	<i>Moderna</i>	0,000	6>1,2,3,4,5
<i>Bella</i>	0,001	6>3	<i>Optimista</i>	N.S.	
<i>Cálida</i>	0,001	6>3	<i>Organizada</i>	N.S.	
<i>Cerrada</i>	N.S		<i>Práctica</i>	N.S.	
<i>Cómoda</i>	0,007	3>1,4	<i>Ruidosa</i>	N.S.	
<i>Conservadora</i>	N.S		<i>Saludable</i>	0,020	6>3
<i>Coqueta</i>	0,002	6>3	<i>Segura</i>	0,001	6>2,3,4
<i>Creativa</i>	0,000	6>2,3,4,5	<i>Simpática</i>	0,000	6>2,3,4,5
<i>Diferente</i>	N.S		<i>Sociable</i>	N.S.	
<i>Divertida</i>	0,030		<i>Tolerante</i>	N.S.	
<i>Encantadora</i>	N.S		<i>Tranquila</i>	N.S.	
<i>Especial</i>	N.S		<i>Vital</i>	N.S.	
<i>Fría</i>	N.S		<i>Vulgar</i>	N.S.	

(1) 1º Bachillerato Artístico; (2) 2º Bachillerato Artístico; (3) Módulo de Ilustración;  
(4) Módulo sociosanitario; (5) 2º de Magisterio; (6) Educación Primaria altas capacidades

hacen de la ciudad a través de la escala de adjetivos. Se encuentra que los participantes que se autoperciben a sí mismos como creativos ven a su ciudad (tabla 3) como más creativa, divertida y especial.

Un objetivo de este trabajo era ver la producción y características de las ideas y eslóganes que aportaban los participantes para mejorar la ciudad de forma original y creativa, así como analizar las posibles diferencias entre los distintos subgrupos de la muestra. Los expertos calificaron estas aportaciones en las categorías de poca, buena y alta creatividad.

De 561 ideas aportadas, el 4,09% han sido calificadas por los jueces de “buena creatividad” y sólo el 3,03% se han seleccionado como de “alta creatividad”. De los 120 eslóganes propuestos, el 9,16% se calificaron como “buena creatividad” y el 8,3% del total de la muestra fueron considerados co-

mo “alta creatividad”. Hay que hacer constar que, con la excepción de un sujeto, las ideas y eslóganes muy creativos han sido aportados por participantes que se autoperciben como creativos y que pertenecen a la muestra de estudios artísticos.

Por lo que respecta a las diferencias esperadas en el ámbito de la autoevaluación en creatividad, en la figura 3 se resumen los datos de los participantes divididos en dos grupos: (1) enseñanzas artísticas (Bachillerato Artístico, Módulo Superior de Ilustración) y (2) otros estudios. Se puede observar cómo más de la mitad (55,36%) de los estudiantes de enseñanzas medias artísticas se autoevalúan como bastante o muy creativos frente al 34,6% del resto de participantes. En el extremo contrario, el 29,5% del grupo “otros” se autovalora como poco o nada creativo, porcentaje que disminuye hasta el 10,6% en los que realizan estudios artísticos.

Tabla 2: *Diferencias en la valoración de la ciudad entre el grupo de Bachillerato Artístico y Módulo de Ilustración (Grupo 1, N=94) y el resto de la muestra, que realiza otros estudios (Grupo 2, N=78).*

	<b>Grupo</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>		<b>Sig.</b>
aburrida	1	5,46	2,18	.001	1>2
	2	4,33	2,28		
acogedora	1	5,53	1,92	.030	1<2
	2	6,23	2,19		
agradable	1	5,80	1,95	.000	1<2
	2	6,90	2,02		
agresiva	1	4,68	2,37	.021	1>2
	2	3,82	2,46		
antigua	1	6,62	1,93	.021	1>2
	2	5,86	2,39		
apasionada	1	4,64	2,01	.004	1<2
	2	5,60	2,28		
bella	1	5,64	2,11	.000	1<2
	2	6,77	1,97		
coqueta	1	5,06	2,10	.000	1<2
	2	6,23	2,02		
diferente	1	4,62	2,17	.032	1<2
	2	5,40	2,46		
divertida	1	5,86	1,92	.040	1<2
	2	6,51	2,26		
generosa	1	4,71	1,76	.009	1<2
	2	5,56	2,43		
ideal	1	4,78	2,09	.010	1<2
	2	5,62	2,40		
limpia	1	5,30	2,31	.011	1<2
	2	6,15	1,97		
maravillosa	1	5,05	2,15	.005	1<2
	2	6,00	2,20		
moderna	1	5,12	2,16	.003	1<2
	2	6,08	2,02		
segura	1	5,64	2,03	.021	1<2
	2	6,37	2,20		
intolerante	1	4,81	2,21	.009	1<2
	2	5,65	1,95		

Tabla 3: *Diferencias en la calificación de la ciudad entre estudiantes que se consideran creativos (N=139) y no creativos (N=33) según autoinforme (prueba t).*

Adjetivos	Grupo	Media	D.T.	Sig.
Creativa	Creativos	5,72	2,15	0,01
	No creativos	4,70	2,10	
Divertida	Creativos	6,32	2,05	0,04
	No creativos	5,48	2,21	
Especial	Creativos	5,88	2,45	0,00
	No creativos	4,64	2,16	

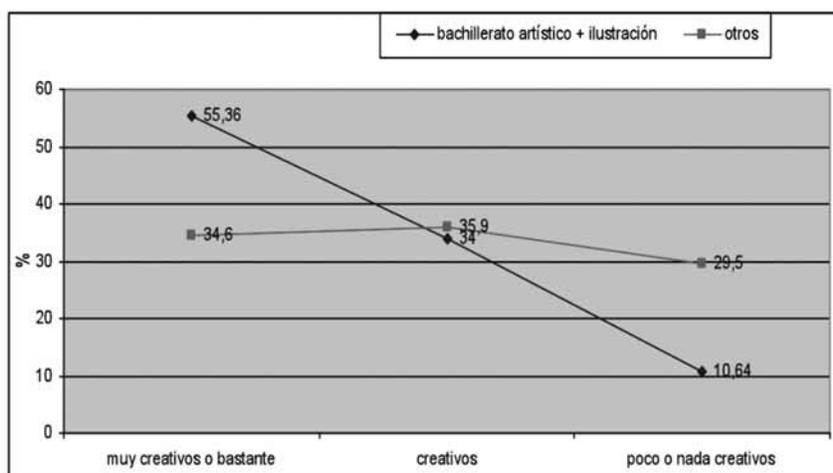


Figura 3: *Autoevaluación que realizan el grupo de alumnos de “estudios artísticos” y el grupo de “otros estudios” sobre su propia capacidad creativa.*

### Conclusiones

Se ha estudiado la caracterización que hace de la ciudad de Valladolid una muestra de estudiantes de diferentes niveles educativos dividida en dos grupos. En el primero, se incluyeron estudiantes de Bachillerato Artístico y del Módulo de Ilustración, en calidad de “potencial y presumiblemente más creativos”. En el segundo grupo, se incluyeron estudiantes de Primaria, del Módulo Socio-sanitario y de Magisterio.

Se ha constatado la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre

ambos grupos en la visión que ofrecen de su ciudad a través de la valoración de la misma en un listado de adjetivos. Los participantes de enseñanzas artísticas se han valorado a sí mismos en mayor proporción como personas creativas y, en general, han ofrecido una visión de la ciudad menos positiva. Al mismo tiempo, han aportado mayor número de ideas y eslóganes creativos para promover y promocionar la necesidad de una ciudad creativa e innovadora.

Así, las ideas para mejorar la ciudad más valoradas por los expertos *Más color: baldosas de colores en las calles, Talleres y*

*espacios públicos para crear, Museos al aire libre y Lugares para poesía al aire libre*, entre otras, son realizadas por alumnado perteneciente a estudios de arte y que se autocalifican como creativos. Aunque la idea también seleccionada *Calles temáticas* fue realizada por un alumno de Educación Primaria de altas capacidades, no perteneciente a ese tipo de estudios. De igual modo, se comprueba que los eslóganes más votados (*El futuro de Valladolid te espera: CREA; Vallisoletanos: rediseñemos nuestros sueños; Valladolid es un lienzo, ven con tu pincel colorido; Valladolid, imagen de tu paraíso; Innovación o inevitable destrucción; Si Valladolid es tu ciudad, conviértale en tuya de verdad: ¡deja tu huella!; y Valladolid, creatividad hecha ciudad*) fueron realizados por alumnos de artes y autocalificados como creativos.

De los participantes seleccionados por el grupo de expertos como que han aportado mayor número de ideas, más originales, flexibles y novedosas, el 43% se han evaluado a sí mismos como bastante o muy creativos.

Se encuentran diferencias significativas en la valoración que hacen de la ciudad entre los sujetos que se consideran a sí mismos bastante o muy creativos y los demás estudiantes. Aquellos ven a la ciudad de Valladolid significativamente más creativa, divertida y especial.

El alumnado de Primaria (grupo con altas capacidades intelectuales) ha puntuado alto en número de ideas (fluidez). Se han encontrado, asimismo, diferencias estadísticamente significativas entre la valoración de los participantes de Primaria y el resto de la muestra.

Puede apreciarse que estos resultados confirman las hipótesis planteadas. Sin embargo, lo más relevante pudiera ser la existencia de diferencias entre grupos distintos. Esto lleva a pensar en la necesidad de una promoción explícita de la actividad creativa en las aulas, en cuanto a la implicación del alumnado en la mejora de su ciudad mediante la concienciación y aportación de ideas. Estas actuaciones deben tener características singulares dependiendo de los grupos. Al

mismo tiempo, estas actividades deben ser implementadas en el currículo ordinario, sin que por ello se descarte la eficacia de otros programas de carácter extracurricular, como aquellos a los que se ha aludido en la primera parte de este documento.

Por otro lado, se considera que la forma de actuación que hemos propuesto, comenzando por la exploración previa individual o en diferentes agrupamientos, para luego proceder a elaboración, discusión e incluso la puesta en práctica conjunta de las propuestas que hayan sido mejor valoradas y consideradas viables, es un procedimiento adecuado al conllevar la implicación participativa, activa y directa de los estudiantes en la mejora de las ciudades en que viven.

Siendo el presente un estudio que presenta limitaciones, precisamente en ellas se fundamenta el interés por continuar trabajando en el tema. Una mayor diversificación de la muestra de participantes; el análisis más exhaustivo de los resultados iniciales mediante los grupos de discusión u otras técnicas grupales; la comparación entre colectivos de diferentes contextos y ciudades; o la adecuada coordinación entre centro escolar y otras entidades locales (ayuntamientos, diputaciones, asociaciones), entre otras, pueden considerarse enriquecedoras alternativas al estudio aquí presentado.

Se comenzaba este estudio aludiendo a la importancia de construir una ciudad creativa e innovadora. Del mismo modo, se destacaba la necesidad de una formación creativa para los jóvenes, así como la implicación de estos en lo que será la ciudad de su futuro, sin olvidar que la participación en las familias, en estas como en otras actividades escolares (Álvarez, 2004; Sarramona y Roca, 2002), puede ser un factor a tener en cuenta. Y si, como decía Menchén (2007), la creatividad está, pero necesita conectarse, intentamos que nuestros estudiantes se conecten, como en este caso, para un deseo de mejora, para un impulso de construir entre todos una ciudad más innovadora e imaginativa, que ha de empezar en la propia vida y en el propio centro de formación, ya sea escuela, instituto o universidad. Con estos pro-

pósitos y a la luz de las conclusiones obtenidas se desarrollaría la metodología didáctica que proponemos.

En esta propuesta los alumnos comenzarían valorando la ciudad en la que viven, y lo pueden hacer a través de una Escala de adjetivos que les permitiría llegar a definiciones más precisas. Una vez concluida esta fase, se realiza una puesta en común en la que se ofrecerán argumentaciones para justificar los calificativos atribuidos. Posteriormente, en un trabajo individual, los estudiantes pueden contribuir a planificar la mejora de la ciudad, aportando ideas para convertirla en una urbe más innovadora y aportando también eslóganes que, a modo de publicidad, permitiesen pro-

mocionar la necesidad de convertir a la ciudad en un espacio más innovador y creativo. Se realizaría una nueva puesta en común (gran grupo) en la que se conocerán las aportaciones individuales y, por un proceso de filtrado a través de diferentes técnicas, se escogerán las más significativas. Las técnicas que pueden aplicarse son, por ejemplo, la tormenta de ideas (*Brainstorming*), el Phillips 6/6 o la técnica de grupo nominal (T.G.N.). La propuesta consta de una última fase en la que, una vez consensuadas las ideas y/o eslóganes más interesantes, el proyecto final se puede hacer llegar a las autoridades de la ciudad y al servicio de cultura de la misma, para su valoración y posible aplicación.

### Referencias

- Álvarez, E. (2004). Participación en la escuela: visión crítica y propuestas para su mejora. *Aula Abierta*, 83, 53-76.
- Chávez, B.I., Zacalteco, F. y Acle, A. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnos sobresalientes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 849-876.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *“Creatividad” en el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Del Caño, M., Marugán, M. y Palazuelo, M. (2009). *Talented and creative students: view of the today and proposals for the future*. Ponencia presentada al V Congreso de creatividad e innovación. 11 al 14 de noviembre de 2009. Cáceres.
- Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de Educación Infantil. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 245-266.
- Menchén, F. (2007). *Creatividad en el aula*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Molina, S. (2001). La educación: un reto para la ciudad. *Aula Abierta*, 77, 131-140.
- Morcillo, P. y Alcahad, M.C. (2005). Creatividad que estás en los cielos. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 30. En <http://www.madrimasd.org/revista/revista30/tribuna/tribuna1.asp>, visitada el 01/03/10.
- Palazuelo, M.M., Elices, J.A. y Del Caño, M. (2007). *Alumnado con superdotación: respuesta educativa*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Prieto, M.D., López, O., Bermejo, M.R., Renzulli, J. y Castejón, J.L. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14(2), 410-414.
- Sarramona, J. y Roca, E. (2002). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Aula Abierta*, 80, 1-26.
- Sternberg, J.R. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad de una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

## El ciberacoso en la enseñanza obligatoria

Vicente Félix-Mateo<sup>1,2</sup>, Manuel Soriano-Ferrer<sup>1</sup>,  
Carmen Godoy-Mesas<sup>2</sup> y Sonia Sancho-Vicente<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universitat de València, <sup>2</sup>Conselleria d'Educació

El ciberacoso se ha mostrado recientemente como una nueva forma de acoso. Este trabajo examina la prevalencia del ciberacoso en relación con la edad y el género (uso de internet o el móvil para enviar repetidos y crueles mensajes de texto o imágenes) en una muestra escolar de enseñanza obligatoria de la Comunidad Valenciana. Los resultados indican que del total de incidencias recogidas en el Registro Central de la Comunitat Valenciana sobre cualquier tipo de violencia, el 3% tenían que ver con el ciberacoso. Además, el 74% de las incidencias hacían referencia a sms y el 26% a imagen (foto/vídeo). Respecto al género, las mujeres fueron en mayor medida víctimas del ciberacoso, y los varones mostraron un perfil de acosadores. Nuestros resultados muestran gran relación entre el ciberacoso y otros tipos de acoso tradicional. Encontramos que, al menos, un 41,9% de los casos de ciberacoso estuvieron asociados con medidas disciplinarias tomadas desde los centros educativos.

*Palabras clave:* Ciberacoso, violencia escolar, prevalencia, acoso escolar.

*Cyberbullying in compulsory education.* Cyberbullying has recently emerged as a new form of bullying and harassment. This report examines the prevalence of dating cyberbullying related to age and gender (use of internet or mobiles to send repeated harmful or cruel text messages or images) in a school population of the compulsory education in the Valencian Community. Results show that from the total of incidents registered in the on line instrument of any kind of violence, 3% of the cases were related to the use of new technologies. Moreover, 74% of the incidences registered were referred to sms and 26% to images (photo/video). As for gender, women were more cybervictims and men showed a role of cyberbullies. Results show a great relation between cyberbullying and other forms of traditional bullying. We found that at least 41,9% of cyberbullying cases were associated to disciplinary measures taken from schools.

*Keywords:* Cyberbullying, school violence, prevalence, school bullying.

Recientemente, a la ya más o menos consensuada clasificación de los diferentes tipos de violencia escolar (física, verbal, sexual, por exclusión o contra la propiedad) se ha incorporado una nueva forma de acoso: el ciberacoso (del inglés cyberbullying). Así, el ciberacoso es entendido como el daño repetido

e intencionado ocasionado a través de medios electrónicos como teléfonos móviles o internet (Patchin y Hinduja, 2006), realizado por un grupo o individuo contra el que la víctima no puede defenderse por sí misma. Debido a los diferentes formatos tecnológicos, los 'ciberacosadores' (adultos o menores), muchas veces anónimos (forma indirecta de acoso), realizan amenazas, vejaciones, fotografías intimidantes, hostigamientos, y/o menoscabos hacia sus compañeros/as de pupitre a través de diferentes mecanismos con base tecnológica (p.e., envían fotos, vídeos o mensa-

---

Fecha de recepción: 3-2-10 • Fecha de aceptación: 30-3-10

Correspondencia: Manuel Soriano Ferrer

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad de Valencia

Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia

E-mail: felix\_vic@gva.es

jes de texto - sms - a través de sus teléfonos móviles, o a través de los ordenadores personales, etc.).

Por otro lado, como han destacado Slonje y Smith (2008), el ciberacoso se diferencia de las otras tipologías de acoso escolar fundamentalmente en tres aspectos: (a) las víctimas del acoso tradicional dejan de ser agredidas una vez que se encuentran en su casa, mientras que las víctimas del ciberacoso no dejan de recibir mensajes difamatorios mientras están conectados; (b) el ciberacoso puede implicar a muchas personas, mientras que en el acoso tradicional suelen estar implicados pequeños grupos de iguales; (c) la invisibilidad de los agresores, no siendo consciente el agresor del daño real que propina a la víctima. Precisamente por este aparente anonimato, los ciberacosadores suelen tener una falsa sensación de impunidad.

En estos momentos resulta complejo establecer la incidencia exacta del ciberacoso, debido a la escasez de investigaciones y a las diferencias entre éstas. Ortega, Mora-Merchán y Jäger (2007) destacan que las diferencias entre los estudios obedecen a factores socio-demográficos (sociedades rurales, urbanas, marginales, ...etc.), grado de implantación de las nuevas tecnologías en la sociedad objeto de estudio, o de la metodología llevada a cabo para recoger los datos (p.e. cuestionarios e ítems incluidos, encuestas telefónicas, autoinformes, etc.). Por otro lado, como resaltan Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett (2008), su prevalencia podría aumentar en los próximos años debido al incremento del acceso a los medios tecnológicos.

Algunos estudios (Beran y Li, 2005; Hinduja y Patchin, 2008) señalan que aproximadamente del 20-35% de los alumnos se consideran víctimas de algún tipo de ciberacoso mediante chats, o correo electrónico. Sin embargo, otros estudios realizados en diferentes países señalan una prevalencia mucho menor. En concreto, en Gran Bretaña, Oliver y Candappa (2003) hallaron que un 4% de alumnos de 12-13 años había recibido mensajes de texto crueles, y Noret y Rivers (2006) encontraron que un 1,5% recibían correos electrónicos amenazadores de vez en

cuando, un 0,7% a menudo y un 0,6% continuamente, siendo las chicas en mayor frecuencia el objetivo diana. En Estados Unidos, Ybarra y Mitchell (2004) hallaron que el 4% de los alumnos de 10-17 años informaba haber sido víctima y el 3% víctima-agresor. Por último, en nuestro país Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) han encontrado una prevalencia del 3,8%. Además, algunos estudios se han centrado en analizar las diferencias de género en los casos de ciberacoso. Así, los ciberacosadores suelen ser varones (Li, 2006; Smith et al., 2008), aunque no se encuentran diferencias de género entre las cibervíctimas (Li, 2006; Keith y Martin, 2005). La mayoría de los estudios emplean muestras con franjas de edad muy amplias, y no analizan la prevalencia por edad ni curso académico, por lo resulta difícil relacionar los casos de ciberacoso con una edad o curso determinado. A pesar de estas limitaciones, Wolak, Mitchell y Finkelhor (2006) señalan que es en torno a los 13 años cuando se producen más casos de ciberacoso.

Por último, otros estudios señalan que las víctimas del ciberacoso lo son también de otros tipos de violencia (Furlong, Sharma, & Rhee, 2000; Li, 2005; Patchin e Hinduja, 2006; Riebel, Jäger y Fischer, 2009). Así, por ejemplo, un alumno puede ser víctima de la violencia física, y a la vez ser grabado con el móvil.

Partiendo de estas consideraciones previas, en este estudio nos planteamos tres objetivos: (1) Conocer la prevalencia del ciberacoso en la educación obligatoria, diferenciando entre el uso de imágenes y de mensajes de texto; (2) establecer si existen diferencias de género y curso académico en cuanto a víctimas y acosadores; y por último (3) estudiar la relación de esta nueva forma de acoso con los otros tipos de acoso escolar, así como su gravedad valorada con la apertura de expedientes disciplinarios.

## Método

### *Participantes*

Se realizó una selección de los casos de ciberacoso de entre las 1028 incidencias re-

registradas por los centros durante 2008 en el Registro Central del Plan PREVI. Dicha selección se basó en dos criterios fundamentales: (a) reiteración del comportamiento y desigualdad psicológica; (b) activación de la casilla de “Uso de las TIC”, en cualquiera de sus opciones “difusión de imágenes” o “mensajes con contenidos violentos, vejatorios o difamatorios”. Tras la aplicación de estos criterios, se seleccionaron 31 casos de ciberacoso producidos en la enseñanza obligatoria, tanto de centros públicos y concertados, de educación primaria y secundaria, de la ciudad de Valencia y su Provincia.

#### *Instrumento*

El Registro Central de Incidencias (ver Apéndice 1) es un instrumento de recogida de información on line sobre las incidencias que, de forma significativa, alteran la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios de la Comunitat Valenciana. A él se accede a través de una página web (<http://appweb2.cult.gva.es/hdfi41/login.jsp>) en la que el director/a del centro introduce una identificación y una clave. Según el Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, (DOCV 5752) sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos, todos los centros tienen la obligación de registrar aquellas incidencias graves o muy graves que impliquen algún tipo de violencia, que se produzcan tanto dentro como fuera del centro educativo, y en la que estén implicados de for-

ma directa o indirecta los alumnos/as del centro. Técnicamente, presenta una estructura de formulario electrónico, siendo la mayoría de campos de activación a través del cursor, verificando cada una de las casillas que lo componen, a excepción de algunos campos de tipo descriptivo donde se puede escribir directamente. La introducción de datos es dependiente de la previa introducción de una contraseña proporcionada a cada centro educativo, de la cual sólo tienen acceso los directores/as e inspectores/as de los mismos, siendo así toda la información que se transmite anónima y privada. Una descripción más amplia de este instrumento puede encontrarse en Félix, Soriano, Godoy y Martínez (2008).

#### Resultados

##### *Prevalencia del ciberacoso en la educación obligatoria*

De las 1028 incidencias registradas por los centros en las que se había producido algún tipo de violencia durante 2008, en 31 de ellas aparecían implicadas las nuevas tecnologías, lo que representa una prevalencia del 3%. En la Figura 1, puede observarse que de ese 3% de incidencias relacionadas con el ciberacoso, un 74% hacían relación directa a mensajes con contenidos vejatorios, violentos o amenazantes, mientras que un 26% restante de las incidencias incluían imágenes sobre las que se hacían comentarios, o que mostraban violencia verbal, física o sexual.

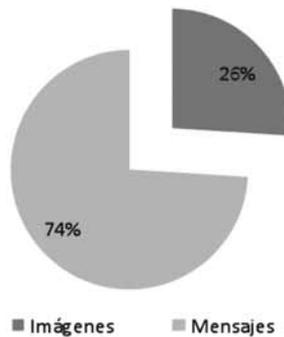


Figura 1. Porcentaje de casos registrados que han utilizado imágenes o mensajes (sms)

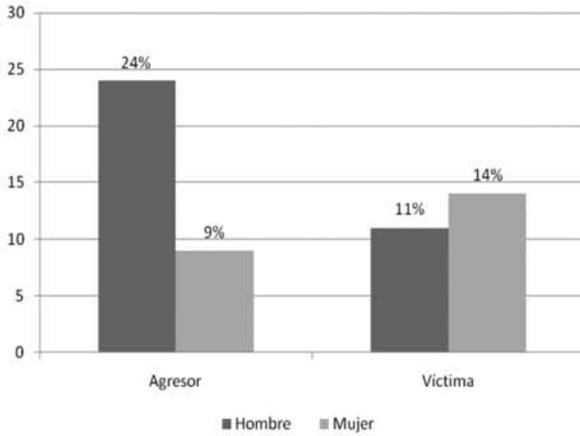


Figura 2. Porcentaje de Incidencias registradas en función del género de las víctimas y de los agresores

*Diferencias de género y curso académico en el ciberacoso*

En la Figura 2 se presenta el porcentaje de casos de ciberacoso en función del género. Se observa cómo en el caso de los ciberacosadores el porcentaje de varones (24%) casi triplica al de mujeres (9%). Sin embargo, en el caso de las cibervíctimas, las diferencias de género se diluyen: 14% de mujeres frente a un 11% de varones. Es conveniente señalar que en el 48% restante de las incidencias se desconocía el rol del alumno en la incidencia.

En la Figura 3 se presenta el porcentaje de víctimas y agresores en función del curso académico. Es conveniente señalar que no se produjeron incidencias relacionadas con el ciberacoso antes de 6º curso de educación primaria. En este curso, el porcentaje de víctimas (7,5%) es superior al de agresores (1,8%). Se observa, además, que es en 1º curso de la ESO donde aparecen más víctimas (17%) y agresores (26,4%) de toda la escolaridad obligatoria. En el resto de cursos de la ESO, el porcentaje de víctimas es inferior a los hallados en 6º E.P. y 1º

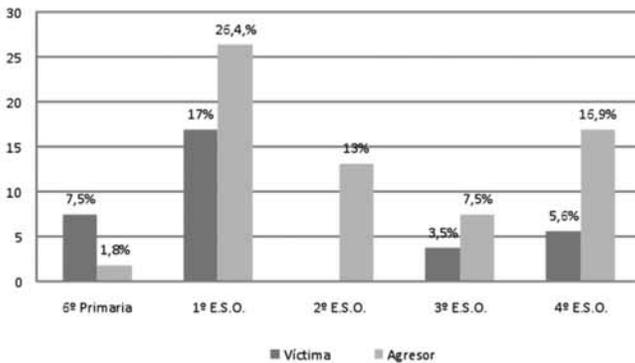


Figura 3.- Porcentaje de agresores y víctimas por curso académico

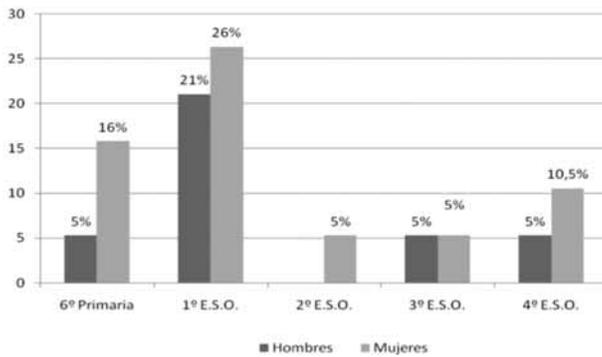


Figura 4. *Porcentaje de Víctimas por etapa educativa en función del género*

ESO, mientras que en el caso de los agresores se produce un descenso en 2º (13%) y 3º (7,5%) con un repunte en 4º (16,9%), aunque sin llegar a alcanzar el porcentaje de agresores encontrados en 1º de la E.S.O. (26,4%).

En las Figuras 4 y 5 se presentan los porcentajes de casos de ciberacoso contemplando el género, el rol en el acoso, así como el curso académico. Así, se observa en la Figura 4 que las mujeres han sufrido mayor número de violencia por ciberacoso que los varones en todos los cursos académicos, a excepción de 3º de la ESO, donde aparecen equilibrados.

En relación a los agresores, se observa

en la Figura 5, que en todos los cursos académicos el porcentaje de varones es muy superior al de mujeres, a excepción de 6º EP y 3º ESO, donde el porcentaje de agresores mujeres supera levemente al de varones.

Especial mención merecen los casos de ciberacoso por parte de los alumnos hacia los docentes. De las 31 incidencias registradas, 6 docentes (4 hombres y dos mujeres) fueron víctimas de esta forma de violencia en manos de sus alumnos y alumnas. En 5 ocasiones se utilizaron mensajes con insultos o amenazas, mientras que en el otro caso restante fue el uso de imágenes con vejaciones.

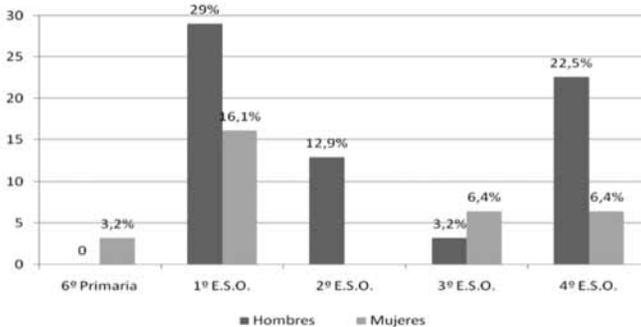


Figura 5. *Porcentaje de Agresores por curso académico en función del género*

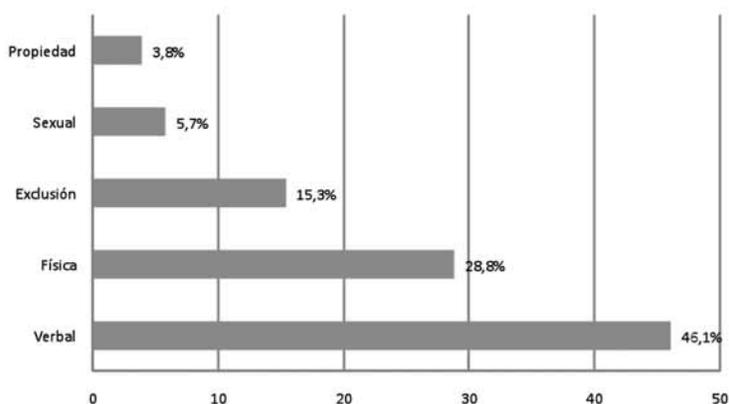


Figura 6. Porcentaje de casos de Ciberacoso asociados a otros tipos de violencia

#### *Ciberacoso y otros tipos de violencia. Expedientes disciplinarios*

En la Figura 6 aparece el porcentaje de casos de ciberacoso asociados a otros tipos de violencia. Se puede observar cómo la violencia verbal aparece en un 46,1% de los casos, seguida de la violencia física con (28,4%), por exclusión (15,3%) y, en menor medida, violencia sexual (5,7%) y contra la propiedad (3,8%). El sumatorio es mayor al 100% debido a que algunas incidencias implicaban más de un tipo de violencia.

Además, debido a la gravedad del ciberacoso practicado, en el 41,9% de los casos informados, se abrió un expediente disciplinario a los agresores. En concreto, del total de 31 incidencias, los centros educativos abrieron 13 expedientes disciplinarios, especialmente en el primer ciclo de la ESO.

#### Discusión

En relación a nuestro primer objetivo, determinar la prevalencia del ciberacoso en la enseñanza obligatoria, los resultados del estudio muestran una prevalencia del ciberacoso del 3%. Esta prevalencia coincide con la reportada en España por Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008), así como de Europa (Oliver y Candappa, 2003; Smith et al., 2008) y de Estados Unidos (Ybarra y Mit-

chell, 2004). Sin embargo, esta prevalencia resulta discrepante de la reportada por otros estudios, que señalan una incidencia que oscila entre 5-9% (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006; Slonje y Smith, 2008), el 25% (Li, 2006) e incluso el 49% (Raskauskas y Stoltz, 2007). Estas discrepancias podrían ser debidas a las diferencias demográficas de las muestras utilizadas, la metodología empleada en cada estudio (entrevistas, cuestionarios, autoinformes, etc.) o el grado de utilización de las nuevas tecnologías en las diferentes muestras estudiadas.

En relación a nuestro segundo objetivo, analizar las diferencias de género y curso académico en el ciberacoso, se ha hallado que los hombres acosan a través de los medios electrónicos casi tres veces más que las mujeres, mientras que apenas se observan diferencias de género entre las víctimas. Estos resultados son coincidentes a los encontrados por otros estudios de ciberacoso (Li, 2006; Noret y Rivers, 2006; Smith et al., 2008), aunque el estudio de Raskauskas y Stolz (2007) no encuentra diferencias en función del género. Es preciso señalar que las diferencias de género encontradas en el caso del ciberacoso también se han encontrado cuando se han estudiado otros tipos de acoso escolar (Attar y Khoury, 2008; Félix, Soriano y Godoy, 2009; Monks et al., 2009).

Con respecto al curso académico donde se producen más casos de ciberacoso, los resultados del estudio muestran que es en el primer ciclo de la ESO donde se concentran más víctimas y agresores, al igual que otros estudios centrados en el acoso escolar (Félix, Soriano y Godoy, 2009; Muñoz, Pérez y Martín, 2006; Smith, Madsen y Moody, 1999). También son coincidentes con el único estudio que ha tratado de relacionar el ciberacoso con la edad, situando la tasa más alta en torno a los trece años (Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006).

En nuestro tercer objetivo, analizar la relación del ciberacoso con otros tipos de acoso escolar, así como su gravedad, los resultados claramente muestran que el ciberacoso no aparece aislado, sino conjuntamente a otros tipos de acoso, lo que coincide con otros estudios que también han hallado dicha relación, tanto en el rol de víctimas como en el de agresores (Raskauskas y Stolz, 2007; Riebel, Jäger y Fischer, 2009; Smith et al., 2008). Además, casi la mitad de los casos de ciberacoso fueron sancionados con la apertura de un expediente disciplinario hacia el agresor/es, siendo el primer ciclo de la ESO donde más expedientes disciplinarios se tramitan. Este resultado es similar al encontrado en otros estudios (Félix, Soriano y Godoy, 2009; Muñoz, Pérez y Martín, 2006).

Como conclusión, podemos decir que el ciberacoso, pese a tener una baja incidencia en la escolarización obligatoria, debe ser un aspecto a tener en cuenta en el marco de la prevención de la violencia escolar. El problema de la violencia a través de las nuevas tecnologías debe ser abordado de forma transituacional, tanto desde el contexto escolar (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008) como desde el familiar (Musitu, 2002).

Respecto a las intervenciones desarrolladas desde el contexto escolar, como destacan Diamanduros, Downs y Jenkins (2008) los profesionales de la orientación educativa deben ser competentes en varias áreas: (a) concienciación a toda la comunidad educativa sobre el ciberacoso y su impacto psicológico sobre los niños y adoles-

centes; (b) asesoramiento sobre la prevalencia y severidad del ciberacoso en sus centros educativos; (c) colaboración con el equipo directivo del centro en el desarrollo de una política escolar efectiva frente al manejo de éste y otros tipos de acoso escolar; (d) implementación de programas de intervención para solventar el problema del ciberacoso entre los estudiantes. Específicamente, en dichos programas de intervención se deberán incluir al menos los siguientes tópicos: (1) El derecho de los alumnos a sentirse seguros tanto en casa como en la escuela; (2) Definir el ciberacoso, las distintas formas en las que se presenta y su prevalencia; (3) Impacto psicológico del ciberacoso; (4) Ramificaciones legales del ciberacoso; (5) Necesidad de las víctimas de informar sobre el ciberacoso que hayan podido padecer; y (6) Recomendaciones sobre el uso de Internet.

Respecto al contexto familiar, se han elaborado diferentes orientaciones familiares sobre el uso de internet. Por ejemplo, en el manual *El buen uso de Internet* (Caballer, 2005) aparecen una serie de consejos para los padres con la finalidad de potenciar un mayor control parental del uso que realizan sus hijos de internet. Por su parte, Aftab (2009) propone una serie de consejos que los padres pueden dar a sus hijos, entre los que destacamos los siguientes: a) No hablar (o aceptar) a personas desconocidas en chats o foros; b) Conocer a amigos/as del ciberespacio. Al igual que en la vida real, los padres deben conocer a las personas con quienes sus hijos pasan gran parte del tiempo; c) No hacer comentarios negativos de otras personas. Bajo un “falso anonimato”, hay personas que comienzan a realizar comentarios sobre terceros. Casi “sin darse cuenta”, los comentarios son cada vez más vejatorios, hasta que acaban escribiendo cosas que posteriormente pueden tener una implicación judicial. *Nunca* se es absolutamente anónimo en el ciberespacio, por lo que posteriormente se nos pueden pedir responsabilidades respecto a lo dicho o escrito; d) Ser respetuosos con los demás. Evita cualquier tipo de violencia verbal, como insultos, motes, comentarios vejatorios, sexistas, etc.

Por último, aunque resulta obvio que la prevención resulta la mejor forma de abordar cualquier tipo de acoso, a veces sea necesario poner en marcha otros mecanismos (correctivos o legales), que paren la situa-

ción violenta y provean a la víctima de protección inmediata. Por ello, en el Apéndice 2 se recogen las responsabilidades legales, penales y civiles, a aplicar en los casos de ciberacoso.

## Referencias

- Aftab, P. (2009). How can I teach my children about risks online if I have never used the Internet? Recuperado el 25 de noviembre de 2009 de [http://www.wiredsafety.org/askparry/special\\_reports/spr1/qa2.html](http://www.wiredsafety.org/askparry/special_reports/spr1/qa2.html)
- Attar, S. y Khoury, M. (2008). Indirect versus verbal forms of victimization at school: The contribution of student, family and school variables. *Social Work Research*, 32, 159-170.
- Beran, T. y Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for and old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 265-277.
- Caballer, S. (2005). El buen uso de internet. Recuperado el 25 de enero de 2010 de [http://lliurex.net/home/files/documentacion/e/s/Manual\\_Buen\\_Uso\\_Internet\\_es.pdf](http://lliurex.net/home/files/documentacion/e/s/Manual_Buen_Uso_Internet_es.pdf)
- Diamanduros, T., Downs, E. y Jenkins, S.J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45(8), 693-704.
- Félix, V., Soriano, M. y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana: Plan PREVI. *Aula Abierta*, 36, n° 1- 2, 97-110.
- Furlong, M. J., Sharma, B., & Rhee, S. (2000). Defining school violence victim subtypes: A step toward adapting prevention and intervention programs to match student needs. En D. Singh y C.B. Aspy (Eds.), *Violence in American schools: A practical guide for counselors* (pp.67-88). Washington, DC: American Counseling Association.
- 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.
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2007). Cyberbullying warning signs: Red flags that your child is involved in cyberbullying. Recuperado el 20 de julio de 2009 de [www.cyberbullying.us](http://www.cyberbullying.us).
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 1-29.
- Keith S y Martin ME (2005). Cyber-Bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 224-228.
- Kochenderfer-Ladd y Pelletier, M. (2008). Teacher's views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' doping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Muñoz, M.C., Pérez, D. y Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 423-435.
- 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.
- Nickerson, A. y Martens, M. (2008). School Violence: Associations with Control, Security/Enforcement, Educational/Therapeutic Approaches, and Demographic Factors. *School Psychology Review*, 37, 228-243.
- Noret, N. y Rivers, I. (2006). The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study. Society Annual Conference, Cardiff, Abril.
- Oliver, C. y Candappa, M. (2003). *Tackling bullying: Listening to the views of children and*

- young people. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. y Jäger, Th. (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the internet*. Landau, Germany: Verlag Empirische Pädagogik.
- Patchin, J.W. y Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Riebel, J., Jäger, R.S. y Fischer, U.C. (2009). Cyberbullying in Germany –an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51, 298-314.
- Slonje, R. y Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P.K., Madsen, K. y Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied in school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. DFES, London.
- Smith, P.K., Mhdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Ybarra, M.L. y Mitchell, K.J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.
- Wolak, J., Mitchell, K. y Finkelhor, D. (2006). *Online Victimization of Youth: Five Years Later*. National Center for Missing & Exploited Children. Universidad de New Hampshire.

## Apéndice 1. Vista General del Registro Central de Incidencias (online)

Nº Incidencia: [ ]	Fecha Incidencia: [ ]	Fecha de grabación: [ ]
Centro: [ ]	[ ]	
Provincia: [ ]	Comarca: [ ]	[ ]
Localidad: [ ]	[ ]	
Titularidad: [ ]	Inspector/a: [ ]	[ ]
<b>Física</b> <input type="radio"/> MUY GRAVE (palizas, amenazas armas) <input type="radio"/> GRAVE (patadas, puñetazos puntuales) <input type="radio"/> GRAVE (cogotazos, empujones)		<b>Contra la propiedad</b> <input type="radio"/> MUY GRAVE (robo, destrucción cosas) <input type="radio"/> GRAVE (daños reparables a cosas) <input type="radio"/> LEVE (esconder cosas)
<b>Verbal (Oral o escrita)</b> <input type="radio"/> MUY GRAVE (amenazas, extorsiones) <input type="radio"/> GRAVE (difamaciones, insultos, motes) <input type="radio"/> GRAVE (burlas, desafíos)		<b>Sexual</b> <input type="radio"/> MUY GRAVE (relación forzada) <input type="radio"/> GRAVE (tocamientos, acoso) <input type="radio"/> LEVE (comentarios sexistas)
<b>Por exclusión</b> <input type="radio"/> MUY GRAVE (aislar, ignorar) <input type="radio"/> GRAVE (menospreciar) <input type="radio"/> GRAVE (no dejar participar)		<b>Uso de las TIC (sms, chat, internet, mails)</b> <input type="checkbox"/> Difusión de imágenes con vejaciones o palizas <input type="checkbox"/> Difusión de mensajes con insultos o amenazas
<b>Implicados en Incidencia</b> <input type="radio"/> Alumnado <input type="radio"/> Profesorado y alumnado <input type="radio"/> Personal no docente y alumnado <input type="radio"/> Profesorado y personal no docente <input type="radio"/> Alumnado en instalaciones	<b>Testimonios</b> <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Compañeros <input type="checkbox"/> Tutor <input type="checkbox"/> Otros profesores <input type="checkbox"/> Personal no docente <input type="checkbox"/> Familiares	<b>Reacción de Testimonios</b> <input type="checkbox"/> Cortar la situación <input type="checkbox"/> Animar al agresor <input type="checkbox"/> Informar al adulto <input type="checkbox"/> No hacen nada
¿Hay desigualdad de poder (física, psicológica, social)? <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No		
<b>LOCALIZACIÓN</b> <b>En el centro</b> <input type="checkbox"/> Aula <input type="checkbox"/> Lavabos <input type="checkbox"/> Comedor <input type="checkbox"/> Pasillos <input type="checkbox"/> Gimnasio <input type="checkbox"/> Patio <input type="checkbox"/> Vestuarios  <b>Fuera del centro</b> <input type="checkbox"/> Alrededores del centro <input type="checkbox"/> Barrio donde se ubica el centro <input type="checkbox"/> Autobús escolar	<b>TEMPORALIZACIÓN</b> <input type="radio"/> Acción puntual u ocasional <input type="radio"/> Reiterada <b>Desde cuándo</b> <input type="radio"/> Hace menos de un mes <input type="radio"/> De uno a tres meses <input type="radio"/> De tres a seis meses <input type="radio"/> De seis meses a un año <input type="radio"/> Hace más de un año  <b>Cuándo ocurrió</b> <input type="radio"/> Un día de clase <input type="radio"/> Vacaciones, fin de semana	
<b>En las instalaciones (vandalismo)</b> <input type="checkbox"/> Desperfectos en estructuras <input type="checkbox"/> Desperfectos en mobiliario y material <input type="checkbox"/> Robo de material	<b>Aclaraciones</b> [ ]	
<b>DEFINICIÓN DEL PROCEDIMIENTO</b> <b>Entrevistas</b> [ ]		
<b>Notificaciones</b> [ ]		
<b>Valoración</b> [ ]		

## Apéndice 2. Implicaciones legales del ciberacoso.

### **Responsabilidad penal**

La Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal indica expresamente que las disposiciones de este código no se aplicarán a los delitos y faltas cometidos por los menores de dieciocho años. Esto quiere decir que cuando un menor de dicha edad cometa un hecho delictivo podrá ser responsable con arreglo a lo dispuesto en la Ley que regula la responsabilidad penal del menor, que es la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero. Dicha Ley se aplica para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales. Las edades indicadas en el articulado de esta Ley se han de entender siempre referidas al momento de la comisión de los hechos.

En la Ley 5/2000 se establecen una serie de medidas tanto judiciales como extrajudiciales que se le pueden imponer a un menor responsable de un delito o falta. Esas medidas, aunque son muy diversas, pudiendo consistir usualmente en: (a) alejamiento o prohibición de comunicarse con la víctima; (b) prestación de servicios en beneficio de la comunidad (hasta 100 horas que podrían ampliarse hasta 200); (c) libertad vigilada, consistente en un seguimiento del menor, imponiéndole además reglas determinadas de conducta (hasta dos años, aunque pueden ampliarse por más tiempo); (d) en función de la tipología y gravedad del caso puede privarse de libertad al menor con permanencias de fin de semana en centro o domicilio (hasta ocho fines de semana, ampliables a dieciséis); (e) internamientos en centro cerrado o semiabierto hasta dos años, ampliable en función de la gravedad del caso.

Algunas de estas medidas como los alejamientos, libertad vigilada o internamientos pueden adoptarse por el Juez de menores a petición de Fiscalía, en casos graves y si la gravedad de la situación lo requiriese, cautelarmente y sin esperar a juicio (art. 28 de la Ley).

Cuando el hecho imputado al menor constituya delito menos grave o falta, el expediente podrá ser objeto de sobreseimiento por lo que la ley denomina “conciliación o reparación”. Se entenderá producida la conciliación cuando el menor reconozca el daño causado y se disculpe ante la víctima, y ésta acepte sus disculpas, y se entenderá por reparación el compromiso asumido por el menor con la víctima o perjudicado de realizar determinadas acciones en beneficio de aquéllos o de la comunidad, seguido de su realización efectiva.

Cuando el autor de los hechos sea menor de catorce años, no se le exigirá responsabilidad con arreglo a la LO 5/2002, sino que se le aplicará lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes.

### **Responsabilidad civil**

El perjudicado puede optar también por exigir la responsabilidad civil ante la Jurisdicción Civil. Cuando el responsable de los hechos cometidos sea un menor de dieciocho años, responderán solidariamente con él de los daños y perjuicios causados sus padres, tutores, acogedores y guardadores legales o de hecho, por este orden.

### **Responsabilidad en el ámbito educativo**

El DECRETO 39/2008, de 4 de abril, regula la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. Esta norma reconoce a todos los alumnos el Derecho a la integridad y la dignidad personal.

Consideran, en su artículo 42, como conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro, aquéllas que se produjeran tanto dentro como fuera del recinto escolar, citando entre otras, las siguientes (Apartados b, d y k):

- b) La agresión física o moral, las amenazas y coacciones y la discriminación grave a cualquier miembro de la comunidad educativa, así como la falta de respeto grave a la integridad y dignidad personal.
- d) El acoso escolar.
- k) Las conductas tipificadas, en el artículo 35, como contrarias a las normas de convivencia del centro educativo si concurren circunstancias de colectividad o publicidad intencionada por cualquier medio.

A los efectos de la gradación de las medidas educativas correctoras y disciplinarias, el Decreto establece como circunstancia agravante de la sanción la publicidad, incluyendo la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las medidas educativas disciplinarias vienen recogidas en el artículo 36, siendo la más extrema el cambio de centro educativo.



## Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos

María Eugenia Martín Palacio, José Antonio Bueno Álvarez y

\*María del Carmen Ramírez Dorantes

Universidad Complutense de Madrid, \*Universidad Autónoma de Yucatán

El objetivo de esta investigación es determinar las estrategias de autorregulación académica que usan los estudiantes de bachillerato, mediante la administración de una versión traducida y adaptada al español de México del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), y relacionarlas con su calificación de ingreso al bachillerato y con la media de sus calificaciones, obtenidas en el primer semestre del curso académico. Los resultados muestran diferencias significativas en razón del sexo y curso en las escalas motivacionales y en las escalas de estrategias de aprendizaje. Así mismo, se obtienen correlaciones significativas entre la mayoría de las subescalas entre sí y entre éstas y el promedio de calificaciones del semestre, con algunas diferencias de especial interés. Las correlaciones, de algunos factores motivacionales con el rendimiento académico son iguales o superiores que las correlaciones con las estrategias de aprendizaje. Las correlaciones entre la nota de ingreso al bachillerato y las subescalas no resultaron significativas.

*Palabras clave:* Aprendizaje autorregulado, rendimiento académico, factores motivacionales, estrategias de aprendizaje.

*Self-regulated learning assessment in Mexican high school students.* This research aims at assessing self-regulation strategies used by high secondary students by means of administering a version of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) translated into and adapted to the Spanish language spoken in Mexico, relating them to their high secondary entrance grades and the average of their semester grades. Results show significant differences according to gender and school year in motivated scales and learning strategy scales. Significant correlations among the sub-scales and between them and average semester grades with some interesting differences are obtained as well. Correlations between some motivated factors and school performance are equal or superior to learning strategy correlations. Correlations between high secondary entrance grades and sub-scales did not prove significant.

*Keywords:* Self-regulated learning, academic performance, motivational factors, learning processes.

El interés teórico-empírico por la existencia y la naturaleza de la conducta autorregulada se ha abordado desde distintas disciplinas científicas. El presente trabajo se circunscribe a las aportaciones realizadas des-

de la psicología, centrándose específicamente en el campo del aprendizaje académico, puesto que en los últimos años existe un notable incremento de estudios para averiguar cuáles son las estrategias de los estudiantes, para autorregular su aprendizaje y la influencia de cada una de estas (Gaeta, 2006; Gaeta y Herrero, 2009; Núñez, Solano, Gonzalez-Pienda, y Rosario, 2006).

La inclusión de la autorregulación dentro de la psicología se extiende a campos

---

Fecha de recepción: 23-3-10 • Fecha de aceptación: 26-4-10  
Correspondencia: María Eugenia Martín Palacio  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Educación. Edif. La Alameda  
C/ Rector Royo Villanova, s/n. Ciudad Universitaria  
28040 Madrid. E-mail: mariaeugeniamartin@edu.ucm.es

muy diversos de la conducta humana siendo uno de los más fértiles el de la adquisición de conocimientos

Las estrategias de aprendizaje autorregulado han sido utilizadas desde siempre por los científicos, la investigación actual ha re-descubierto los beneficios de tales estrategias de aprendizaje y autoaprendizaje. Ejemplo de ello, son los numerosos programas de autorregulación del aprendizaje que se han desarrollado en los últimos años los cuales trabajan competencias autorregulatorias mediante entrenamiento directo o indirecto (Cerezo, Núñez, Rosario, Valle, Rodríguez y Bernardo, 2010).

El estudio de la autorregulación del aprendizaje surge en la década de los '60, de la mano de Bandura y otros teóricos (Bandura y Kupers, 1964). Su interés inicial se centró en el constructo del autocontrol, introduciendo posteriormente el término "autorregulación", que implicaba el establecimiento de una meta previa, la existencia de autoevaluación, y la administración de autorrefuerzo, además de la ejecución de la respuesta aprendida. A continuación se resaltó el papel de la autoeficacia, definida como la creencia de que se puede ejecutar con éxito la conducta requerida para producir ciertos resultados (Bandura, 1971, 1977).

A lo largo de varias décadas el término utilizado para referirse al tipo de aprendizaje que es activado, controlado, regulado y evaluado por el propio estudiante, ha variado, pero ha sido el término aprendizaje autorregulado *self-regulated learning* (Henderson, 1986; McCombs, 1986; Zimmerman y Schunk, 1989) el que ha alcanzado mayor difusión, desde la perspectiva teórica como empírica, siendo en la actualidad un campo de estudio en expansión. A partir de estas y otras investigaciones, las distintas concepciones actuales del aprendizaje autorregulado intentan clarificar el modo en que los sujetos ponen en marcha y mantienen sus procesos de aprendizaje, en especial el académico.

En este sentido cualquier intento de elaborar una definición de un constructo complejo es arriesgado, aunque necesario. El te-

ma que nos ocupa se sitúa en la intersección de varios campos de investigación (aprendizaje, motivación, cognición, metacognición) cada uno de los cuales presenta a su vez problemas de definición, clasificación y medición (Boekaerts, 1996; Zimmerman, 1994).

Algunos estudios (Covington, 1985; Dweck, 1986) han demostrado que el entrenamiento en estrategias cognitivas influye en variables motivacionales, y por otro lado, que la motivación afecta a las funciones cognitivas de adquisición, transferencia, y utilización de conocimientos y capacidades.

La investigación en este campo no se diferencia en sus objetivos y características de la investigación tradicional sobre el aprendizaje; intenta responder a las mismas preguntas básicas, como por ejemplo, cómo y por qué los estudiantes autorregulan su aprendizaje (Zimmerman, 1994).

Roces y González (1998) señalan la existencia de dos líneas de estudio: la de la descripción de las características del alumnado que autorregula su aprendizaje; y la que se centra en los procesos que se considera contribuyen a acrecentar la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento del estudiante.

Estudios como los anteriores ponen de manifiesto la necesidad de centrar los esfuerzos educativos en intentar que los estudiantes mejoren en términos holísticos, ya que en el proceso de aprendizaje influyen más los procesos que pone en marcha el alumno que el aprendizaje en sí (Chipman y Segal, 1985).

Por otra parte, son escasos los estudios que se han realizado para comprender el proceso de autorregulación de los estudiantes de Nivel Medio Superior (NMS), en los Estados Unidos de México, y más concretamente de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Esta Universidad tiene dos escuelas de Bachillerato, con programas curriculares específicos para atender a las necesidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, mediante Departamentos de Orientación y Consejo Educativo, donde los orientadores atienden a los estudiantes, realizando entrevistas individuales de supervi-

sión de su desempeño académico y ofreciéndoles servicios de orientación escolar.

Es importante señalar también, que el modelo académico actual de los Bachilleros exige de los estudiantes que sean activos, construyendo su propio aprendizaje y conocimiento (UADY, 2002), características todas ellas que coinciden, de modo representativo, con aquellas que la teoría del aprendizaje autorregulado ha demostrado que poseen los estudiantes con grandes logros académicos, y que ha determinado que es posible entrenar.

En la bibliografía se encuentran estudios cuyos resultados sugieren la influencia de ciertos factores en el desempeño y el logro académico de los estudiantes (familia, profesores, ambiente escolar y hábitos de estudio) y estudios que apuntan la necesidad de la regulación de la enseñanza o diseño de entornos apropiados para la autorregulación del aprendizaje (De la Fuente y Justicia, 2003; Rodríguez, 2006) Sin embargo, apenas se ha abordado el estudio de factores como la capacidad de autosupervisión del aprendizaje, establecimiento y orientación de metas, expectativas de resultados, la autoevaluación de logros, autoeficacia para el aprendizaje, y reacciones ante los resultados de evaluación; que diversos autores (Pintrich y García, 1991; Zimmerman y Schunk, 1989, 2001) señalan como variables relevantes en la autorregulación del aprendizaje, y que se han relacionado de manera positiva con los logros académicos.

Dada la importancia demostrada de los procesos motivacionales y las estrategias de autorregulación del aprendizaje, para el logro de los estudiantes, es necesario desarrollar estudios que muestren qué estrategias utilizan los estudiantes y de qué manera éstas se relacionan con variables como calificaciones, influencia familiar, actividades del profesorado o la organización del centro educativo.

El objetivo de esta investigación es determinar las estrategias de autorregulación académica de los estudiantes de Bachillerato, mediante la administración de una versión traducida y adaptada al español de Mé-

xico (Ramírez y Bueno, en preparación) del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), y relacionarlas con su calificación de ingreso en Bachillerato, y con la media de sus calificaciones en el primer semestre del curso académico.

## Metodología

### Muestra

La muestra del estudio estuvo compuesta por 237 estudiantes inscritos en el el el Bachillerato I de la UADY. 102 (43%) hombres y 135 (57%) mujeres. La edad de los sujetos se encuentra entre los 13 y 20 años; media 16.3 años y moda de 16 años. Con respecto al año escolar cursado: 115 (49%) primero; 68 (28%) segundo; y 54 (23%) tercero. El promedio de calificación en el semestre anterior fluctuó entre 60 y 98 con una media de 74.77, una desviación estándar de 8.75, y un rango de 38. El promedio de la calificación de ingreso de la muestra fue de 1114.

El criterio de selección fue el de la accesibilidad de los sujetos, equiparando aquellas variables diferenciadores, para que la muestra fuera lo más homogénea y representativa de la población total.

### Instrumentos

*Examen Nacional de Ingreso al Bachillerato (EXANI I)*: Desde el curso 2003-2004, en el proceso de ingreso a las preparatorias de la UADY, se administra el Examen Estandarizado de Habilidades Académicas (EXANI I), desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para seleccionar a los estudiantes y obtener un perfil socioeconómico y familiar de los jóvenes, con el objeto de diseñar acciones preventivas y de intervención, en el desempeño académico y desarrollo evolutivo del alumnado.

El EXANI-I consta de 128 ítems distribuidos en dos secciones: habilidades intelectuales básicas (razonamiento verbal y razonamiento matemático) y conocimientos disciplinares (español, historia, geografía, formación cívica y ética, matemáticas, física, química y biología).

Los resultados globales se transforman en índice CENEVAL, una escala que va de 700 a 1300 puntos, siendo 998 puntos el promedio esperado para la población de aspirantes.

*Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*: Instrumento diseñado por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991, 1993), traducido al español con el nombre de Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) en la versión española, para medir la orientación motivacional de los estudiantes y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje en un curso determinado. Contiene 2 escalas y 15 subescalas con un total de 81 ítems divididos en: Motivación (31 ítems) y Estrategias de aprendizaje (31 ítems).

-Escala de Motivación: Mide las metas y las creencias de valor acerca de las habilidades para tener éxito, y la ansiedad ante los exámenes. Se divide en las siguientes 6 subescalas:

*Orientación a metas intrínsecas (OMI)* (grado en que el estudiante se implica en una tarea académica por motivos internos); *Orientación a metas extrínsecas (OME)* (grado en el que el estudiante se implica en una tarea académica por razones externas); *Valor de la tarea (VT)* (juicios del estudiante acerca de la asignatura); *Creencias de control (CC)* (refleja hasta qué punto el estudiante cree que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar); *Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA)* (juicios del estudiante acerca de su habilidad para realizar con éxito una tarea académica); *Ansiedad (AE)* (preocupación del estudiante durante la ejecución de exámenes).

-Escala de Estrategias de Aprendizaje: Mide el uso que hacen los estudiantes de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas. Además, incluye 19 ítems acerca del uso de diferentes recursos académicos. Se divide en las siguientes 9 subescalas: *Repetición (REP)* (uso de estrategias de repetición); *Elaboración (ELA)* (uso de estrategias de elaboración en tareas académicas); *Organización (ORG)* (estrategias empleadas

para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante); *Pensamiento crítico (PC)* (uso de estrategias para aplicar el conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer evaluaciones críticas de las ideas estudiadas); *Autorregulación meta-cognitiva (ARM)* (uso de estrategias de control y regulación cognitiva); *Administración del tiempo y del ambiente (ATA)* (estrategias para controlar el tiempo y ambiente de estudio); *Regulación del esfuerzo (RE)* (esfuerzo para llevar al día las actividades de las diferentes asignaturas y alcanzar metas establecidas); *Aprendizaje con iguales (AC)* (actividades que realiza el estudiante para aprender con otros compañeros); *Búsqueda de ayuda (BA)* (ayuda que solicita durante la realización de una tarea académica).

#### *Procedimiento*

La administración del instrumento, la realizaron los profesores en el horario habitual de clase, ya que, como mencionan García y Pintrich (1991), se espera que la presencia de los compañeros, el profesor, los libros del curso y los materiales, estimulen a los sujetos a pensar acerca de sus creencias actuales y su conducta para ese curso. Se les explicó a los participantes el objetivo y el propósito del estudio y se les solicitó su participación voluntaria. Asimismo, en el cuestionario se incluyó la pregunta de si querían conocer sus resultados para posteriormente enviarles a través de su profesor un informe con los resultados.

Una vez recopilada toda la información, primero se realizó un análisis descriptivo de las variables demográficas de género, curso, media de calificaciones del semestre anterior y calificación obtenida en el EXANI I.

A continuación se calcularon las medias de cada una de las subescalas del CMEA para obtener la descripción de éstas, para la muestra de estudiantes mexicanos.

Posteriormente, se realizó una prueba *t* de Student para muestras no relacionadas para la variables sexo, un análisis de varianza para la variable curso y se obtuvo el índice de correlación de Pearson entre la calificación que obtuvieron los estudiantes en la

prueba estandarizada de ingreso al bachillerato (EXANI I), el promedio obtenido en el semestre anterior y la puntuación de las subescalas de motivación y de estrategias del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje.

Todos los análisis estadísticos fueron realizados mediante el programa en el SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versión 13.0.

## Resultados

### *Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)*

Los resultados de la prueba *t* de Student para muestras no relacionadas para la variables sexo (tabla 1) indican en primer lugar que en cuanto a su motivación, las chicas difieren de los chicos en que ellas manifiestan que participan en las tareas académicas por razones como el reto, la curiosidad, y la maestría o dominio en ella, aunque también participan en una tarea académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o la opinión de los otros. También creen que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, creen en su propia habilidad para reali-

zar con éxito una tarea académica aunque al mismo tiempo se preocupan más que los chicos durante la realización de un examen.

En segundo lugar y en cuanto a las estrategias de aprendizaje (tabla 2) las chicas manifestaron usar con mayor frecuencia que los chicos, estrategias de repetición para ayudarse a recordar la información de una tarea académica, hacer evaluaciones críticas de las ideas que estudian y usar estrategias para planificar, supervisar y regular su propia cognición, así como establecer sus metas y supervisar su comprensión. Finalmente, aunque se detectó una diferencia significativa entre chicos y chicas en la subescala de búsqueda de ayuda, en este caso, los chicos obtuvieron una media más elevada que las chicas, lo cual significa que (ellos) solicitan ayuda a otros compañeros y al profesor, con más frecuencia, que las chicas, en el momento de realizar alguna tarea académica).

En el análisis de varianza en las variables de Motivación para la variable curso (tabla 3) aparecen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes de los diferentes cursos, respecto a todas las subescalas. El análisis de varianza reveló que los estudiantes de primer curso desplegaron niveles más altos en cuanto a su participación en

Tabla 1. *Diferencia de medias en las variables Motivación del CMEA entre hombres y mujeres de bachillerato. ( $p \leq .05$ )*

ESCALA DE MOTIVACIÓN	GÉNERO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	t	gl	p
OMI	Hombres	102	17.87	4.77	-4.272	235	.000*
	Mujeres	135	20.46	4.49			
OME	Hombres	102	19.79	4.56	-4.748	235	.000*
	Mujeres	135	22.33	3.66			
VT	Hombres	102	27.05	6.07	-1.792	235	.074
	Mujeres	135	28.32	4.82			
CC	Hombres	102	19.38	5.04	-3.378	235	.001*
	Mujeres	135	21.33	3.85			
AEPA	Hombres	102	38.35	7.76	-2.218	235	.027*
	Mujeres	135	40.36	6.13			
AE	Hombres	102	23.25	6.00	-2.353	235	.019*
	Mujeres	135	25.03	5.60			

OMI =Orientación a metas intrínsecas OME =Orientación a metas extrínsecas

VT= Valor de la tarea CC= Creencias de control AEPA= Autoeficacia para el aprendizaje

AE= Ansiedad

Tabla 2. *Diferencia de medias en las variables de Estrategias de Aprendizaje del CMEA entre hombres y mujeres de bachillerato ( $p \leq .05$ )*

ESCALA DE ESTRATEGIAS	GÉNERO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	T	gl	p
REP	Hombres	102	19.97	4.32	-2.897	235	.004*
	Mujeres	135	21.40	3.27			
ELA	Hombres	102	27.97	6.91	-1.497	235	.136
	Mujeres	135	29.27	6.51			
ORG	Hombres	102	18.18	4.71	-1.065	235	.288
	Mujeres	135	18.79	4.16			
PC	Hombres	102	22.62	6.03	-3.347	235	.001*
	Mujeres	135	24.99	4.88			
ARM	Hombres	102	54.38	8.14	-2.396	235	.017*
	Mujeres	135	56.84	7.59			
ATA	Hombres	102	33.14	4.27	-1.620	235	.107
	Mujeres	135	34.13	4.91			
RE	Hombres	102	15.75	3.32	-1.584	235	.115
	Mujeres	135	16.41	2.99			
AC	Hombres	102	13.01	3.24	-1.365	235	.173
	Mujeres	135	13.60	3.33			
BA	Hombres	102	16.53	3.46	1.767	235	.079
	Mujeres	135	15.74	3.35			

REP=Repetición ELA= Elaboración ORG= Organización PC= Pensamiento crítico  
 ARM= Autorregulación metacognitiva ATA=Administración del tiempo y del ambiente  
 RE= Regulación del esfuerzo AC= Aprendizaje con iguales BA =Búsqueda de ayuda

tareas académicas por razones como el reto, la curiosidad y la habilidad en ella, que los estudiantes de segundo curso y que los de tercero. Sobre la base del curso, los estudiantes difirieron también en cuanto al grado en que participan en una tarea académica por razones orientadas a las notas, recompensas externas o la opinión de los otros en cuanto a sus juicios acerca de la importancia, interés y utilidad del contenido de las asignaturas; en el grado en el que creen que sus resultados académicos dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar; en cuanto a las creencias y juicios sobre su propia habilidad para realizar con éxito una tarea académica, y finalmente en cuanto a su preocupación durante la realización de un examen. Con respecto a la Escala de Motivación, el análisis de varianza reveló que los estudiantes de primer curso desplegaron niveles más altos en cuanto a su motivación, que los estudiantes de segundo curso y que los de tercero, sin embargo, los de tercero

obtuvieron niveles mayores que los de segundo.

Una visión general de los aspectos motivacionales y de estrategias de aprendizaje para la muestra, nos la ofrece el cálculo de las medias de las subescalas de motivación (tabla 4) y estrategias de aprendizaje (tabla 5).

Considerando que el rango de puntuación de las respuestas a cada uno de los ítems va de 1 a 7, el resultado de toda la muestra de estudiantes en la Escala de Motivación en su conjunto, permite apreciar un nivel de motivación por encima del puntaje medio ( $M = 4.95$ ,  $sd = 1.32$ ).

En la tabla 5 se muestra las medias y desviaciones típicas para cada una de las subescalas de Estrategias de Aprendizaje y de la escala total. Esto permite obtener una visión general de tipo de estrategias que usan los estudiantes.

Considerando en conjunto la Escala de Estrategias de Aprendizaje, observamos que la muestra de estudiantes obtiene un nivel

Tabla 3. *Análisis de varianza en las variables de Motivación del CMEA entre los grupos de primer, segundo y tercer curso de bachillerato ( $p \leq .05$ )*

ESCALA DE MOTIVACIÓN	CURSO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	F	p
OMI	1	115	20.92	4.19	13.444	.000*
	2	68	17.96	5.29		
	3	54	17.74	4.24		
OME	1	115	21.82	4.30	3.489	.03*
	2	68	21.26	4.17		
	3	54	19.98	4.07		
VT	1	115	29.37	4.48	10.874	.00*
	2	68	26.60	6.13		
	3	54	25.83	5.40		
CC	1	115	21.39	4.32	4.584	.01*
	2	68	19.63	4.99		
	3	54	19.67	3.87		
AEPA	1	115	40.88	6.55	4.892	.00*
	2	68	37.76	7.79		
	3	54	38.72	6.05		
AE	1	115	25.50	5.54	6.060	.00*
	2	68	22.51	6.44		
	3	54	23.81	5.07		

OMI =Orientación a metas intrínsecas OME =Orientación a metas extrínsecas  
 VT= Valor de la tarea CC= Creencias de control AEPA= Autoeficacia para el aprendizaje  
 AE= Ansiedad

Tabla 4. *Media y desviación típica de las subescalas de Motivación para la muestra total*

ESCALA DE MOTIVACIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Orientación a metas extrínsecas	5.31	1.43
Creencias de Control	5.12	1.58
Autoeficacia para el aprendizaje	4.94	1.25
Ansiedad ante los exámenes	4.85	1.62
Orientación a metas intrínsecas	4.83	1.67
Valor de la tarea	4.63	1.71
Total	4.95	1.32

Tabla 5. *Media y desviación típica de las subescalas de Estrategias de aprendizaje para la muestra total*

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIA
Repetición	5.20
Pensamiento crítico	4.79
Elaboración	4.78
Autorregulación metacognitiva	4.65
Organización	4.63
Aprendizaje con compañeros	4.45
Admón. del tiempo y del ambiente	4.21
Regulación del esfuerzo	4.03
Búsqueda de ayuda	4.02
Total	4.53

aceptable ( $M = 4.53$ ,  $sd = 1.41$ ) en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje medidas en el CMEA.

*Relación entre el promedio de las calificaciones actuales, la nota de ingreso al Bachillerato y las subescalas del CMEA*

Para detectar el grado de relación entre las notas obtenidas por los estudiantes durante el semestre anterior al estudio, la nota de ingreso al Bachillerato, y las subescalas del CMEA, se llevó a cabo un análisis de correlación Producto Momento de Pearson que se presenta en la tabla 6.

La mayoría de las subescalas muestran correlaciones significativas al nivel .01 entre sí y entre éstas y el promedio de calificaciones del semestre, pero no ocurre lo mismo en el caso de la nota de ingreso al Bachillerato. Cuando se correlacionaron las subescalas del CMEA y el promedio de calificación del semestre anterior de los estudiantes, gran parte de las subescalas correlaciona significativamente con la nota.

Las subescalas motivacionales con las que se encontró relación estadísticamente significativa fueron OMI ( $r = .21$   $p \leq .01$ ), VT ( $r = .22$   $p \leq .01$ ), CC ( $r = .12$   $p \leq .01$ ), AEPA ( $r = .10$   $p \leq .01$ ), AE ( $r = -.13$   $p \leq .01$ ); y con las subescalas de ORG ( $r = .18$   $p \leq .01$ ), PC ( $r = .15$ ,  $p \leq .01$ ), ARM ( $r = .18$ ,  $p \leq .01$ ), RE ( $r = .27$   $p \leq .01$ ) y BA ( $r = .22$   $p \leq .01$ ), de la Escala de Estrategias de Aprendizaje.

En cuanto a la relación que existe entre la calificación de ingreso al Bachillerato y las subescalas del CMEA, no se encontró relación estadísticamente significativa al nivel de confianza del .01.

### Discusión

Pintrich (1989), Pintrich y DeGroot (1990a) y Pintrich *et al.* (1993) presentan resultados similares en el caso de la Escala de Estrategias de Aprendizaje. Las subescalas que muestran mayor relación con el rendimiento son las de RE, ARM y ARM.

Tabla 6. *Correlación entre las subescalas de Motivación, la nota del semestre y la nota de ingreso al Bachillerato*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 OMI															
2 OME	.60**														
3 VT	.73**	.57**													
4 CC	.68**	.62**	.71**												
5 AEPA	.62**	.64**	.65**	.68**											
6 AE	.56**	.52**	.59**	.63**	.66**										
7 REP	.42**	.51**	.44**	.58**	.50**	.52**									
8 ELA	.53**	.50**	.57**	.61**	.60**	.69**	.52**								
9 ORG	.56**	.54**	.55**	.61**	.62**	.65**	.45**	.72**							
10 OPC	.57**	.60**	.60**	.64**	.62**	.65**	.62**	.69**	.72**						
11 ARM	.62**	.57**	.70**	.67**	.69**	.60**	.52**	.58**	.53**	.57**					
12 ATA	.19**				.39**	.23**	.29**	.23**	.23**	.17**					
13 RE	.42**	.51**	.44**	.58**	.50**	.52**	.52**	.45**	.62**	.52**	.17**				
14 AC	.41**	.39**	.43**	.46**	.48**	.49**	.39**	.51**	.47**	.52**	.41**	.43**	.41**		
15 BA	.19**	.23**	.22**	.18**	.26**	.27**	.13**	.32**	.36**	.27**	.17**	.17**	.35**	.28**	
PROM	.21**		.22**	.12**	.10**				.18**	.15**	.18**		.27**		.22**
EXANI					.14**						.14**				

NOTA: \*\* La correlación es significativa al nivel .01

OMI = Orientación a metas intrínsecas OME = Orientación a metas extrínsecas VT = Valor de la tarea CC = Creencias de control AEPA = Autoeficacia para el aprendizaje AE = Ansiedad  
 REP = Repetición ELA = Elaboración ORG = Organización PC = Pensamiento crítico  
 ARM = Autorregulación metacognitiva ATA = Administración del tiempo y del ambiente  
 RE = Regulación del esfuerzo AC = Aprendizaje con iguales BA = Búsqueda de ayuda  
 PROM = Promedio del semestre anterior EXANI = Calificación de ingreso al Bachillerato

Pintrich (1989) muestra también que los efectos directos del uso de estrategias en el rendimiento están mediados por el esfuerzo, y que el control del esfuerzo es una función de los componentes cognitivos y motivacionales. Tanto la constancia como el aprovechamiento del tiempo son aspectos que tienen que ver con el esfuerzo y la voluntad del sujeto en la realización del trabajo.

Uno de los resultados del presente estudio, diferente a los aportados por otras investigaciones (Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991; Pintrich *et al.*, 1993), es en relación a la subescala de Búsqueda de ayuda (BA) que resultó con una correlación más alta ( $r = .22$ ,  $p \leq .01$ ) con el promedio de calificaciones de los estudiantes. En los estudios mencionados existen bajas correlaciones entre la subescala de Búsqueda de ayuda (BA) y el rendimiento de los estudiantes.

Respecto a la subescala de Elaboración (ELA), Pintrich (1989) señala una baja y no significativa correlación con el rendimiento de los estudiantes como ocurrió en el caso de la muestra mexicana.

Las correlaciones entre las subescalas de Motivación y el promedio de calificaciones de los estudiantes son moderadas y todas significativas al nivel .01.

La correlación más alta de la Escala de Motivación corresponde a dos de las subescalas: VT y OMI con índices de correlación de  $r = .22$ ,  $p \leq .01$  y  $r = .21$ ,  $p \leq .01$ , respectivamente. De las demás subescalas, la que tiene una mayor correlación con el promedio es la subescala de AE ( $r = -.13$ ,  $p \leq .01$ ), seguida de CC ( $r = .12$ ,  $p \leq .01$ ), OME ( $r = .11$ ,  $p \leq .05$ ) y AEPA. ( $r = .10$ ,  $p \leq .01$ ).

La mayor parte de las investigaciones coinciden en que el factor motivacional que presenta una mayor correlación con el rendimiento es la autoeficacia (Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990a, 1990b; Pintrich y García, 1991; Pintrich *et al.*, 1993). Por lo que respecta a esta subescala, el meta-análisis realizado por Multon y Brown (1991) con 39 estudios, encuentra que la magnitud del efecto de la autoeficacia sobre el rendimiento académico es considerable (.38). En el caso de la muestra mexicana, la subescala

de AEPA aunque correlacionó de forma significativa con la calificación del semestre no fue de las más altas; de hecho fue la que obtuvo la correlación más baja de toda la Escala de Motivación sin considerar la de AE.

En la mayor parte de las investigaciones, las correlaciones de la subescala de AE con el rendimiento académico es negativa, y varía entre bajas a moderadas (Pintrich y DeGroot, 1990a, 1990b; Pintrich *et al.*, 1993), solo en algunos casos alcanzan valores considerables (Pintrich y García, 1991). En el caso de la muestra de estudiantes mexicanos la correlación de la subescala de AE con la calificación del semestre es baja, negativa aunque significativa al nivel .05.

Las correlaciones de las subescalas de motivación con el rendimiento son, en algunos estudios, más elevadas que las de las estrategias de aprendizaje. Pintrich (1989) reporta que las correlaciones de las subescalas CC y AEPA con el rendimiento son elevadas, y sus valores son superiores a los de la Escala de Estrategias de Aprendizaje. Lo mismo sucede con la subescala de AEPA en las investigaciones de Pintrich y DeGroot (1990a) y Pintrich *et al.* (1993).

Pintrich y DeGroot (1990a), reportan que las correlaciones de la OMI, la AEPA y AE con el rendimiento son muy elevadas y superan a la correlación de las estrategias cognitivas con la nota, aunque la correlación de las estrategias de autorregulación con la misma es superior al resto.

Las correlaciones de las subescalas de OMI y VT con el rendimiento son bajas y no significativas al nivel de confianza de 0.01, y sin embargo ambos aspectos presentan correlaciones elevadísimas entre sí, y con la mayor parte de las estrategias de aprendizaje. Estas correlaciones son también elevadas en los estudios de Pintrich y De Groot (1990b) y Pintrich *et al.* (1993).

Pintrich y García (1991) señalan el hecho de que la motivación intrínseca no se relacione directamente con el rendimiento, pero sí con las creencias motivacionales del estudiante, y con sus estrategias de autorregulación, parece indicar que el incremento en el interés por alcanzar metas de aprendi-

zaje y dominio no conducirá directamente a un aumento en el rendimiento. Más bien, con el incremento de la orientación de los estudiantes hacia el aprendizaje y el dominio, aumentará la probabilidad de que se impliquen cognitivamente a través del uso de las estrategias cognitivas y de autorregulación más apropiadas.

Es decir, la motivación intrínseca, el valor de la tarea y la autoeficacia de los estudiantes son creencias “íntimas” que pueden facilitar o dificultar que los alumnos se impliquen cognitivamente, y regulen su propio aprendizaje por lo que la utilización de estas estrategias conducirá entonces a la mejora del rendimiento.

García y Pintrich (1991), encuentran también correlaciones muy altas entre los “factores motivacionales” (autoeficacia y motivación intrínseca) y el factor denominado aprendizaje autorregulado que comprende ítems referidos al tiempo, esfuerzo, metacognición y elaboración. La adopción de una orientación de aprendizaje y dominio y las evaluaciones positivas sobre la propia competencia llevan a una mayor utilización de estrategias de control, elaboración y manejo del esfuerzo. La investigación de Archer (1994) confirma este aspecto, y los resultados obtenidos indican además, que la orientación al dominio contribuye más que la habilidad percibida a la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje.

En este estudio las correlaciones de la motivación intrínseca con los diferentes componentes de las estrategias de aprendizaje son también más elevadas que las de la autoeficacia. No obstante, otro de los resultados obtenidos por Multon y Brown (1991) es que la magnitud del efecto de la autoeficacia sobre la persistencia académica es considerable (.34).

En síntesis, todo parece indicar que la motivación de los alumnos puede jugar un papel importante en la iniciación y mantenimiento del aprendizaje autorregulado, y por lo tanto, se relaciona con el rendimiento no solo directamente sino también de manera indirecta, a través de su relación con la implicación cognitiva del alumno (Pintrich y García, 1991).

## Conclusiones

Una vez más se han obtenido diferencias significativas en razón de la variable sexo y edad tanto en las escalas motivacionales como en las estrategias de aprendizaje en la línea de las investigaciones realizadas hasta el momento.

Dado que en la muestra de estudiantes mexicanos se encontraron niveles altos en la Escala de Motivación del CMEA, resulta interesante constatar que resultados similares se encontraron cuando revisamos los resultados de la encuesta de características personales, nivel socioeconómico, familiar y escolar. En dicha encuesta se recoge que son estudiantes con motivación tanto intrínseca como extrínseca elevada, ya que dicen estudiar para asegurar su futuro, obtener un buen trabajo, aprender más y vivir mejor. Poseen niveles elevados de autoeficacia para el estudio, lo que implica que se sienten competentes en la mayoría de las asignaturas, tienen confianza en entender lo que estudian aunque les resulte difícil; realizar un excelente trabajo en tareas; dominar las habilidades que les enseñen; aprender rápidamente las asignaturas; y resolver bien sus exámenes. Conclusiones en la línea de los resultados encontrados por González-Pienda *et al.* (2002, 2003).

La subescala de VT de la sección de motivación, fue la que correlacionó de forma más elevada con el promedio de calificaciones, además fue la que correlacionó más con OMI que con OME. Estos resultados son similares a los de Pintrich y García (1991), Pintrich *et al.*, (1993). Por otra parte la correlación de AE con el promedio de calificaciones es negativa como en varios de los estudios reportados (Pintrich y García, 1991; Pintrich *et al.*, 1993).

Aunque la tendencia general en las investigaciones es que la mayor parte de las correlaciones, de los factores motivacionales con el rendimiento académico, son menores que las de las estrategias de aprendizaje (Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990a; Pintrich *et al.*, 1993), los resultados de la presente investigación, al igual que algunas otras, muestran un resultado diferente

lo que incrementan el interés por el estudio del tema de la motivación y las estrategias de aprendizaje y su interrelación con el rendimiento académico en poblaciones de estudiantes mexicanos.

Por otra parte, al no haber encontrado en la revisión bibliográfica estudios sobre el tema, que utilizaran muestras de estudiantes mexicanos, resulta difícil comparar los resultados de esta investigación, por lo que las comparaciones con resultados de poblaciones distintas a la mexicana tendrán las limitaciones correspondientes.

Respecto a los resultados, es muy importante que sea revisada la manera en que opera la propuesta teórica en el contexto de las escuelas de Bachillerato en México, por lo que se sugiere explorar el tema desde el punto de vista de los elementos que lo componen, para determinar la pertinencia de la propuesta teórica a esos escenarios.

Para finalizar se hacen las siguientes consideraciones:

En primer lugar, realizar una revisión teórica e intentar un ejercicio de medición de un constructo complejo pero al mismo tiempo tan actual como es el de aprendizaje autorregulado puede, en primera instancia, parecer extenuante, dada la enorme cantidad de información existente. Sin embargo, el intento por organizar y conceptualizar este

cúmulo de información resulta relevante, ya que muchas de las fuentes de información provienen de países angloparlantes, lo que frecuentemente puede producir confusión en los conceptos, pudiendo ser utilizados en las diversas prácticas de investigación que se desarrollan en los países hispanoparlantes.

En segundo lugar, es necesario adentrarse en el complejo mundo del aprendizaje humano, puesto que actualmente se demanda a los estudiantes, en particular, y al ser humano en general, el uso de estrategias cognitivas que les permitan continuar aprendiendo toda la vida, y también estrategias de autorregulación de su conducta, que les haga ser sujetos más eficientes.

En tercer lugar, ya que en la práctica educativa cotidiana, los profesores pueden fácilmente reconocer a los estudiantes autorregulados, esta situación debe ser aprovechada para implementar estrategias docentes que permitan a los estudiantes con un desarrollo menor beneficiarse de sus estrategias de autorregulación.

Finalmente el éxito en el uso de estrategias autorreguladoras requiere retroalimentación de diferentes fuentes y una fundamental es el profesor, que cuando conoce y desarrolla los principios del aprendizaje autorregulado, abre nuevas posibilidades a sus estudiantes.

## Referencias

- Archer, J. (1994). Achievements goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 91-215.
- Bandura, A. y Kupers, C.J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 69*, 1-9.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning, at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 30*, 195-200.
- Cerezo, R.; Nuñez, J.C.; Rosario, P.; Valle, A.; Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema, 22*, 306-315.
- Chipman, S.F. y Segal, J.W. (1985). Higher cognitive goals for education. An introduction. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glasser (Eds.), *Thinking and Learning Skills. Vol. 1: Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Covington, M.N. (1985). Strategic Thinking and the Fear of failure. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glasser (Eds.), *Thinking and Learning Skills. Vol. 1: Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta, 82*, 161-171.

- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Gaeta, M.L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9, N° 1.
- Gaeta, M.L y Herrero, M.L. (2009). Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de Psicología*, Vol. 30, N° 1, 73-88.
- García, T. y Pintrich P.R. (1991). *Student motivation and self regulated learning: A LISREL model*. Paper presented at the Annual meeting of the American Research Association, Chicago, IL.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñoz, R., y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñoz, R., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- Henderson, R.W. (1986). Self-regulated learning: Implications for the design of instructional modules. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 405-427.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Annual Review Psychology*, 44, 23-52.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: action versus state orientation, self-discrimination and some applications. *Applied Psychology: an International Review*, 41, 97-129.
- McCombs, B.L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 314-332.
- Multon, K.D. y Brown, S.D. (1991). Relation of self efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A., Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18, 353-358.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of students motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 6 Motivation and enhancing environments*. Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P.R. y DeGroot, E.V. (1990a). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990b). *Quantitative and Qualitative perspectives on student motivational beliefs and self regulated learning*. Paper presented at the Annual American Educational Research Association Convention. Boston, Massachusetts.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. En M. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulation processes*. Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL The University of Michigan.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-803.
- Ramírez, M.C. y Bueno, J.A. (en preparación). *Desarrollo y adaptación de un instrumento para la evaluación de estrategias de autorregulación en una población de estudiantes mexicanos*.
- Roces, C. y González, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación de aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J.C. Núñez Pérez (Coord.), *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, 87, 89-104.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2002). *Modelo Educativo y Académico*. Mérida, YU: el autor.
- Zimmerman, B.J. (1994) Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (2001). *Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: LEA.

# Del Bachillerato a la Universidad: las Matemáticas en las carreras de ciencias y tecnología

José A. Huidobro Rojo, M. Ana Méndez García y  
M. Luisa Serrano Ortega  
Universidad de Oviedo

Es bien conocido que en estudios superiores en los que las Matemáticas son una componente importante, los estudiantes suelen encontrar difícil superar el primer año de universidad. La mayoría de estos estudiantes provienen del bachillerato y encuentran un gran desnivel entre las Matemáticas del instituto y las de la universidad que resulta de la interacción de varios factores. Este trabajo está relacionado con uno de ellos, la preparación académica, aunque existen otros como las habilidades personales o el desarrollo psicológico que también pueden ser determinantes. Se compara el currículo de Matemáticas del bachillerato con los requisitos previos para el primer curso de una carrera tecnológica en la universidad y se analiza la influencia del examen de matemáticas de la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) en la educación secundaria. También se reflexiona sobre el curso cero, curso que es ofrecido por la mayoría de la universidades a los alumnos que van a empezar el primer año de carrera con el fin de facilitar su adaptación al sistema universitario. Como conclusión se pone de manifiesto la necesidad de una mayor coordinación entre el bachillerato y la universidad, y la mejora de los procedimientos que faciliten la adaptación de los alumnos al primer curso de carrera.

*Palabras clave:* Matemáticas, Primer Curso de Universidad, Carreras Tecnológicas.

*From high school to University: Mathematics in science and technology degrees.* It is well known that in degrees in which Mathematics is a substantial component, students find hard their first year at university hard. Most of these students come from secondary education and they find too large a gap between secondary and university Mathematics. This gap results from the interplay of different factors. This paper is concerned only with academic preparedness, though other factors such as personal skills or psychological development may also be determinant. We compare the secondary Mathematics curriculum with the requirements for the first course in a technological degree at university and we analyze the influence of the Mathematics test of the PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) in the in secondary education. We also see the so called "curso cero" which is offered by most of universities to students just before starting their degree in order to make their adaptation to the university easier. As a conclusion, more coordination between secondary and university is necessary and the tutorial process for students in their first degree year has to be improved.

*Keywords:* Mathematics, First Year in Higher Education, Technological Degrees.

Las Matemáticas constituyen un pilar básico sobre el que se asienta la formación

de los alumnos de las carreras científico-técnicas. En el primer curso de estas carreras, los estudiantes deben adquirir determinadas competencias y destrezas matemáticas sin las cuales les resultaría imposible progresar en sus estudios. Es por esto que la formación matemática con que los estudiantes acceden a la universidad resulta, en la mayoría de los

---

Fecha de recepción: 5-6-09 • Fecha de aceptación: 26-11-09

Correspondencia: José A. Huidobro Rojo

Departamento de Matemáticas

Edificio Polivalente

Campus Universitario de Gijón

23204 Gijón

E-mail: jahuidobro@uniovi.es

casos, un factor decisivo en el éxito o fracaso del primer año de sus estudios.

En la actualidad estamos viviendo un proceso de cambio tanto en la enseñanza media como en la superior. En el año 2008 se ha introducido una nueva estructura del bachillerato (Real Decreto 1467/2007) y se ha establecido un nuevo procedimiento para el acceso a las enseñanzas universitarias (Real Decreto 1892/2008), que se aplicará por primera vez en el próximo año 2010. Por otro lado, la universidad está en un momento de profunda renovación de sus planes de estudio que han de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (Real Decreto 1393/2007). Algunos han entrado ya en vigor pero la gran mayoría lo harán en el curso 2010-2011.

El asentamiento de las novedades introducidas en el sistema educativo requiere de un proceso de rodaje que ha de producirse durante los próximos años. El propósito de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre la formación matemática de los alumnos que acceden a carreras científico-técnicas y analizar la influencia de la PAU en las Matemáticas que se estudian en el bachillerato.

#### *Matemáticas para las ciencias y la tecnología*

La mayor parte de los alumnos que en la actualidad acceden a las carreras científico-técnicas proceden del bachillerato y han cursado la modalidad de Tecnología. La formación matemática que reciben se distribuye en las asignaturas de Matemáticas I, en primer curso, y Matemáticas II, en segundo. Con la entrada en vigor del Real Decreto 1467/2007 el bachillerato se estructura en tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales, y se fijan sus enseñanzas mínimas. En el Principado de Asturias, el currículo y la ordenación de estas enseñanzas se regula en el Decreto 75/2008, de 6 de agosto. El currículo de Matemáticas de la modalidad de Ciencias y Tecnología es similar al de la modalidad de Tecnología del sistema anterior, no se introducen cambios sustanciales. Los contenidos de Matemáticas I pueden agruparse en cuatro bloques:

- Aritmética y Álgebra: números reales, ecuaciones e inecuaciones, y números complejos.
- Geometría: trigonometría, vectores y rectas en el plano, y cónicas.
- Análisis: funciones reales, límites, continuidad y derivadas.
- Estadística y Probabilidad: regresión lineal, probabilidad, variables aleatorias y funciones de distribución.

Para la asignatura de Matemáticas II:

- Álgebra lineal: matrices y determinantes, y sistemas lineales.
- Geometría: vectores en el espacio, producto escalar y vectorial, y rectas y planos en el espacio.
- Análisis: límites y continuidad de funciones, derivadas y optimización, estudio y representación de funciones e integración.

El papel de las Matemáticas en las carreras científico-técnicas es básico. Galileo, en su obra *El ensayador*, escribió: “La filosofía está escrita en ese grandísimo libro abierto ante los ojos; quiero decir, el Universo, pero no se puede entender si antes no se aprende a entender la lengua, a conocer los caracteres en los que está escrito. Está escrito en lengua matemática...”

Cabe preguntarse si la formación matemática que reciben los alumnos en el bachillerato es suficiente para enfrentarse a un primer curso de una carrera científico-técnica. En 2002, los profesores Roberto Rodríguez y Enrique Zuazua reflexionaron sobre cuáles deberían ser las competencias básicas para un alumno que deseara acceder a una carrera de ciencias. En su artículo *Enseñar y aprender Matemáticas* (Rodríguez y Zuazua, 2002) escribieron que al acabar el bachillerato un alumno debería:

- Saber calcular con soltura límites y derivadas elementales.
- Ser capaz de hacer un esbozo con los aspectos más representativos de una función.

- Conocer los aspectos esenciales de la Trigonometría.
- Saber traducir al lenguaje algebraico situaciones reales.
- Haberse iniciado en la Geometría Analítica.
- Tener unos conocimientos básicos de Estadística descriptiva y Probabilidad.

Estas competencias específicas están en plena vigencia aunque en la actualidad habría que añadir destrezas en el manejo de herramientas informáticas de cálculo, que en los últimos tiempos han tenido un importante desarrollo y vienen incluidas en el currículo de Matemáticas del bachillerato (ver Decreto 75/2008).

Si se pregunta a los profesores de Matemáticas de la universidad por los requisitos previos que deben tener los alumnos para afrontar el primer curso de una carrera científico-técnica, sin duda responderán que éstos son cubiertos sobradamente en los cursos de bachillerato. Aún más, muchos de los contenidos que figuran en los programas de las asignaturas de los primeros cursos de universidad inciden en aspectos que también están en las programaciones de las Matemáticas I y II del bachillerato. Por ejemplo, los requisitos previos previstos en Ingeniería de Telecomunicación de la Escuela Politécnica Superior de Ingenieros de Gijón (ver Guía Docente 2008-2009) son:

- Operar correctamente con números reales y complejos.
- Calcular límites de sucesiones y aplicar las propiedades más importantes.
- Trabajar con progresiones aritméticas y geométricas.
- Trabajar y conocer las propiedades de las funciones elementales de una variable real.
- Calcular derivadas y aplicar el cálculo diferencial de una variable a problemas de optimización.
- Calcular primitivas, conocer las principales propiedades de la integración y aplicarlas a problemas.

- Representar gráficamente funciones reales.
- Utilizar correctamente el lenguaje y razonamiento matemáticos.
- Conocer el funcionamiento de los operadores existencial y universal.
- Manejar nociones de trigonometría elemental.
- Análisis y resolución de sistemas lineales sencillos

A pesar de que los requisitos necesarios para el primer año son cubiertos por el currículo del bachillerato, los alumnos encuentran serias dificultades para subir ese primer peldaño de sus estudios superiores. Los resultados a final de curso y la opinión de los propios alumnos y profesores constatan que el salto necesario para salvar la distancia entre el bachillerato y la universidad es demasiado grande. Este problema no es nuevo (ver Lowe and Cook, 2003). Las dificultades que los alumnos encuentran en el primer curso de universidad provienen de diferentes factores entre los que podemos destacar lagunas de formación en aspectos básicos y la dificultad para adaptarse al nuevo entorno. Respecto al primero, habitualmente se observa que los conocimientos elementales de conjuntos, trigonometría, números complejos y geometría en el espacio son, en general, muy deficientes. En cuanto a destrezas, es de destacar la falta de capacidad para razonar matemáticamente y para resolver problemas. Muy pocos alumnos son capaces de utilizar correctamente en sus exposiciones el lenguaje formal, razonar con rigor o detectar inconsistencias lógicas. Sobre la resolución de problemas, la experiencia muestra que si se propone un problema ligeramente diferente de los ejemplos resueltos previamente, los alumnos suelen quedarse poco menos que paralizados, a pesar de que tanto en educación primaria como en secundaria los libros de texto suelen incluir estrategias de resolución de problemas.

Otro aspecto a mencionar, que no es muy frecuente pero parece ir en aumento, es la aparición de errores puntuales en competencias básicas. Ya no sorprende que un

alumno de primer curso no derive correctamente la función  $[\exp(x)]^2$  o que para resolver la ecuación  $x(x^2 - 3x + 2) = 0$  primero multiplique los factores para obtener una ecuación de tercer grado y luego intente resolverla aplicando la regla de Ruffini. (Se mencionan estos dos casos que se dieron el curso pasado en primer año de una ingeniería). Ciertamente, errores aislados de este tipo pueden subsanarse y no causan excesiva preocupación. Lo realmente preocupante es que fallos de este tipo son cada vez más frecuentes, lo que puede estar motivado, en parte, por el hecho de que algunos alumnos que no han cursado matemáticas en el bachillerato acceden, por ejemplo, a una carrera de ingeniería (Rodríguez del Rfo, 2001).

#### *La Prueba de Acceso a la Universidad*

La finalidad de la PAU es valorar las calificaciones de los alumnos obtenidas en el bachillerato, su madurez académica, sus conocimientos y competencias, y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias (ver R D 1892/2008). En la práctica, la PAU ha venido desempeñando esencialmente dos funciones. Por un lado, ordenar a los alumnos que desean matricularse en unos estudios con límite de acceso y, por otro, determinar en gran medida el proceso de aprendizaje del bachillerato, en especial del segundo curso.

En el curso 2009-2010 ha de entrar en vigor un nuevo modelo de PAU y su diseño ha de hacerse con prontitud, sosesadamente y coordinando centros universitarios y de bachillerato. Al tiempo, merece la pena revisar el modelo actual y evitar que se trasladen al sistema nuevo aquellos aspectos del anterior que no han funcionado adecuadamente.

En la actualidad, la prueba de Matemáticas II, así se denominan las Matemáticas para las carreras científico-tecnológicas, consta de seis problemas de los cuales uno o dos son de álgebra, uno o dos de geometría y dos o tres de análisis. Cada estudiante ha de elegir cuatro cualesquiera. Esta información junto con los criterios generales de corrección se hacen públicos al comienzo de cada curso con el fin de orientar tanto a pro-

fesores como alumnos. Esta estructura se ha venido repitiendo rutinariamente en los últimos años. Las pruebas contienen un núcleo de conceptos en los que se insiste con reiteración y los problemas no varían sustancialmente de un año a otro. Alumnos y profesores de bachillerato saben que los exámenes de la PAU de años anteriores constituyen un excelente material para preparar la prueba del año en curso. El hecho de que buena parte de los problemas sean excesivamente previsibles, tanto en el fondo como en la forma, redundan en que las técnicas de estudio se reduzcan al aprendizaje de una colección de recetas que resuelven determinados tipos de ejercicios. Ciertamente, el aprendizaje de las Matemáticas requiere de un aspecto operacional que debe repetirse suficientemente hasta dominarlo. Pero también es cierto que la enseñanza de las matemáticas no puede reducirse a resolver mecánicamente listas de ejercicios sin entender los conceptos y procedimientos subyacentes y sin ser capaz de aplicarlos a otras situaciones.

Otro aspecto que debiera mejorarse en el nuevo modelo es el sistema de elección de los ejercicios. La posibilidad de elegir cuatro de los seis propuestos combinado con el hecho de saber de antemano que de un determinado tema no se pregunta nada o, a lo sumo se pregunta un ejercicio, provocan en la práctica que dicho tema se estudie con demasiada ligereza. Los profesores de primer curso de universidad se encuentran frecuentemente en las aulas con alumnos cuya formación en ciertos temas, que figuran en el currículo del bachillerato, es prácticamente nula. Los propios alumnos son conscientes de este hecho como puede observarse en la figura 2, donde destacan los porcentajes de estudiantes que manifiestan tener una formación muy mala en números complejos o integración.

Los criterios generales de evaluación de la PAU son también una variable importante en tanto que constituyen una referencia clave para el desarrollo de los contenidos. Como afirma Laura Villardón (Villardón, 2006), la evaluación tiene una función reguladora pues las decisiones que toman los estudiantes para gestionar su estudio están

condicionadas por las demandas de la evaluación a la que tienen que enfrentarse. Es natural que no se tengan en cuenta errores que pudieran atribuirse a despistes o a la tensión que generan los exámenes. Pero tampoco debiera simplificarse en exceso la corrección, dejando sin valorar aspectos como la utilización correcta del lenguaje matemático, la adecuación de los métodos aplicados o la justificación de los razonamientos.

#### *Los cursos cero*

Desde hace unos años las universidades han ido introduciendo los llamados cursos cero. Se imparten antes de iniciarse el curso ordinario con el objetivo de facilitar la incorporación de los alumnos nuevos a las enseñanzas universitarias. En la Universidad de Oviedo el curso cero comenzó a impartirse en el año 2002 con la intención mejorar la formación de los alumnos en Matemáticas y Física, materias básicas en estudios científico técnicos. La parte de Matemáticas se estructura en ocho sesiones de hora y media cada una y los objetivos principales son repasar conceptos fundamentales, reforzar la utilización correcta del lenguaje y el razonamiento matemático así como la formación de los alumnos en conceptos que no suelen aparecer habitualmente en las PAU. Los contenidos se articulan en ocho temas:

1. Lógica
2. Conjuntos
3. Matrices y sistemas
4. Trigonometría
5. Números Complejos
6. Inecuaciones
7. Cónicas
8. Derivación, integración y estudio de funciones

La metodología utilizada en las aulas tiene un carácter práctico. El profesor propone un problema y, a la vez que lo resuelve, repasa los aspectos teóricos que intervienen en el ejercicio. En cuanto a la organización, los grupos suelen ser bastante numerosos por lo que resulta difícil una atención individualizada. Se constituye un grupo única-

mente para alumnos que acceden a la universidad por una vía diferente del bachillerato. Al inicio de las sesiones los alumnos asisten con expectación pero el interés suele decrecer, en parte porque el curso no tiene ningún tipo de reconocimiento para ellos.

El curso tiene varios aspectos positivos. En las clases, los alumnos no sólo resuelven ejercicios sino que también reciben información práctica sobre la vida universitaria a la que se incorporarán. Se les informa de los diferentes tipos de asignaturas, las tutorías, servicios universitarios, etc. Otro aspecto positivo es que los alumnos comienzan a familiarizarse con la metodología universitaria asistiendo a clases impartidas por profesores de la Universidad. En aspectos relativos a la formación matemática, por un lado, los alumnos pueden resolver dificultades puntuales y, por otro, se consigue que el nivel de los grupos sea más homogéneo.

#### Método

Se ha comparado el currículo de Matemáticas del bachillerato con los requisitos previos que suelen pedirse en el primer año de carrera y se ha analizado la influencia de la PAU y del curso cero, curso de introducción que la Universidad de Oviedo ofrece a los alumnos que empiezan los estudios universitarios, en la formación matemática de los estudiantes. Además, se ha consultado la opinión de los alumnos para lo que se ha elaborado un cuestionario relativo a la adecuación de su preparación en Matemáticas para afrontar la PAU y el primer año de carrera.

#### *Participantes*

Se encuestó a 127 estudiantes matriculados en primer curso de diversas carreras relacionadas con la tecnología (Ingeniería Industrial, Ingeniería de Telecomunicación e Ingeniería Informática) y que se imparten en Gijón, en el campus de Viesques de la Universidad de Oviedo.

#### *Instrumentos*

El cuestionario utilizado se estructuró en cuatro bloques. En el primero se pregun-

taba sobre la adecuación de la preparación de los alumnos para superar la PAU y para enfrentarse a sus estudios universitarios. En el segundo bloque se preguntaba sobre el nivel de conocimientos previos en determinados temas de Matemáticas que están incluidos en el currículo de bachillerato y que suelen considerarse como requisitos previos para el primer año de carrera. El tercer bloque se refería a distintos aspectos del curso cero, y en el último, se pedía que valoraran el grado de dificultad para adaptarse a la universidad, no sólo en cuanto a contenidos, sino también en cuanto a metodología. El cuestionario constaba de 21 ítems en los que se pedía una valoración de 1 a 5.

#### *Procedimiento*

Se realizó una revisión de los distintos decretos que desarrollan el currículo del bachillerato y de las guías docentes de las asignaturas de los primeros cursos de las titulaciones universitarias mencionadas anteriormente. Teniendo en cuenta los requisitos previos incluidos en dichas guías, se seleccionaron los conocimientos que los estudiantes deberían poseer para su buena adaptación a la universidad. Se elaboró una encuesta que fue respondida por los alumnos durante el mes de mayo. Debe mencionarse que algunos de los alumnos matriculados ya no asistían a clase en esa fecha. Los que respondieron al cuestionario ya habían pasado un proceso de autoselección.

Los datos obtenidos fueron introducidos en una hoja de cálculo y una síntesis de ellos se presenta en el apartado de resultados.

#### Resultados

En la encuesta realizada a los alumnos se les preguntaba si consideraban adecuada su preparación en Matemáticas para iniciar el primer curso de universidad. Como se aprecia en la figura 1, un 43% afirma estar mal o muy mal preparados. Un 29% opinan que están bien o muy bien.

Después se les preguntó por el nivel de formación en determinados contenidos matemáticos propios del bachillerato y que suelen considerarse como requisitos previos para estudios universitarios (ver figura 2).

Destaca el porcentaje de alumnos que tienen muy escasos conocimientos de números complejos, integración y conjuntos. Respecto a este último tema, se debe mencionar que no figura explícitamente en los contenidos mínimos del bachillerato. La geometría, la trigonometría y las funciones tampoco se dominan con la soltura suficiente. En sentido contrario, los alumnos afirman tener buena formación en matrices, resolución de sistemas y derivación.

En la figura 3 se presenta el resultado de la encuesta sobre preguntas relativas a su adaptación a la universidad. En la columna primera figura la diferencia entre los conocimientos previos que poseían los alumnos y los requisitos que se piden en el primer curso.

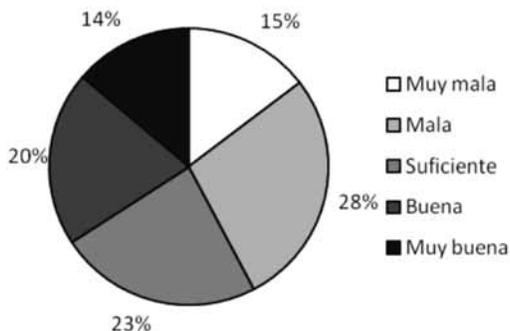


Figura 1. Preparación matemática de los alumnos para la universidad.

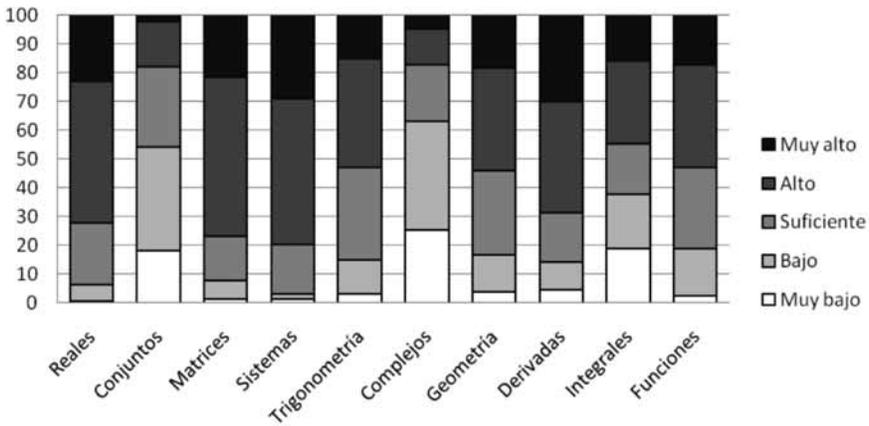


Figura 2. Nivel de conocimientos previos de los alumnos en los temas indicados.

El 29% estiman que la diferencia es grande o muy grande. En las columnas segunda y tercera se muestra la valoración sobre la adecuación del método de estudio que tenían en el bachillerato y la dificultad para adaptarlo a la universidad. El 50% opinan que el método de trabajo que tenían en el bachillerato era poco o muy poco adecuado y sólo el 21% opinan que la adaptación es fácil o muy fácil. Respecto a los contenidos, columna cuarta, el 63% opinan que son difíciles.

En la figura 4 se presentan las respuestas sobre la conveniencia de que cada profesor oriente a los alumnos sobre la metodolo-

gía de estudio de la materia correspondiente. Sólo el 8% estiman que es poco o muy poco conveniente.

El gráfico de la figura 5 presenta la opinión de los alumnos sobre su nivel de preparación en matemáticas para la PAU. El 69% piensan que están bien o muy bien preparados y sólo el 13% opinan que están mal o muy mal preparados. Estos datos contrastan con la opinión que los alumnos tienen sobre su preparación para incorporarse a la universidad (figura 1).

Se ha consultado la opinión de los estudiantes sobre la utilidad del curso cero y si

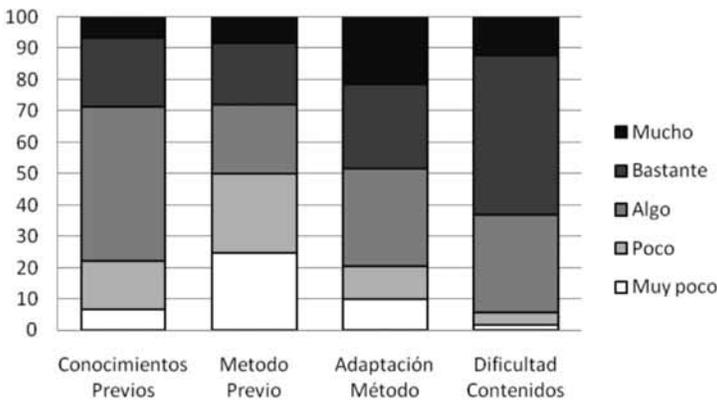


Figura 3. Factores que dificultan la adaptación a la universidad.

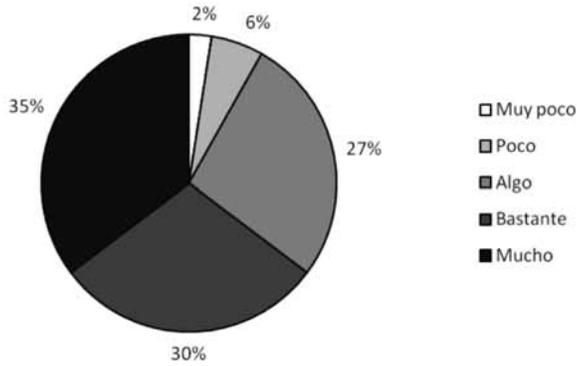


Figura 4. Conveniencia de que cada profesor oriente a los alumnos sobre la metodología de trabajo de su asignatura.

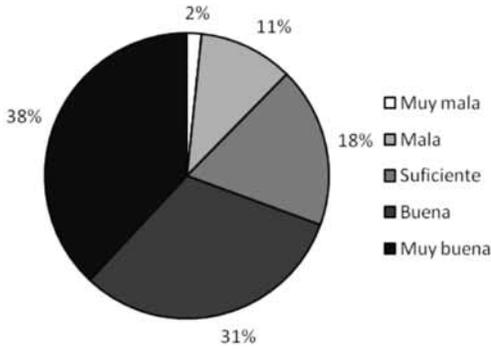


Figura 5. Nivel de preparación en Matemáticas para la PAU.

lo recomendarían a los nuevos alumnos. De los alumnos encuestados el 76% lo habían

realizado. Los resultados se muestran en la figura 6.

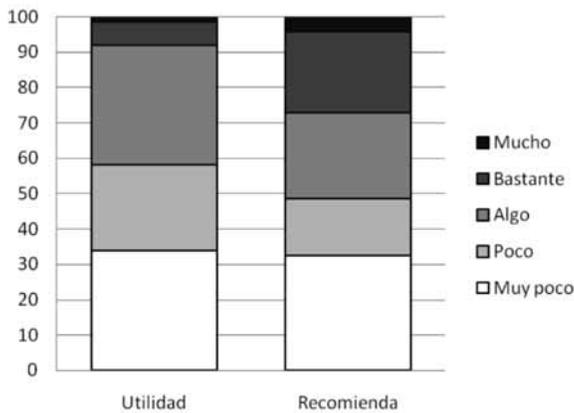


Figura 6. Opinión de los alumnos sobre el curso cero.

Destaca que el 58% considera que el curso es poco o muy poco útil y que sólo el 8% lo considera útil o muy útil. No obstante, sorprende que el 48% de los alumnos piensa que es poco o muy poco recomendable y el 27% opinan que es recomendable o muy recomendable.

### Conclusiones

1. Como se ha constatado anteriormente, un buen número de alumnos encuentran excesivas dificultades en el paso del bachillerato a la universidad y ésta es una cuestión que los docentes deben abordar. El momento actual es una buena oportunidad para reflexionar sobre este tema aprovechando los cambios que se están produciendo tanto en los institutos, donde está implantándose el nuevo currículo, como en la universidad, donde se están diseñando los nuevos planes de estudio según las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.
2. Un acercamiento entre los estudios universitarios y el bachillerato resultaría positivo para mejorar el sistema educativo. Esta aproximación debería plasmarse en un mayor conocimiento de los objetivos, contenidos y procedimientos desarrollados en cada uno de los estamentos educativos. En este sentido sería interesante la formación de grupos de trabajo integrados por profesores universitarios y de bachillerato con el fin de aproximar metodologías, tomar conciencia de la formación real de los alumnos de bachillerato y determinar las competencias requeridas para acceder a los estudios universitarios. La necesidad de un acercamiento entre la universidad y la enseñanza secundaria ha sido manifestada en varias ocasiones (Rodríguez del Río 2001; Clark y Ramsay, 1990; y Lowe y Cook, 2003).
3. Centrándose en el entorno universitario, el diseño de los nuevos planes de estudio debe partir de la formación adquirida por los alumnos en el bachillerato. Parece una consideración obvia dado que la gran mayoría de estudiantes universitarios proceden de los institutos, pero no estamos seguros de que en la elaboración de los nuevos planes las competencias que realmente adquieren los estudiantes durante la educación secundaria haya tenido el peso que debería. No se pretende dar paso al repetido tópico de “hasta dónde bajamos el nivel”. Por el contrario, en la formación universitaria deben alcanzarse determinadas cotas sin las cuales no podría considerarse formación superior. Pero para alcanzar esas cotas hay que partir de la formación inicial de los alumnos que se incorporan a la universidad y poner los medios necesarios para evitar escalones excesivamente altos.
4. Otro aspecto que la mayor parte de los alumnos encuestados consideran que sería beneficioso para mejorar su rendimiento es que sus profesores les orientaran para ayudarles a adaptar el método de estudio a sistema de trabajo que requiere cada materia.
5. En relación a la PAU, su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del bachillerato es decisiva. Debe eludirse la excesiva previsibilidad de los exámenes ya que combinada con la posibilidad de elegir arbitrariamente un determinado número de los ejercicios propuestos, lleva en la práctica a la supresión de determinados temas del programa.
6. Respecto al curso cero, es claro que los alumnos demandan ayuda para ser capaces de adaptarse al mundo universitario. Ahora bien, la estructura que actualmente tiene dicho curso no satisface sus expectativas por lo que ha de buscarse un esquema diferente, quizá por centros o titulaciones, y ha de tener algún tipo de reconocimiento.

## Referencias

- Clark, E. y Ramsay, W. (1990). Problems of retention in tertiary education, *Education Research and Perspectives*, 17, 47-57.
- Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato. BOPA 196, 22 ago 2008.
- Guía Docente 2008-2009. Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Gijón. Universidad de Oviedo.
- Lowe, H. y Cook, A. (2003). Mind the Gap: are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27:1, 53-76.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE 266, 6 nov 2007.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE 283, 24 nov 2008.
- Rodríguez del Río, R. (2001). Las Matemáticas en la transición del bachillerato a la Universidad. *Bol Soc. Esp. Mat. Apl.*, 18, 109-114.
- Rodríguez del Río, R. y Zuazua Iriondo, E. (2002). Enseñar y aprender Matemáticas. *Rev. de Educación del MEC*, 329, 239-256.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el aprendizaje en competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.

# La formación del profesorado en base a competencias. Un punto de vista desde las carreras pedagógicas de la PUCV

María Verónica Leiva Guerrero  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Las universidades, en general, se hallan inmersas en la redefinición de su visión y misión con relación a la formación de las nuevas generaciones, una vez que las condiciones socio-político-económico-laborales se han globalizado, además de los cambios producidos en los sistemas de comunicación, desarrollo de las TIC, movilidad geográfica, migración, etc. En este contexto, el desarrollo de procesos de aprendizaje basados en competencias viene a establecerse como nuevo paradigma de la enseñanza y del aprendizaje. Pero para ello se requiere de actitudes y responsabilidades concretas y definidas con relación al profesor y al alumno. Valorar cual es el estado de opinión del alumnado con relación a los roles de sí mismo y del profesorado, así como de las condiciones que ofrece la institución o cómo está organizado el curriculum es el objetivo de esta investigación. Ofrecemos aquí una síntesis descriptiva de los datos obtenidos en una primera fase del estudio.

*Palabras clave:* competencias, aprendizaje, enseñanza, curriculum, universidad.

*Teacher training based on competences. A view from educational degrees of PUCV.* Universities generally are embedded in the redefinition of its vision and mission with regard to the training of new generations, once the social-political-economic and labor have become globalized, as well as changes in the communication systems, ICT development, geographical mobility, migration, etc. In this context, the development of learning processes is based on competencies established as a new paradigm of teaching and learning. But this requires specific attitudes and responsibilities and defined in relation to the teacher and the student. Assess what the current status of student opinion regarding the roles of self and teacher as well as the terms offered by the institution or how it's organized the curriculum is the goal of this research. We offer here a summary description of the data obtained in the first phase of the study.

*Keywords:* competencies, learning, teaching, curriculum, university.

Uno de los mayores retos que debe afrontar la educación en el nuevo milenio tiene bastante relación con lo que ya ha venido en denominarse Sociedad del Conocimiento, entendiendo que la actividad humana predominante en estos momentos se halla avocada a estar centrada en el ámbito de los

servicios, en condiciones de alta concentración de los grupos sociales que requieren desarrollar nuevos modelos de convivencia entre cuyos valores sobresalen la tolerancia, la vida democrática, la diversidad cultural, etc. Los nuevos sistemas y modelos de comunicación, auge de la tecnología de la información y la comunicación, televisión digital y las redes vienen a establecer nuevas reglas de la convivencia y de los sistemas de relaciones. Es urgente, promover que las personas desarrollen mayores dosis de autonomía personal con relación a su desenvol-

vimiento social y laboral, facilitando tanto una adaptación a los contextos en los que se desenvuelve como comprender y adoptar soluciones acordes con los problemas que se le presentan. Se entiende que una de las características que habrá de definir el nuevo saber básico de toda persona es la disposición de competencias, entendidas como la capacidad para afrontar situaciones, ya fueran estas de tipo personal, social, laboral o de otra índole.

Los modelos tradicionales de enseñanza podrían definirse como ilustrativos en la medida en que más que promover autonomía de los sujetos perseguían que éstos conozcan, “se ilustren” acerca de la cultura vigente, incluso pasada, pero no tanto para su crítica o desarrollo con respecto de nuevas habilidades superadoras de los acervos acumulados, sino como una ilustración que le permitiera al sujeto disponer de información al respecto (Pérez y Leiva, 2006), ciertamente de algún modo válido, para aquellas situaciones en las que el individuo se desenvuelve en contextos relativamente estables, tales como la familia, entornos geográficos o sociales y de trabajo, etc., para los que es suficiente disponer de un repertorio de habilidades que le faciliten la plena integración social.

En los actuales contextos, por exceso de referentes, se carece de modelos estables como modelo de desarrollo, en los que la globalización, especialmente de los medios, tiene un efecto multiplicador de influencias extrañas, por más que se pretendan comunes y generalizadas. Todo lo cual sitúa a los sujetos en dos frentes de indefinición, la inestabilidad de los referentes que deberían ser apoyo para construir identidad y que el propio sujeto debe ser partícipe del proceso para construir las alternativas en cada momento, pasando de ser consumidor de información o conocimiento a ser suministrador de información creador de conocimiento. En tal sentido la misión de la escolaridad no sería otra que facilitar que el proceso de aprendizaje sea asumido por el propio alumno, otorgándole al docente un papel más secundario, pero igualmente determinante. Por to-

do ello adquiere sentido pleno hablar de competencias, por más que procedan de un ámbito productivo, no tanto como competitividad sino, especialmente como “capacidad”. Se pretende una educación y formación del ser humano de naturaleza integral, considerando que además de esas competencias para el trabajo también son importantes aquellas otras para la vida, personal, social, familiar, del ocio, etc.

En los países más desarrollados, desde Estados Unidos y Canadá hasta la reciente Europa Unida, el desarrollo de la educación por competencias es un reto que está sobre la mesa. La Declaración de Bolonia (1999) significa una clara apuesta europea por una reestructuración de su sistema universitario que va más allá de una simple convergencia de titulaciones y acreditaciones, para adentrarse en una profunda transformación metodológica y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando definitivamente al sistema de evaluación, al objeto de hacerlo más transparente en ese contexto de convergencia y cuya homologación pasa por definir y delimitar más claramente los objetos de aprendizaje, de qué competencias deberá acreditar el alumnado cuando adquiera su condición de egresado. Las Universidades son, por excelencia, las Instituciones de máxima implicación intelectual, de los valores y de transformación social, cuya responsabilidad se centra en definir las bases de la capacitación de los profesionales y de creación cultural (Abarca, 2002; Perrenoud, 1999; Barragán y González, 2005; Sarramona, 2000; Villar 2004).

Así pues a la hora de determinar qué y cómo debería enseñarse en las universidades, si se tuviera en cuenta el trabajo desarrollado por Brockbank y McGill (2002) sobre las aspiraciones más actuales que orientan el aprendizaje en la enseñanza superior, hacía ahí se debe orientar los esfuerzos para promover una enseñanza que se caracterice por:

*La transformación del participante*, entendiendo esa transformación en dos sentidos, que se produzcan cambios y que tales cambios sean potenciados, la idea es tras-

cender el conocimiento de la propia disciplina para situarse en la condición de poder trascenderla ante las nuevas necesidades, tal y como propusieran Harvey y Knight (1996), ser capaces de atender las demandas de un futuro que no puede ser previsto hoy, tal como la metacognición nos permite entender nuestros modos de comprender y en consecuencia analizar nuestras posibilidades y limitaciones cognitivas, es necesario que se posibilite al alumnado, no solo a utilizar sus conocimientos, sino a apreciar que utilidad o limitaciones tiene el uso de tales conocimientos y en consecuencia, interpretar de qué modo es necesario incorporar o desarrollar nuevas formas de intervenir, que no se habían previsto o alcanzado a conocer previamente (Fuensanta, Martínez y Rubio, 2006; Delgado, 2005, Guzmán 2005; Hanna 2002; Monereo y Pozo 2002; Michavilla y Calvo 1998; Fundesco 1998; Mertens, 1996).

*Desarrollar un pensamiento crítico* que supone trascender la crítica en el sentido que se entiende ordinariamente, asumiendo el saber como razón de ser. Una enseñanza que asume la responsabilidad de formar en la crítica que alcanza a desarrollar en el sujeto tanto la autorreflexión como la acción crítica en su sentido más positivo, orientándose a la creación de nuevas alternativas que garanticen así, de algún modo, un desarrollo continuado (Zamudio, Rolando y Ascione, 2002). La finalidad es llevar al sujeto a la capacidad reflexiva como recurso para el compromiso (Barnett, 2001). Es lo que nosotros entendemos como la capacidad para afrontar nuevas situaciones mediante el adecuado diagnóstico y la propuesta de acción comprometida, iluminada por el saber, un saber crítico más allá de cualquier predisposición determinada por el conocimiento disponible o formalmente instituido (Schön, 1992). Esto no solo permite fomentar un aprendizaje de naturaleza emancipatoria, capaz de resolver las “ignorancias” del alumno o deshacer las “falsas concepciones” que pudiera tener, sino que además le permite asumir un compromiso efectivo respecto de los problemas que afectan a las personas y a los grupos socia-

les y al mismo tiempo responsabilizarse en el compromiso de trabajar para su solución.

*Aprender a ser, hacer y emprender* en el sentido de dar una mirada más hacia los ámbitos sociales, en donde se hacen operativas las competencias y en donde la persona debe actuar. Desde esta perspectiva, el énfasis en la formación universitaria no debe centrarse en la preponderancia de competencias cognitivas, sino en una visión mucho más integral y social. “Pero no solamente por una visión más humanista de la educación, sino porque se está marginando del mundo universitario a personas capaces de desarrollar otros tipos de competencias, que sí son demandadas por la sociedad y que además son claves para el desarrollo armónico de nuestro medio social” (Goñi, 2005, p.101).

En este sentido, *la educación basada en competencias* supone un compromiso con y para el cambio. Lo cual implica una formación integral, profesional, personal y dinámica que debe estar en estrecha conexión con la vida, en un entorno que es complejo, competitivo y cambiante. Una formación para la vida y una vida en sociedad que contribuya al desarrollo y al progreso de la persona (Díaz y Márquez, 2005 y Estévez 2003).

La educación basada en normas de competencia en el nivel superior, y atendiendo a qué son las competencias, éstas podrían entenderse como las habilidades y capacidades en la acción, mediante las cuales es posible tomar decisiones más adecuadas para resolver situaciones complejas. En este sentido, las modalidades de competencias formativas y socio-profesionales que los estudiantes universitarios han de alcanzar son tan amplias y variadas como las propias finalidades educativas y los logros de desarrollo profesional que podemos plantearnos. Una síntesis clasificatoria nos permitiría agruparlas en competencias *genéricas, específicas y profesionales* (Guzmán 2005; Zabalza, 2003; Corominas 2001 y Levy-Levoe, 2000).

Aunque la formulación de los procesos educativos en base a competencias es relativamente novedoso y aún no se ha trasladado

de forma efectiva y generalizada a los contextos universitarios, si bien en algunos casos bien delimitados se trabaja en esta línea, pilotos de aviación, especialidades de química o física aplicada, técnicos especialistas de laboratorios muy sofisticados y algunas especialidades de la cirugía médica, son buen ejemplo de ello. Pero aplicar ese paradigma en la formación en general, superar los referentes específicos de las competencias y adentrarse en la dimensión integradora de la formación comporta una tarea que a nivel mundial no está hecha y requiere enormes esfuerzos para concretarla.

Es por tanto esta una cuestión que no solo preocupa a las universidades chilenas y en particular a la PUCV, sino que las universidades de modo general y en todo el mundo, tienen planteado este problema, constituyéndose numerosas redes interuniversitarias para abordar esta cuestión y celebrando anualmente decenas de Conferencias, Congresos y Seminarios con la finalidad de discutir tales problemas y otros con ellos relacionados (Chile, Argentina, Colombia, Cuba, España, Portugal, Italia, etc.) (Mineduc, 2000, Unesco 1998).

Se dirá entonces que en estos momentos hay dos grandes frentes de trabajo, uno que se podría denominar el de los discursos y que tiene a su vez dos proyecciones, la de las grandes declaraciones, ya fueran políticas, de los estados y de las Administraciones gubernamentales de la Educación, que abogan por un nuevo tipo de universidad, más enraizada en las necesidades sociales y de los países, y la de tipo institucional, más micro, pero no por esto menos ambiguo y concreto, pues se refiere a las declaraciones de intenciones de las propias universidades, en parte como marketing de sus servicios y en parte para congraciarse con las directrices políticas y hacerse eco de tales declaraciones.

La segunda proyección tiene más que ver con la tarea innovadora e investigadora y ésta se halla desigualmente repartida y desarrollada, centrándose cada una de dichas tareas en aspectos monográficos que tienen casi siempre como referente el trabajo de algunas disciplinas, la utilización de

TIC, la implementación de nuevas actividades o alternativas a los sistemas de colaboración entre alumnos o docentes así como de la evaluación, pero que escasamente superan visiones parcelarias al realizarse desde disciplinas o asignaturas y no con una visión global e integradora de la carrera. Son muy escasos los planteamientos que afectan en su integridad a un Centro como puede ser una Facultad, por ejemplo.

En esta investigación trata de superar tales limitaciones al objeto de dar una visión más integradora y centrada en las prácticas educativas desde la dimensión curricular con relación a un perfil académico-profesional (Castells, 1997). Es decir, se considera que no es posible el cambio de paradigma si no se hallan las bases que permiten sustentar el mismo desde la perspectiva práctica, es decir aquella que se concreta en los sistemas relacionales de los distintos actores que participan en los procesos educativos, muy especialmente docente y discente, así como en la dimensión metodológica y del sistema de evaluación (Leiva y Pérez, 2006). Resolver este problema es ponerse en la antecámara de una nueva forma de comprender el proceso educativo y sobre todo los procesos del aprendizaje y de la enseñanza, tanto en lo que “debe ser” como en el “cómo debe ser o cómo debe hacerse” (Ortoll, 2004).

No es posible “conocer” si no ha habido una participación activa por parte del sujeto en este proceso de “conocer”, sobre todo con una implicación emotivo-cognitiva sustentada en experiencias con hondo significado personal (Sala, 2002).

Se hace necesario, por tanto, implementar un currículum flexible y orientado al aprendizaje autónomo del alumnado, proponiendo para identificar la caracterización de este alumnado que se forme bajo los criterios que se han ido señalando más arriba pudiera enunciarse como “la persona autónoma capaz de aprender por sí mismo”. Sin embargo no habrá de llevar a engaño si tal aseveración solo justificara que el alumno es capaz de seleccionar objetos de aprendizaje e integrarlos en su estructura cognitiva, pues desde este punto de vista el aprendizaje pu-

diera ser incompleto, pues aún le faltaría para completar este proceso la incorporación de la capacidad crítica, así como la actitud y los valores que informan la actitud, invitándole a la acción.

La autonomía no solo se habrá de referir a la capacidad generada o aprendida de incorporar objetos de aprendizaje, sino a nuevas estructuras cognitivas que le lleven a nuevas formas de comprender en una actitud a la vez que innovadora y creadora, superadora de limitaciones u sujeciones a cualquier tipo de esclavitud intelectual.

Uno de los requisitos esenciales en todo este proceso es la metacognición y el metaprendizaje, es decir tomar conciencia de cómo se aprende y cuáles son los mecanismos por los cuales cada uno de nosotros llega a tomar posesión del conocimiento y al mismo tiempo cómo pueden mejorarse esas condiciones

Desde esta perspectiva se considera que el currículo deberá contemplar aquellas propuestas que tengan que ver con:

- Establecer un equilibrio entre lo disciplinario y lo interdisciplinario.
- El aprendizaje es progresivo, reflexivo, permanente y continuo.
- Transitar en los procesos reflexivos de lo abstracto a lo concreto y viceversa.
- Utilizar el conocimiento extendido, esto es saber aplicar conocimiento a las distintas situaciones y/ contextos.
- Atender a los diferentes tipos de contenido, desde los puramente intelectuales o de tipo conceptual hasta los de tipo procedimental, incluyendo aquellos otros de tipo transversal tales como valores, actitudes o normas.
- Evitar la fragmentación de programas.
- Desarrollar la dimensión emocional acorde con el progreso en la dimensión intelectual
- Promover aquellas otras capacidades en términos de competencias que más tienen que ver con la naturaleza

del conocimiento superior, esto es: reflexión, interrogación, argumentación, sistematización, síntesis, etc.

- Desarrollo de capacidades en términos de competencias con relación a procesos de valoración de hechos, situaciones o contextos
- Importancia del docente en la conducción de los procesos.
- Transformar el rol de formador: de transmisor a facilitador.
- Incorporación de los espacios virtuales como contexto de los nuevos aprendizajes.

Así pues en este contexto se sitúa el interés de esta investigación, al objeto de conocer cual es la disposición que los estudiantes tienen con relación a tales retos educativos, una vez que están inmersos en un modelo claramente a superar.

En este sentido los *objetivos* de esta investigación se puede concretar en conocer las condiciones básicas para la formación en las que se halla el estudiantado de nuestras carreras básicas; valorar las percepciones del alumnado con relación a sí mismos y con relación a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como el grado de satisfacción general con la institución en la que se forman y valorar la actitud para el cambio con relación a sus propia aportación o responsabilidad.

Y si bien la investigación es descriptiva, se formulan las siguientes *hipótesis* con la finalidad de orientar el desarrollo de la misma:

- “Los estudiantes, en general, disponen de un concepto de formación más acorde con su autonomía que el que les ofrece la institución y el profesorado de naturaleza más reproductivo”.
- Sin perjuicio de lo anterior “El estudiantado dispone de un grado aceptable de satisfacción con su institución y los estudios elegidos”.
- “Es posible contar con el alumnado para un cambio significativo y cualitativo hacia el nuevo paradigma, basado en competencias”.

### Método

La naturaleza del estudio y alcance de la investigación se define de naturaleza descriptiva y se centra en el estudio y análisis de la opinión de los estudiantes de las carreras pedagógicas de la PUCV, Castellano, Ciencias Religiosa, Filosofía e Historia, Geografía y Cs. Sociales, con una población de 24 grupos, cinco por cada una de las cuatro especialidades, con un total de 516 sujetos, aplicándole un criterio muestral de tipo no probabilística, causal, ya que se ajusta a las características del estudio en términos de estudiantes de las carreras pedagógicas humanistas de la PUCV, y a las cuáles se disponía de mayores facilidades de acceso.

### Instrumentos

El procedimiento básico de información ha sido mediante cuestionario dirigido en exclusiva al alumnado, pues si bien en el desarrollo y ampliación de la investigación está prevista la realización de entrevistas y focus grup, incluyendo al profesorado.

### Procedimiento general

El instrumento, fue sometido a validación por juicio de expertos y por aplicación piloto pertinente, posteriormente de acuerdo a las observaciones obtenidas se procedió a la elaboración del cuestionario definitivo, que fue aplicado presencialmente a los estudiantes en las sesiones de clases de acuerdo a planificación y coordinación con la Jefa de Docencia de la Escuela de Pedagogía de PUCV.

### Muestra

Tal y como se ha explicado más arriba, el estudio ha sido realizado con el alumnado de las carreras pedagógicas de PUCV, considerando la opinión del alumnado sobre la Formación de Competencias en las Carreras de Lengua Castellana, Ciencias Religiosas, Filosofía e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la PUCV, según se detalla en las siguientes tablas sobre la composición de la muestra.

### Distribución por especialidad, sexo y edad

En la muestra efectiva, la distribución de los 156 participantes, tal y como se ofrece en la Tabla 1, con una mayor participación de la carrera de historia, 74 (47,4%), seguida de castellano, 57 (36,5%), CS Religiosa, 19 (12,2%) y, finalmente, filosofía con 6 (3,8%). La distribución por sexo ha resultado ser 96 mujeres (61,5%) y 58 hombres (37,2%), manteniendo la muestra la proporcionalidad de hombres y mujeres de la población total.

Abundan los participantes de edad entre los 20 y 24 años, 105 (67,3%), con 23 menores de 20 años (14,7%) y 28 mayores de 24 años (17,9%).

### Caracterización de la muestra. Condiciones para el estudio

Aunque no han sido variables muestrales, se ha considerado pertinente valorar aquellas condiciones en las que el estudiante debe hacer frente a su actividad cotidiana como tal, incorporando las que hacen referencia a residencia, tiempo en desplazamiento a la universidad, asistencia a clase,

Tabla 1. Distribución de la muestra

CARRERA	SEXO		EDAD					
	Frec.	%	Frec.	%				
Ns/Nc	4	2,5%	Ns/Nc	2	1,3	Ns/Nc	0	0
Castellano	56	36,5 %	Varones	58	37,2	< 20 años	23	14,7
CS Religiosa	17	12,2 %	Mujeres	96	61,5	20-24 años	105	67,3
Filosofía	06	3,8 %				> 24 años	28	17,9
Historia	73	47,4 %						
Totales	156	100,0%	Totales	156	100,0	Total	156	100,0

Tabla 2. Lugar de residencia, tiempo invertido en desplazarse y asistencia

Residencia	Frec.	%	Tiempo a la Universidad	Frec.		Porcentaje de asistencia a clase		Frec.		%	
Urbana	136	87,2	< 30 min.	53	34,0	Menos del 25%	2	1,3			
Periurbana	9	5,8	30 a 60 min	54	34,6	Entre 25 y 50%	3	1,9			
Rural	5	3,2	1 y 2 horas	35	22,4	Entre 50 y 75%	30	19,2			
Ns/Nc	6	3,8	> 2 horas	13	8,3	Más del 75%	120	76,9			
			Ns/Nc	1	,6	Ns/Nc	1	,6			
Total	156	100,0	Totales	156	100,0	Totales	156	100,0			

procedencia de estudios anteriores, tiempos semanal dedicado al estudio y compatibilización de otras actividades.

Los resultados aquí obtenidos, ver Tabla 2, nos indican que la mayoría de los participantes tienen una residencia urbana (87,2%) y que más del 65% emplea más de 30 minutos en desplazarse a la universidad, de los cuales casi la mitad invierte más de una hora (31,3% del total). La asistencia se percibe como bastante regular, pues el 76,9% declara una asistencia superior al 75% de las clases, que sumado al 19,2 que asiste entre el 50 y el 75%, suponen un 96% superior al 50% de asistencia.

En la tabla 3, presentamos los datos relativos al sistema de acceso a la Univer-

sidad, la dedicación semanal al estudio y la compatibilización de estudios, resultando que la mayoría accede directamente de la enseñanza media (76,6%) y un 14,7% lo hace desde otros estudios superiores. Con relación a la dedicación al estudio el 60,9% declara estudiar menos de 10 horas a la semana, y solo 5% estudia más de 20 horas, el 32,7 % lo hace en un promedio de 10 a 20 horas. La compatibilidad de otras actividades con el estudio es para la mitad (57,1%) una práctica habitual al dedicar en algunos casos hasta 60% del tiempo, hay un 41% que no declara compatibilidad, lo que supone una dedicación exclusiva.

Tabla 3. Sistema de acceso a los estudios, dedicación al estudio y compatibilización

Acceso	Frec.		H. estudio semanal		Compatibiliza estudios						
	Frec.	%	Frec.	%	Frec	%Tiempo compat.					
Ns/Nc	1	0,6	2	1,2	3	1,8					
Desde la Enseñanza Media	118	75,6	< 5 h.	25	16,0	No	64	41,0			
Otros estudios superiores	23	14,7	5 y 10 h.	70	44,9	Si	89	57,1	<30%	21	
									30-60%	29,1	
									>60%	7	
Otras modalidades	14	9,0	0 y 20 h.	51	32,7						
			< 20 horas	8	5,1						
Totales	156	100,0	Total	156	100,0	Total	156	100,0			

Tabla 4. *Situación académica, rendimiento y autovaloración*

Grado de avance de estudios			Calificación media en los estudios			Autovaloración como estudiante		
	Frec	%		Frec	%		Frec	%
Menos								
15% carrera	4	2,6	Superior a 6	3	1,9	Excelente	7	4,5
Entre 15 y 30%	33	21,2	Entre 5 y 6	86	55,1	Bueno/a	66	42,3
Entre 30 y 45 %	31	19,9	Entre 4 y 5	63	40,4	Aceptable	66	42,3
Entre 45 y 65 %	24	15,4	Inferior a 4	2	1,3	Regular	13	8,3
Entre 65 y 85%	48	30,8	Ns/Nc	2	1,2	Malo/a	2	1,3
Más del 85%	15	9,6				Ns/Nc	1	,6
Ns/Nc	1	,6						
Totales	156	100,0	Totales	155	99,4	Total	155	99,4

### *Situación académica, Rendimiento y autovaloración*

Como se puede apreciar (Tabla 4), la mayoría de los estudiantes se hallan situados en más de la mitad de su carrera, o lo que es lo mismo les queda menos de la mitad para concluirla. Asimismo hay también una mayoría (57%) que declara disponer de una calificación buena, pues es superior a 5. Igualmente una mayoría (91,1) del estudiantado se declara como un estudiante aceptable o bueno, si bien solo un 5% se calificaría de excelente y un 9,6 como regular o malo.

### *Predominio de modalidades de actividad en el aula*

La mayoría del alumnado valora que las modalidades predominantes en el aula son las que vienen representadas por la actividad dirigida por el docente, el estudio independiente y la lecturas de textos especializados, con un

peso en la dedicación de tiempo que oscila entre el 23,3% y el 27,2% según se aprecia en la tabla adjunta para cada una de ellas, quedando para un cuarto y quinto lugar el estudio colaborativo y las prácticas de formación, con un 15,8 y un 9,1 %, respectivamente.

Analizadas las condiciones de partida, pasamos a estudiar en el siguiente apartado los resultados del estado de la opinión de los participantes con relación al objeto propio del estudio.

### Resultados

#### *Sobre concepciones sobre la enseñanza y los procesos de aprendizaje y formación*

En una lectura interpretativa de las concepciones que dispone el alumnado acerca del estudio, el aprendizaje y su propio rol como estudiante podríamos señalar lo siguiente (tabla 6):

Tabla 5. *Modalidad de actividad preferente en el aula*

MODALIDAD DE ACTIVIDAD	Peso en %
1. Actividad dirigida por el profesor en el aula (clase magistral y actividades orientadas)	24,6 %
2. Estudio independiente, de forma individual	27,2 %
3. Estudio colaborativo con compañeros (investigaciones, proyectos, seminarios, discusión, reflexión compartida, etc.)	15,8 %
4. Prácticas de todo tipo (laboratorios, contextos profesionales, etc.)	9,1 %
5. Lectura de textos especializados (biblioteca, revistas, Internet, etc.)	23,3 %
TOTAL	100,0 %

Tabla 6. *Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje*

A) CONCEPCIONES. VALORE SU GRADO DE ACUERDO CON	VALORACIÓN EXPRESADA EN %						
	1	2	3	4	5	6 Ns/nc	
20. Buena enseñanza es aquella basada fundamentalmente en una clase magistral bien organizada y expuesta	11.6	19.4	25.6	20.0	14.8	8.4	0.0
21. Buen docente es el que facilita al alumnado información y explicaciones suficientes para que éste no necesite consultar otras fuentes	17.9	28.8	21.8	15.4	8.3	5.8	2.0
22. El/la alumno/a debe limitarse a reproducir fielmente las propuestas que le ofrece el profesor en cada una de las asignaturas	69.9	16.0	6.4	4.5	0.6	1.3	1.3
23. La mejor forma de verificar el aprendizaje del alumnado por parte del profesor es mediante un examen	36.5	25.2	20.0	10.3	3.9	2.6	2.0
24. La auténtica formación debe atender prioritariamente la dimensión intelectual del alumnado	22.4	19.2	30.1	17.3	4.5	4.5	2.0
25. Buen docente es aquel que entrega de forma organizada todos los materiales de estudio al alumnado, evitando así la necesidad de cualquier indagación o búsqueda por su parte	37.2	25.0	18.6	8.3	4.5	5.1	1.2
26. El proceso de aprendizaje debe desarrollarse fundamentalmente en el tiempo destinado a las clases	30.1	24.4	25.0	6.4	10.3	3.2	0.6
27. Considero que una buena formación descansa en la disposición de un gran cúmulo de información	41.7	25.0	21.2	6.4	3.8	0.6	1.3
28. La mejor forma de lograr el éxito académico es obtener las mejores calificaciones con independencia del conocimiento real obtenido	66.7	14.1	7.7	4.5	1.9	1.9	2.3
29. La acreditación académica, en lo que conozco, tiene poco que ver con el conocimiento real de que dispone el/la alumno/a	18.6	19.9	27.6	12.2	9.0	8.3	4.5
30. La situación ideal para todo/a alumno/a es aquella que le permite acreditarse con el menor esfuerzo posible	47.4	24.4	12.2	6.4	4.5	1.3	3.9
31. La formación académica y las exigencias del mundo laboral son dos ámbitos difícilmente conciliables	22.4	23.1	28.2	10.9	3.8	8.3	3.2
32. La auténtica formación profesional solo es posible adquirirla en el ámbito del desempeño laboral	9.6	22.4	28.2	16.7	14.7	5.8	2.6
33. Cada asignatura debe configurarse como un ámbito específico de conocimiento autosuficiente, sin dependencia o interferencia con otras disciplinas	66.0	21.8	4.5	2.6	1.3	1.3	2.6
34. Las actividades prácticas o la resolución de problemas deben tener por finalidad entrenar al alumnado en respuestas precisas	26.3	26.9	19.9	14.1	8.3	1.9	2.6
35. La aplicabilidad práctica del conocimiento es un aspecto que debe ser ajeno a la actividad académica. En todo caso se puede resolver una vez incorporado al mundo laboral	54.5	25.6	9.0	6.4	2.6	0.6	1.2
36. El proceso de aprendizaje lo desarrolla cada sujeto de forma individual, en consecuencia, no tiene sentido crear situaciones de trabajo en equipo	56.4	23.7	11.5	3.8	1.3	1.3	1.9
37. Aprendizaje de calidad es aquel que permite reproducir al alumno, de la forma más fiel posible, la información recibida.	64.1	10.9	10.3	7.1	3.2	1.9	2.6

- a) Una mayoría (56,6%) no comparte que la buena enseñanza se sustente en la lección magistral, sin embargo hay un grupo cualificado que la acepta como importante (23,2%)
- b) Tampoco se identifica al buen docente como al que proporciona toda la información, pues el 68,5% así lo manifiestan. Como tampoco un buen alumno sería aquel que reproduce lo que se le transmite en el aula, según opina el 92,3%. En este sentido, el 80,8% no reconocen como buen docente al que entrega todos los materiales organizados al alumnado, evitando la indagación o búsqueda.
- c) Los exámenes tampoco son concebidos por el alumnado como el mejor modo de su evaluación, así lo percibe el 81,7% de los participantes. Además se rechaza la idea de basar el rendimiento académico sólo en las calificaciones, si estas no están refrendadas por un aprendizaje efectivo (66,8%)
- d) Que la dimensión intelectual del estudiante sea el referente preferencial de la formación no es aceptable para el 71,7%, como tampoco lo es que el buen aprendizaje deba basarse en la acumulación de información (87,9%).
- e) Asimismo se rechaza que el tiempo de aprendizaje deba reducirse al tiempo de clase (79,5%), como se rechaza que el alumno deba progresar con el menor esfuerzo posible (84%)
- f) Con relación a los procesos de acreditación actuales no se comparte la idea de que no fuera representativa de lo que realmente se sabe (66,1%), por lo que estarían de acuerdo que la acreditación es resultado de su saber efectivo y como resultado de su esfuerzo.
- g) Asimismo se rechaza la idea de que las asignaturas se conformen como ámbitos científicos estancos (sin in-

terrelación con las demás) (92,3%) y que las prácticas de formación se conviertan en un proceso de aplicación mecánica de los conocimientos teóricos (73,1%), al mismo tiempo que se rechaza la idea de que la aplicabilidad del conocimiento sea desconsiderada en el ámbito académico (90,1%).

- h) Tampoco se comparte la idea de una formación académica al margen de la cuestión laboral, por lo que se estaría valorando la pertinencia de su conciliación. Es más, hay una propensión a rechazar que se desvincule de la formación universitaria, es decir no estarían de acuerdo a que se confiase a las propios establecimientos educacionales a la hora de su incorporación a los mismos
- i) El aprendizaje de calidad no se asocia por el estudiantado ni con el estudio independiente (91,6%) ni con la mera reproducción de información recibida (85,3%).

#### *Satisfacción con el rol de estudiante, la institución y sus competencias*

A modo de síntesis explicativa y con relación al rol de estudiante, la satisfacción con su universidad y el grado de competencia logrado, según los datos contenidos en la tabla 7, podemos explicar que:

- a) Hay un grado adecuado de satisfacción con la institución (53,1%), con la carrera elegida (79,5%) y el rol desempeñado por los docentes (56,3%). La mayoría consideran que están en la mejor universidad a la que pudieran optar (78,2%)
- b) Sin embargo hay más prudencia a la hora de valorar la formación disponible (59%) o la satisfacción con resultados académicos que se obtienen (55%), pues las valoraciones se aglutinan en torno al grado medio de la valoración, si bien predominan aquellos que están satisfechos consigo mismos. Sin embargo la mayoría

Tabla 7. Satisfacción con el rol de estudiante y con la institución

	VALORACIÓN EXPRESADA EN %					
	1	2	3	4	5	6 Ns/Nc
<b>B) SATISFACCIÓN. VALORE EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON RELACION A:</b>						
38. Estoy satisfecho/a con mi universidad	5.1	16.7	21.2	14.7	25.6	12.8
39. La carrera elegida es de mi plena satisfacción	1.9	7.7	7.7	12.2	29.5	37.8
40. En general, estoy de acuerdo con el trabajo desarrollado por mis profesores/as	3.8	12.8	25.0	25.6	25.6	5.1
41. Los resultados que obtengo en mis asignaturas me gratifican	8.3	13.5	22.4	30.1	18.6	6.4
42. Considero que dispongo de una formación adecuada y acorde con el perfil académico elegido	5.8	10.9	22.4	25.0	23.7	10.3
43. Si tuviera la oportunidad de cambiar de estudios no lo haría de ningún modo	8.3	10.3	14.7	10.3	18.6	37.2
44. Mi futuro laboral no me inquieta en absoluto	24.4	16.7	16.0	14.7	10.3	16.0
45. Mi universidad está entre las mejores a las que podría acceder	2.6	5.1	12.8	8.3	32.7	37.2
46. Tengo un dominio adecuado de las Nuevas tecnologías, Informática, Internet, etc.	3.8	7.7	17.3	22.4	29.5	18.6
47. Utilizo habitualmente estas tecnologías para comunicarme, recibir información y/o estudiar.	2.6	2.6	16.0	15.4	28.8	33.3
48. Estoy orgulloso de mi rendimiento académico	9.0	10.3	19.2	25.6	28.2	7.1
49. Considero que mi forma de estudiar y aprender la puedo mejorar	1.3	3.8	3.8	7.7	28.2	53.8

no cambiaría de estudios (66,1%), si bien no es despreciable el número de aquellos que se hallan en una posición de duda, pues más del 30%, podrían estar dispuestos a hacerlo.

- c) Un mayoría importante está muy preocupada por su futuro laboral (57,1%), si bien hay un 40% sí manifiesta no tener preocupación
- d) La forma de estudiar y de utilizar las Nuevas Tecnologías para la mayoría de los estudiantes es satisfactoria (77,5%).
- e) De igual modo la satisfacción con su rendimiento académico es manifestado por el 60,9% si bien el 89,7% reconoce que puede mejorar sus formas de estudiar y aprender.

#### *Valoración de expectativas o cambios en el modelo de formación universitaria*

En general se puede ver como la mayoría del alumnado marca una tendencia que se orienta a poder hacer viable el cambio de modelo universitario (tabla 8), a tenor de los resultados obtenidos y que explicamos a continuación:

- a) Que el alumno sea más activo y protagonista de su aprendizaje es aceptado por el 87,1%
- b) Se cambie el rol del docente a investigador y orientador del aprendizaje, más que docente, lo señala el 81,4%, dando así mayor autonomía al estudiante (91,7%)
- c) Que hay trabajo en equipo (82,6%) y se contextualice la formación en las problemáticas reales y sociales en las que vive el alumnado (87,2%) son aspectos muy valorados positivamente.
- d) Desarrollar una formación de calidad, más allá de las calificaciones que se pudieran obtener (87,2%) y que el aprendizaje deba basarse en la autonomía del alumno y su capacidad de resolución de problemas y la investigación personal

- (80,8) son otros aspectos muy valorados por los participantes.
- e) Saber”, “saber ser” y “saber hacer” es un modo de entender la formación por parte de la mayoría del alumnado (82,1%), así como que la demostración del conocimiento debiera verse en la capacidad de resolver problemas o situaciones prácticas (79,8%), siendo así que la evaluación considere más las competencias realmente adquiridas o desarrolladas en situaciones reales (88,4%).
  - f) La utilización de las TIC como facilitadoras del acceso a la información y la comunicación es valorada positivamente por el 80,8%)
  - g) Interdisciplinariedad y orientación de las disciplinas académicas hacia el mundo laboral es otra cuestión altamente valorada por el alumnado (75,4%).
  - h) Se aceptaría el papel del docente centrado sólo en orientar su aprendizaje y la evaluación (82%), así como al estudio independiente por parte del estudiante (69,3%), siempre que pudiera demostrar el conocimiento en discusiones públicas.
  - i) Una mayoría muy cualificada está de acuerdo en la necesidad del dominio de altas competencias sobre lenguaje, comunicación social, equilibrio emocional y dominio de las Nuevas Tecnologías (87,9%).

### Conclusiones

Antes de establecer cuáles son las conclusiones más destacables que resultan del presente estudio, resaltar que la muestra participante se define en parámetros estandarizados y normales dentro de los países desarrollados o en vías de desarrollo avanzado, propio de ciudades medias con predominio del urbanismo y actividad económica dinámica, caso de Valparaíso y Viña del Mar, con una asistencia media a clase del 75%, estudiantes de primer estudio superior al ser

procedentes de enseñanza media. Como aspectos más reseñables que, a pesar de una baja tasa de estudio independiente, menos de 10 horas/semana para la mayoría, presenta un promedio de calificaciones más bien altas, superior a 5 sobre 7 y que un alto porcentaje compatibiliza estudio con otras ocupaciones.

Como aportaciones más importantes derivadas de este estudio consideramos deben ser destacadas las siguientes:

#### *Sobre las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza*

Con relación al aprendizaje hay una concepción amplia, interdisciplinaria y ligada a las capacidades y competencias del estudiante, que no tenga sólo en cuenta la dimensión intelectual sino también otros componentes ligados a la interactividad, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades ligadas al “saber hacer” y con énfasis en el “saber efectivo”, como capacidad de acción. Las condiciones más destacables para este tipo de aprendizaje, según los participantes, con relación al alumno, son el trabajo en equipo, el estudio personal, la acreditación de aprendizajes efectivos de tipo competencial y la interdisciplinariedad y consideración del ámbito laboral. Y respecto de la enseñanza y con relación al rol de docente, hay un alto grado de consenso que el docente no debe basar su acción en la lección magistral, solicitándole otros roles más próximos a la orientación, tutoría, superar la visión disciplinar de la enseñanza y proponer situaciones de valoración de los aprendizajes que midan de forma efectiva lo que el alumno sabe. Tampoco se valora como el mejor docente a aquel que exime al alumnado de indagación y búsqueda.

#### *Satisfacción con el rol de estudiante y la institución*

En general el estudiantado se manifiesta satisfecho consigo mismo, tiene un grado alto de aceptación sobre su rendimiento, la elección de carrera, el uso que hacen de las TIC y el modo de estudiar, aunque se valore la posibilidad de mejora. Asimismo hay una

Tabla 8. *Expectativas sobre el cambio de modelo formativo*

C) EXPECTATIVAS, VALORE EN QUÉ MEDIDA ESTÁ DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES PROPUESTAS DE CAMBIO EN EL SISTEMA DE FORMACIÓN	VALORACIÓN EXPRESADA EN %						
	1	2	3	4	5	6 Ns/Nc	
a) La formación universitaria exige un cambio radical donde el alumno tenga un mayor protagonismo	1.3	1.3	9.0	17.9	31.4	37.8	1.2
b) El papel del docente debe ser más de un investigador y orientador del alumno que un dispensador de información	1.3	3.8	11.5	15.4	22.4	43.6	1.9
c) Promover la autonomía e independencia intelectual del alumno es un reto deseable en la educación universitaria	0.0	1.3	5.8	14.1	26.3	51.3	1.3
d) El trabajo en equipo que suponga retos intelectuales, de resolución de problemas, etc., considero que facilitaría mi aprendizaje	2.6	2.6	9.6	16.0	36.5	30.1	2.6
e) Proponer casos, problemas o situaciones de la vida real para explicarlos y darles solución podría ser un sistema gratificante de estudio	0.6	4.5	7.1	15.4	36.5	35.3	0.6
f) Con independencia de poder obtener la mejor calificación académica posible, me interesa disponer de una formación que movilice mis capacidades y me haga competente para el desempeño laboral	1.9	3.8	5.8	13.5	28.2	45.5	1.3
g) Estaría de acuerdo que en el sistema de acreditación académica den la universidad se valorasen más nuestras competencias, personales, sociales y laborales que nuestros conocimientos estrictamente intelectuales	3.8	1.3	6.4	20.5	32.7	32.7	2.6
h) Estaría dispuesto a desarrollar un sistema más autónomo de aprendizaje, basado en la investigación personal, lecturas, discusiones de grupo y resolución de problemas prácticos, aunque ello me supusiera un mayor esfuerzo y una mayor dedicación	1.3	3.8	11.5	12.2	41.0	27.6	2.6
i) Considero que las frases "saber", "saber ser" y "saber hacer" puede reflejar mi forma de entender la formación	2.6	5.1	5.8	22.4	38.5	21.2	4.5
j) La utilización de sistemas virtuales, Internet y otras tecnologías de la información son útiles para disponer de fácil acceso a la información y comunicarse en las actividades educativas	1.9	1.3	9.0	10.3	29.5	41.0	7.0
k) La verdadera demostración del conocimiento debiera realizarse en situaciones prácticas, que exijan interpretar, reflexionar y proponer soluciones y no a exámenes que solo miden capacidad memorística	1.3	3.2	5.1	11.5	29.5	47.4	1.9
l) Estaría de acuerdo en sustituir asistencia a clase por estudio independiente, cuyo conocimiento pudiera demostrarse en discusiones públicas con mis compañeros	7.1	10.9	21.8	24.4	18.6	16.7	0.6
m) Considero que en una formación universitaria todas las disciplinas deberían estar relacionadas entre ellas y orientadas a conocer y resolver los problemas del ámbito laboral de que se trate	1.3	3.8	9.0	15.4	28.8	41.0	0.6
n) Estaría dispuesto a que el papel del docente se centrara en orientar mi aprendizaje, resolver mis dudas y evaluase de forma crítica mi progreso	1.9	5.1	9.6	19.2	28.2	34.6	1.3
o) Considero que para desarrollar un aprendizaje de calidad es necesario disponer competencias bien desarrolladas sobre lenguaje, comunicación social, equilibrio emocional y dominio de las Nuevas Tecnologías	0.6	3.8	1.9	9	35.3	43.6	5.8

generalizada preocupación por su futuro laboral. Y respecto de la satisfacción con la institución, en general se manifiesta en alto grado la elección de la misma, considerando que es la mejor institución a la que podrían acceder y se valora positivamente el rol desempeñado por los docentes.

*Valoración de las oportunidades de cambio en el modelo de formación y expectativas*

*Sobre el rol del alumnado*, en general, la mayoría de los participantes aceptan un modelo de alumno/a que reúna las siguientes características:

- Alumno muy activo y protagonista de su aprendizaje
- Con desarrollo de trabajo en equipo, contextualizando la formación en las problemáticas reales de la sociedad.
- Autonomía del alumno y capacidad para resolución del problemas
- “Saber”, “saber ser” y “saber hacer” como expectativas del aprendizaje
- Evaluación basada en la medición del grado de desarrollo de competencias
- Elevado dominio competencial del lenguaje, comunicación social, equilibrio emocional y dominio de las TIC.

*Y con relación al rol del docente*, cómo debiera de ser éste, se podría definir en base a los siguientes indicadores: docente orientador e investigador, que utiliza las TIC como facilitadoras del acceso a la información, comunicación y formación y que es evaluador de aprendizajes auténticos que permitan demostrar al estudiante su capacidad/competencia.

Finalmente, se diría que las tres hipótesis formuladas, se confirman de forma descriptiva que, a falta de estudios más profundos y

generalizados, se pueden establecer los siguientes juicios: que se cuenta con un alto grado de identificación de los estudiantes con su institución y que éstos asumen como expectativa el cambio al modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias y con mayor protagonismo del alumnado.

*Meta-conclusiones:*

En este apartado se sintetizan aquellos aspectos que se derivan de las conclusiones anteriores, resaltando *con relación al Docente* que no es mejor el docente que proporciona más información, enfatizado más las dimensiones investigadora y orientadora. Mayor capacidad para relacionar teoría y práctica con relaciones en el mundo laboral, favoreciendo la actitud crítica y autonomía del alumnado y mejorando los sistemas de evaluación que atiendan al mayor espectro de conocimientos y habilidades del alumnado, y respecto de *Alumnado* que éste sea menos reproductor de información y más generador de conocimiento y desarrollo de capacidades más allá de la intelectual. Protagonismo en el desarrollo de su formación, más autónomo y mayor capacidad para la resolución de problemas, con dominio de competencias básicas e interdisciplinarias como comunicación, lenguaje, dominio de TIC, equilibrio emocional, etc.

Con referencia al *Currículo*, un mayor grado de interdisciplinariedad, con proyección laboral-profesional y centrado en las problemáticas socio-culturales de los estudiantes y de la sociedad en general. Integración de los saberes de “competencia” a través de “saber”, “saber hacer” y “saber ser” y uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que con referencia a *la Institución*, hay satisfacción con la institución, valorando adecuadamente a los docentes, preocupación sobre el futuro laboral. Satisfacción con el modelo de estudiante desarrollado y los resultados académicos.

## Referencias

- Abarca, M., Sala, J. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 5, nº 3.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barragán Sánchez, R. y González Ramírez, T. (2005). Perfil formativo y competencias profesionales de los titulados en pedagogía en el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista de ciencias de la educación: Organismo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 204, 539-562.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 325, 299-322.
- Delgado, A.E. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de investigación en psicología*, 8, 1, 87-106.
- Díaz, J. y Márquez, J. (2005). Formación del recurso humano por competencias. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 1, 85-106.
- Estévez, E.H. (2003) La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 1.
- Fuensanta, P., Martínez, P. y Rubio, M. (2006). *Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Fundesco (1998). *Teleformación. Un paso más en el camino de la Formación Continua*. Madrid: Fundesco.
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Guzmán, M.A. (2005). Desarrollo de competencias en la formación inicial de profesores. Riesgos y desafíos. *Revista Pensamiento Educativo*, 36, 192-203.
- Hanna, D.E. (2002). Nuevos modelos de organización: la extensión de la universidad tradicional, en E. Hanna, *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Harvey, L. y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Leiva, M.V. y Pérez Pérez R. (2006, febrero). *Calidad en la educación superior: criterios para definir y evaluar la acreditación de los estudiantes*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Universidad 2006, La Habana, Cuba.
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión S.A.
- Mertens, L. (1996). *Sistemas de Competencia Laboral: surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad española hoy*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación (2000). *Programas de Estudio, Educación Media, Formación Diferenciada Técnico-Profesional, Tercer y Cuarto Año Medio*. Santiago, Chile: MINE-DUC.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis-ICE de la UAB.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos, en Monereo, C. y Pozo, J.I. (Ed.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía* (15-32). Barcelona: Síntesis-ICE de la UAB.
- Ortoll, E. (2004). Competencias profesionales y uso de la información en el lugar de trabajo. *Revista El Profesional de la Información*, 13, 5, 338-345.
- Perez Pérez, R. y Leiva Guerrero, M.V. (2006, febrero). *La educación superior para una sociedad mejor: contribuciones desde la gestión del currículo*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Universidad 2006, La Habana, Cuba.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Revue Vie Pédagogique*, 112, 16-20.
- Sala Roca, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista española de pedagogía*, 60, 223, 543-557.
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 322, 255-288.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Unesco (1998). Hacia un Programa 21 para la Educación Superior. En *Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (pp.29). París, Francia:Unesco.
- Villar Angulo, L.M. (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea
- Zamudio, B.; Rolando, L.; Ascione, A. (2002). *Argumentación, Pensamiento Crítico y Metacognición. Cuadernos de la Secretaría de Investigación n° 2*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común. U.B.A.

## Estudio del Practicum de Pedagogía: alternativas metodológicas

Isabel Hevia Artime  
Universidad de Oviedo

La finalidad del presente trabajo es doble, en primer lugar establecer una reflexión sobre las aportaciones que los diferentes métodos y técnicas de investigación educativa representan en los estudios e investigaciones sobre el Practicum y, en segundo lugar, analizar el nivel de satisfacción, expectativas y demandas de los estudiantes que participan en el Practicum II de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Oviedo. Los instrumentos de evaluación utilizados han sido el cuestionario, análisis de documentos oficiales escritos, grupos de discusión y entrevistas a informantes clave. Los resultados del estudio muestran una valoración positiva por parte de los estudiantes del actual modelo de Practicum, si bien es cierto han emergido aspectos susceptibles de mejora que deberán adaptarse a la línea sugerida por los presupuestos que informan el Espacio Europeo de Educación Superior.

*Palabras clave:* metodología de investigación, Practicum, diseño de investigación, percepción del alumnado.

*Study of the Practicum: methodological alternatives.* The purpose of this work is to establish a reflection on the contributions that the different methods and techniques represented in educational research studies and research on the Practicum and, secondly, to analyze the level of satisfaction, expectations and demands of the students who take part in the Practicum II of the studies of Pedagogy in the University of Oviedo. The instruments of evaluation used have been the questionnaire, analysis of official written documents, groups of discussion and you interview key informants. The results of the study show a positive valuation on the part of the students of the current model of Practicum, though it is true have emerged aspects capable of improvement that they will have to adapt to the line suggested by the budgets that inform the European Space of Top Education.

*Keywords:* research methodology, Practicum, research design, perception of students.

El diseño e implementación de procesos de investigación en torno al Practicum, como puede ser el de los estudios de Pedagogía, resulta una tarea difícil y compleja dada la naturaleza del mismo (actividad contextualizada y mediatizada por los actores), el carácter de su intervención ( eminentemente práctico y operativo), así como por la diversidad en los enfoques y líneas de intervención. Es por ello que no pueden plantearse

criterios rígidos ni propuestas preestablecidas cuando se intenta actuar con rigor en el diseño de una investigación sobre el Practicum. Este es un principio que conviene “actualizar” no sólo por lo que hace referencia expresa al ámbito educativo de la formación práctica de unos futuros profesionales, sino porque forma parte ya de la tradición científica en los estudios educativos (Aguilera y Blanco, 1987).

En este sentido, plantearse la realización de un proyecto de investigación en torno al Practicum conlleva la adopción de un enfo-

que bajo el cual hay una manera de ver, abordar, analizar y actuar sobre la realidad de análisis. Dentro el ámbito de estudio del Practicum, tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo, coherentemente planteados, son valiosos por sí mismos.

La *investigación cuantitativa* resulta efectiva por ser una estrategia útil para estudiar aspectos generales, recoger opiniones de los participantes y generar datos numéricos, además de facilitar el acceso a un mayor número de personas. Dentro de este planteamiento metodológico, la investigación por encuesta es muy utilizada en el ámbito educativo por su utilidad en la descripción y la predicción de un fenómeno. En base a este tipo de estudios, se puede recoger información de los sujetos y hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra (Torrado, 2004). Entre los estudios de encuesta, los cuestionarios son una de las herramientas más comunes que permiten focalizar la atención en ciertos aspectos de la investigación que son esenciales. Desde esta perspectiva cuantitativa, autores como Caballero *et al.* (1999) analizan críticamente, a partir de un estudio estadístico, la evolución de la opinión de los alumnos con respecto a su experiencia concreta en el Practicum de Pedagogía, mientras que Ventura y Martínez (2005), contando con un cuestionario elaborado 'ad hoc', estudian la inserción laboral de los graduados en Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

Por su parte, la *investigación cualitativa* aplicada al estudio del Practicum puede realizar igualmente aportaciones relevantes. En este caso, para conocer el sentido que los actores implicados atribuyen a este proceso formativo, además de contrastar y, en su caso, fortalecer e interpretar los resultados que se puedan obtener a partir de la utilización de herramientas metodológicas cuantitativas. Dentro de la metodología de investigación cualitativa, la entrevista supone una de las técnicas más eficaces a las que se suele recurrir para obtener información de carácter cualitativo Ruiz (1999, cit. en Bisquerra,

2004). Los grupos de discusión, por su parte, suponen una estrategia cualitativa que, a diferencia de otras técnicas, aporta información de aspectos internos. El problema se aborda a partir de una visión compartida grupal, en la que el discurso emitido es una totalidad que va más allá de la suma de las partes, a través de la interacción, permitiendo no sólo obtener información, sino además generarla (Ventura 2005). Otra estrategia cualitativa de obtención de información muy utilizada es el análisis de documentos la cual supone *una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información*" (Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans, 1995, p. 341). Desde esta perspectiva se pueden encontrar investigaciones relacionadas con el Practicum de Pedagogía; por ejemplo, el estudio etnográfico de Bautista (2007) sobre el desarrollo del Practicum de Pedagogía Escolar mediante el campus virtual de la Universidad Complutense de Madrid, o el estudio documental de Molina (2004) en el que se analizan y comparan las características básicas de los planteamientos del Practicum en las universidades españolas.

La utilización de uno u otro método está condicionada, fundamentalmente y en primer lugar, por los propósitos concretos de la investigación, pero también por los tamaños, respectivamente, de la población y de la muestra. Esta visión, surgida de otras experiencias investigadoras en este campo (Hevia y González, 2007; Hevia, 2007), pone de manifiesto lo enriquecedor de la adopción de una estrategia basada en la complementariedad metodológica, en donde la información cualitativa no sólo sirve para describir e interpretar el sentido de los datos que de forma numérica puede dar un instrumento cuantitativo, sino para acercarse a ámbitos de estudio que por su carácter concreto son más abarcables a partir de aproximaciones cualitativas.

En los últimos años, han sido diversas las líneas de investigación orientadas a conocer la percepción de los estudiantes sobre el

Practicum (Álvarez, Iglesias y García, 2008; Hevia, 2007; López, 2008). En líneas generales, el alumnado se muestra satisfecho con sus prácticas, si bien es cierto que sus opiniones tienden a centrarse en los obstáculos que dificultan la optimización del Practicum y en las posibles medidas de mejora.

La utilización de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas en el estudio sobre el Practicum II de los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo es un ejemplo que ilustra la complementariedad metodológica en este tipo de investigaciones. En este estudio se parte de la consideración de que las aportaciones de los estudiantes que cursan el Practicum, como principales destinatarios de esta acción formativa, suponen una visión importante en la planificación de la asignatura. La adopción de este modelo de investigación viene siendo especialmente operativo, puesto que la información facilitada a través del mismo ha permitido la configuración de marcos de descripción e interpretación que explican en detalle la compleja dinámica del Practicum así como la comprensión de lo que se piensa, vive y construye dentro de contextos, espacios y tiempos específicos en que se desarrolla la asignatura desde el punto de vista del alumnado.

De acuerdo con los planteamientos expuestos, en este estudio se ha optado por una complementariedad “concreta”, seleccionando de manera reflexiva instrumentos así como técnicas de recogida y análisis de información coherentes con la finalidad genérica de la investigación y ajustados a los objetivos operativos parciales del estudio. El objetivo del mismo es conocer y explicar el nivel de satisfacción de los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Oviedo con respecto a la asignatura del Practicum-II.

#### *Participantes*

Se ha contado con la colaboración de 121 estudiantes de 5º curso que realizan su Practicum durante los cursos 2006/2007 y 2007/2008, suponiendo un 73,7% de la población de referencia. La mayor parte de es-

tas personas tiene menos de 25 años (65%), observándose un cierto desequilibrio en referencia al sexo (el 82,6% son mujeres). En relación al perfil académico, un 59,5% ha accedido a los estudios de Pedagogía a través de las Pruebas de Acceso a la Universidad mientras que un 40,5% proviene de otros estudios universitarios, fundamentalmente de las carreras de Magisterio o Educación Social. En relación con los ámbitos de intervención en los que los estudiantes han realizado sus prácticas, las inclinaciones de la muestra tienden hacia Centros/Instituciones de prácticas de ámbito socio-laboral (67%), frente al 33% que elige Centros educativos. Es interesante destacar que la mitad de los estudiantes que han colaborado en el estudio (50%) han obtenido la calificación de sobresaliente en la asignatura del Practicum, siendo la segunda categoría más notoria el Notable (33%).

#### *Procedimiento*

Los datos se han recogido una vez que los estudiantes han concluido su periodo de prácticas y la mayor parte de los mismos, no todos, ya habían sido calificados. Los participantes respondieron de forma individual y voluntaria al cuestionario del estudio, bien a través del correo electrónico o por correo ordinario. Se ha efectuado también un análisis de los Cuestionarios de Evaluación de la Guía del Practicum que fueron proporcionados de manera voluntaria por los propios estudiantes, no pudiéndose tener acceso a un mayor número de documentos puesto que algunos de los mismos se habían puesto a disposición de los tutores y tutoras de la Facultad. También se han organizado varios grupos de discusión de egresados de la titulación así como entrevistas en profundidad.

#### *Técnicas e Instrumentos de evaluación*

Centrando el interés en el diseño de investigación, es preciso señalar que metodológicamente se ha partido de un modelo de corte descriptivo, basado en un cuestionario dirigido a los estudiantes. Ahora bien, esta información inicial se complementa posteriormente con las aportaciones derivadas de

otras técnicas de carácter cualitativo como son el *análisis de documentos* oficiales escritos, así como los datos recogidos a través de *entrevistas a informantes clave* y los pro-

pios estudiantes que participan en diversos *grupos de discusión*. En relación al cuestionario del estudio, en la siguiente tabla se presentan los bloques de contenido:

Tabla 1. *Cuestionario sobre el grado de satisfacción y utilidad profesional del Practicum orientado al alumnado.*

Dimensiones cuestionario	Bloques de contenido	Nº de ítems
1. Datos de identificación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Edad</li> <li>• Forma de acceso</li> <li>• Lugar de realización de las prácticas</li> <li>• Comparación con otros estudios</li> <li>• Calificación.</li> </ul>	6
2. Organización de las prácticas.	2.1 Secuenciación Temporal 2.2 Centros/Instituciones de prácticas 2.3 Talleres de Reflexión sobre el Practicum	13 11 9
3. Agentes implicados.	3.1 Coordinador 3.2 Tutor/a Facultad 3.3 Tutor/a Centro/Institución de prácticas	4 9 10
4. Evaluación.	4.1 Criterios evaluación	14
5. Utilidad de las prácticas.		8
6. Sugerencias para la mejora del Practicum.		1
7. Otras aportaciones y comentarios.		1

El instrumento, compuesto por 86 ítems, permite indagar acerca de las percepciones de los estudiantes sobre 7 dimensiones relacionadas con el Practicum a partir de una escala Likert en la que se expresa el grado de acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones presentadas, siendo las diferentes opciones de respuesta las siguientes: 1= nada de acuerdo, 2= poco de acuerdo, 3= normal/de acuerdo, 4= bastante de acuerdo, 5= muy de acuerdo. Tras la recodificación de las variables ordinales, los códigos asignados a los valores de las variables son: -2= nada de acuerdo, -1 = poco de acuerdo, 0= normal/de acuerdo, 1= bastante de acuerdo, 2= muy de acuerdo. El instrumento, realizados los análisis de consistencia interna basados en la correlación interelementos promedio, arroja un coeficiente de 0,91 (alpha de Cronbach).

Como apoyo a este instrumento, se efectuó un *análisis documental* del protocolo de evaluación que tiene que cumplimentar el

alumnado una vez ha concluido su periodo de prácticas. En este caso, se exploran 53 documentos correspondientes a los argumentos discursivos realizados por el alumnado objeto de estudio durante los cursos académicos de referencia. Se solicitan las opiniones y valoraciones sobre el centro de prácticas, los tutores y/o tutoras de los centros de prácticas y de la institución universitaria, así como del planteamiento metodológico y temporal de la signatura.

Otra de las estrategias metodológicas empleadas fueron los *grupos de discusión* que han ofrecido una visión panorámica y cualitativa surgida del contraste de opiniones, así como de los diferentes argumentos discursivos del grupo de interlocutores. A lo largo del estudio se han realizado dos grupos de discusión en función de los diferentes ámbitos de intervención implícitos en la titulación (escolar y socio-laboral), en el que participan egresados que han realizado su Practicum durante los últimos cursos académicos.

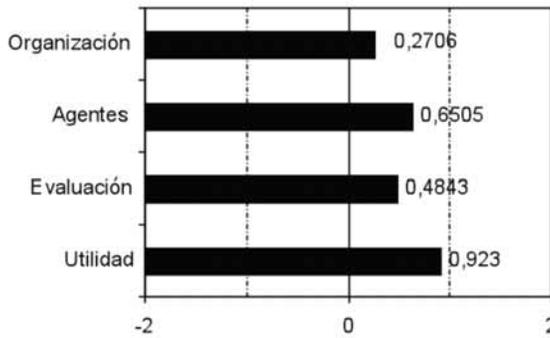


Figura 1. Dimensiones de análisis del cuestionario aplicado al alumnado (121 estudiantes). Valores de respuesta: -2= nada de acuerdo, -1 = poco de acuerdo, 0= normal/de acuerdo, 1= bastante de acuerdo, 2= muy de acuerdo.

Por último, se consideró oportuna la realización de *entrevistas a informantes clave*, personas que por diversas circunstancias (su estatus, estar en disposición de información relevante, sus destrezas, su perspectiva del asunto, etc.) tienen un acceso privilegiado a determinados ámbitos del Practicum. Tal es el caso de los profesores-tutores universitarios o de profesionales cuya experiencia les permitía aportar una doble visión del Practicum. Se plantean como entrevistas semiestructuradas que parten de un guión que se ha estructurado conforme a las dimensiones del estudio (organización y temporalización del Practicum, centros e instituciones de prácticas, función tutorial, evaluación, perspectivas de futuro del Practicum).

### Resultados

En general, la puntuación media de los estudiantes en el cuestionario se sitúa en torno a 0,49 (DT:0,52), lo que supone poca dispersión de las puntuaciones, siendo los resultados que más se repiten el “normal/de acuerdo” y “bastante de acuerdo” en referencia a las cuestiones planteadas. Tal como se muestra en el figura 1, hay dos dimensiones del cuestionario que se valoran más positivamente; la primera, referida a la utilidad que dan los alumnos a su periodo de prácticas (M:0,92; DT:0,81) y, la segunda, hace referencia a la satisfacción respecto al papel desempeñado por los agentes implicados en

el Practicum (M: 0,6505; DT:0,69), ambas próximas al “bastante de acuerdo”.

Profundizando en estos datos, se observa que la dimensión que presenta las valoraciones más bajas es la relativa a los aspectos organizativos del Practicum (M: 0,27; DT:0,58). Véanse algunas cuestiones referidas a cada una de estas dimensiones del estudio.

### Organización de las prácticas

En general, los estudiantes se muestran conformes con la secuenciación temporal del Practicum (M:0,32; DT:0,64). Los ítems que reciben las valoraciones más altas son los referidos a su interrupción en periodo de exámenes (M:1,18; DT:1,20) y a su ubicación en 5º curso (M:0,97; DT:0,97). En relación a este último aspecto, un 68,6% de los estudiantes manifiestan estar “bastante o muy de acuerdo”, lo cual no implica que muchos estudiantes no se muestren reticentes a la realización de las prácticas en otros momentos de los estudios universitarios, tal como ellos han manifestado en los documentos analizados y en los grupos de discusión:

«Hasta que no lo has vivido no sabes si te sirve o no, el saber tampoco lo vas acumulando desde primero y cuando llega quinto de repente el saber florece porque entras en la realidad. Yo creo que hay que ir conociendo, de alguna manera, a la par, la realidad de los centros» (GA03).



Figura 2. Aspectos organizativos del Practicum de Pedagogía. Cuestionario aplicado al alumnado (121 estudiantes). Valores de respuesta: -2= nada de acuerdo, -1 = poco de acuerdo, 0= normal/de acuerdo, 1= bastante de acuerdo, 2= muy de acuerdo.

Las claves utilizadas junto con las citas textuales que aparecen en el artículo responden a la siguiente categorización: CA: cuestionario del alumnado, DO: Documentos Oficiales, GA: Grupos de discusión y E: entrevista a informantes clave.

En la figura 2 aparecen las puntuaciones obtenidas en esta dimensión organizativa.

El ítem que ha recibido la valoración más baja por parte del alumnado hace referencia a la fecha de presentación de la asignatura (M:-0,18; DT:1,20), mostrándose un 43,3% disconforme con la misma. A través del trabajo cualitativo se entrevistó que las causas de esta disconformidad se relacionan con la posibilidad de tener más tiempo para decidir el lugar en donde realizar su Practicum:

«La oferta de Centros/Instituciones a los alumnos debería realizarse con anterioridad respecto al pasado curso; de hecho, el comienzo de curso sería un buen momento, así los alumnos tendrían más tiempo para decidir y recabar información más amplia sobre dichos Centros / Instituciones» (E.41).

Otro de los ítems que recibe una de las valoraciones más bajas es el referido a la distribución de las 180 horas de prácticas (M:0,00 ; DT:1,29), mostrando los estudiantes opiniones variadas sobre el hecho de que su Practicum se divida en dos o tres días a la semana a lo largo de varios meses. Entre quienes se muestran disconformes (un 41%) los argumentos más comunes se vinculan al desconcierto organizativo que les ocasiona el centrar sus esfuerzos en dos actividades (clases y prácticas), así como en la desconexión que se produce con las actividades del Centro/Institución de prácticas los días en que están ausentes:

«El asistir dos o tres días a la semana al centro de prácticas y el resto a la Facultad a cursar asignaturas lo único que hace es frenar y entorpecer el curso de ambos frentes» (CA 14).

«El hecho de ir tres días a la semana hace que a la semana siguiente el alumno se haya perdido diversas cosas que probablemente tengan que ver con el trabajo que está desarrollando en la institución» (CA57).

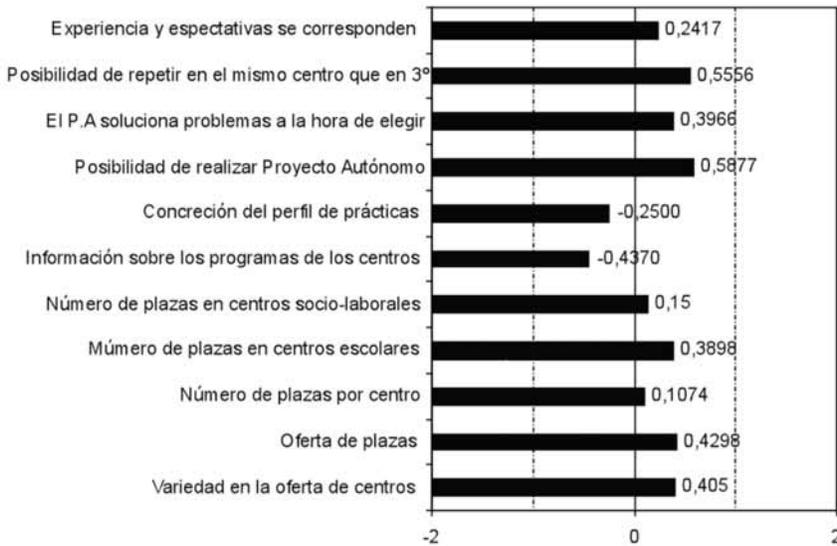


Figura 3. Valoraciones de los Centros/Instituciones de prácticas. Cuestionario aplicado al alumnado (121 estudiantes). Valores de respuesta: -2= nada de acuerdo, -1 = poco de acuerdo, 0= normal/de acuerdo, 1= bastante de acuerdo, 2= muy de acuerdo.

Dentro de esta dimensión se hace un análisis de las valoraciones del alumnado respecto a la implicación de los Centros/Instituciones de prácticas (M:0,23 ; DT:0,66), ante lo que se han apreciado diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro (F:6,35; Sig.0,01), de modo que los estudiantes que mejor valoran los Centros/Instituciones de prácticas son aquellos que han realizado su Practicum en centros de carácter privado. En la figura 3 se muestran los valores medios alcanzados por los estudiantes en cada una de las variables referidas a los Centros/Instituciones de prácticas.

Como se aprecia en la figura, los dos ítems que reciben puntuaciones negativas son los referidos a la información que se proporciona a los estudiantes acerca de los programas o actividades que se desarrollan en los centros de prácticas (M:-0,43; DT:1,06), y el relacionado con la concreción del perfil de prácticas (M:-0,25; DT:1,04). Por su parte, el planteamiento con el que el alumnado se muestra más conforme es el referido a la posibilidad que se les ofrece de

realizar un Proyecto Autónomo (M:0,58; DT:1,11).

En el análisis descriptivo se ha percibido que los estudiantes se muestran acordes con los centros ofertados desde la Facultad, de hecho, un 37% está “*bastante de acuerdo*” con la propuesta de instituciones de prácticas. Esta valoración cambia cuando se les pregunta sobre si la información que se proporciona sobre los programas / actividades de prácticas a realizar en los Centros/Instituciones es apropiada. Así, se observa que más de mitad (51,2%) no están de acuerdo con la información que desde la Facultad se les proporciona (15,1 % “*nada de acuerdo*” y 36,1% “*poco de acuerdo*”), estando tan sólo un 5,8% “*muy de acuerdo*” con dicha información. A través del trabajo cualitativo, los propios estudiantes han tenido la ocasión de mostrar su disconformidad y admiten que:

«Hay un gran desconocimiento sobre los centros ofertados de prácticas, siendo la breve explicación de las fotocopias insuficiente para poder hacer, o creer hacer una elección correcta» (CA02).

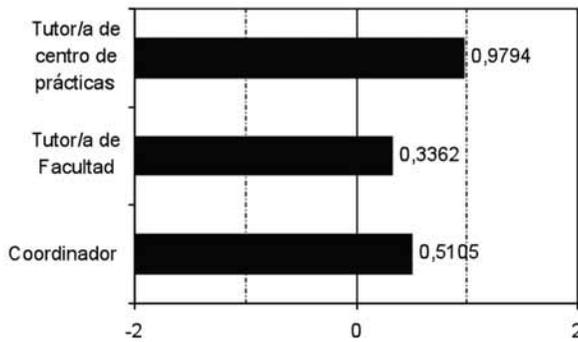


Figura 4. Valoración de los agentes implicados en el Practicum. Cuestionario aplicado al alumnado (121 estudiantes). Valores de respuesta: -2= nada de acuerdo, -1 = poco de acuerdo, 0= normal/de acuerdo, 1= bastante de acuerdo, 2= muy de acuerdo.

En referencia al perfil de prácticas, casi la mitad de los encuestados (47,6%) muestra un cierto nivel de desacuerdo. De hecho, los estudiantes admiten que: «*Es muy importante que los alumnos sepan lo que se van a encontrar cuando acuden al centro*» (C.A13), por lo que es interesante «*...> dar más datos sobre los centros antes de que el alumno tenga que decidir*» (C.A25).

#### Agentes implicados en el Practicum

La valoración media de esta dimensión (M:0,65; DT:0,69) sitúa las respuestas de los estudiantes cercanas al “*bastante de acuerdo*”. En la figura 4 se ofrece una visión general de las valoraciones que dan los estudiantes a cada una de las figuras que han intervenido en el desarrollo de sus prácticas.

El conjunto de bloques que componen esta dimensión presenta diferencias en relación a las percepciones del alumnado en función del agente. En los extremos encontramos los dos pilares de apoyo del alumnado durante su periodo de prácticas: el tutor o la tutora de la Facultad que obtiene una media próxima al “*normal/de acuerdo*” (M:0,33; DT:1,07) y, por otro lado, al tutor o tutora del Centro/Institución de prácticas que obtiene una de las mayores puntuaciones medias registradas en el estudio (M:0,97; DT:0,97) situándose en torno al “*bastante de acuerdo*”. Entre ambas puntuaciones se encuentra la obtenida por la coor-

dinación del Practicum con un valor medio de 0,51 (DT:0,91), que adopta una posición intermedia.

Los tutores y las tutoras de la Universidad son quienes reciben las valoraciones más bajas por parte del alumnado (M:0,33; DT:1,07) en esta dimensión. En este caso, las respuestas se organizan en torno al “*normal/de acuerdo*”, no existiendo ninguna valoración media negativa y destacándose como valor más bajo el referido a la participación de esta figura en los Talleres de Reflexión (M:0,04; DT:1,27). En el extremo opuesto están las afirmaciones con mejores valoraciones y que aluden a las funciones realizadas por los tutores y las tutoras de la Facultad a través de las tutorías: por un lado el intercambio de información entre el alumnado y el profesor (M:0,56; DT:1,10) y, por el otro, la utilidad del tutor o tutora como elemento de apoyo en la resolución de problemas (M:0,51; DT:1,21). En este caso, se han detectado que los estudiantes que provienen de otras carreras universitarias en donde han cursado un Practicum son quienes mejores valoraciones otorgan a la figura del tutor o la tutora de la Facultad (F=3,455; Sig.0,030), al igual que ocurre con quienes mejores calificaciones han obtenido en la asignatura (F=4,096; Sig.0,008).

Por su parte, en el análisis interpretativo de las respuestas de los estudiantes, se ha percibido que éstos tienen opiniones contra-

dictorias acerca del apoyo recibido por el tutor o tutora de la Universidad, sobre todo en los aspectos referidos a la coordinación de este profesional con el tutor o tutora del Centro/Institución de prácticas, la cual han llegado a calificar, en ciertas ocasiones, de “inexistente”. Ambas posiciones han quedado evidentes en los comentarios realizados por los estudiantes:

*«El papel desempeñado por mi tutora de la Facultad ha sido esencial tanto para el desarrollo de mis prácticas como en la elaboración de la memoria. En todo momento me he sentido respaldada y animada a continuar con mi trabajo, hecho que ha favorecido que el Practicum II haya resultado tan satisfactorio y fructífero»* (DO19).

*«<...> este punto es el más débil del Practicum, aunque reconozco que no es fácil. No percibimos que haya habido intercambio entre los tutores del centro educativo y de la Facultad. Considero que si no lo hay es una oportunidad desaprovechada desde ambas direcciones, ya que el intercambio y la interrelación las enriquecería a ambas, desde una posición genérica»* (DO52).

Otro de los elementos personales implicados en el Practicum que se ha analizado es la figura del tutor o tutora del Centro/Institución de prácticas, la cual, como veíamos anteriormente, ha alcanzado la valoración media más elevada por parte de los estudiantes (M:0,97; DT:0,97), los cuales se muestran cercanos al “bastante de acuerdo” con las funciones realizadas por estos profesionales.

Analizando el conjunto de datos referidos al tutor o tutora de los centros de prácticas, se observa que las respuestas mayoritarias de los estudiantes se sitúan en torno al “bastante de acuerdo”, siendo el único ítem que no cumple esta condición el referido a la comunicación que este profesional realiza con el tutor o la tutora de prácticas de la Universidad, estando, en este caso, la media rozando valores negativos (M:0,06; M:1,26).

Por su parte, la valoración media más alta responde a la afirmación: “*el tutor del centro de prácticas pone a disposición del estudiante los materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades a efectuar durante las prácticas*” planteamiento con el que un 52,9% de los estudiantes afirma estar “muy de acuerdo”. Otros ítems que también se aproximan a esta valoración son, por un lado, el que hace referencia a la adecuada acogida por parte del tutor o tutora al estudiante (un 44,6 % está “muy de acuerdo”) y, por otro, las explicaciones que este profesional realiza del funcionamiento del centro (un 40,5% está “muy de acuerdo”).

Por su parte, la coordinación del Practicum es, en líneas generales, bien valorada por los estudiantes. El valor medio de este bloque de preguntas se sitúa en torno al “normal/de acuerdo” (M:0,51; DT: 0,91), localizándose la media más alta en el ítem referido a la “disposición para atender al alumnos” (M:0,65; DT:1,00). Ante esta afirmación, un 29,9% del alumnado se muestra “bastante de acuerdo”. Por otro lado, un 38,7% del alumnado manifiesta estar de acuerdo con las funciones de planificación y organización desarrolladas por esta figura.

#### *Evaluación*

La opinión de los estudiantes sobre los criterios de evaluación empleados se corresponde con el valor medio “de acuerdo” (M:0,48; DT:0,59), destacándose los ítems referidos a la apreciación de la implicación del alumnado en los talleres como un criterio fundamental de evaluación. De hecho, las dos afirmaciones que han obtenido las puntuaciones medias más bajas son: la “participación en los talleres” (M:-0,17; DT:0,91) y “la asistencia del alumno a los talleres” como indicadores de la implicación e interés del alumnado hacia el Practicum (M:0,05; DT:1,01). Se ha observado, por otro lado, que los estudiantes que mejores valoraciones otorgan a esta dimensión son las mujeres (F:6,022; Sig:0,016), quienes provienen de otros estudios universitarios en cuyos planes de estudios se recogía la posibilidad de realizar prácticas externas

(F:2,938, Sig:0,030) y los estudiantes que obtienen mejores calificaciones (F:4,096, Sig:0,008).

#### *Utilidad de las prácticas.*

Esta dimensión es la que obtiene la valoración más alta por parte del alumnado (M:0,92; DT:0,81), lo cual implica que éste está “*bastante de acuerdo*” con las distintas opciones planteadas en torno a la utilidad del Practicum como instrumento formativo. El ítem que recibe una valoración media más elevada es aquel en el que se afirma que “*el Practicum sirve para aproximar al alumnado a escenarios profesionales reales*”, afirmación con la que un 48% de los estudiantes se muestran “*muy de acuerdo*”, coincidiendo con lo manifestado en los documentos oficiales analizados:

*«El aprendizaje adquirido a través de estas prácticas no sólo es medible en cuanto a términos cuantitativos, sino que además la experiencia que aporta y las habilidades adquiridas tienen tanto o más peso en el individuo. Asimismo, el Practicum nos acerca mucho más al futuro profesional que cada vez tenemos más cercano a la vez que nos muestra la variedad de ámbitos en la que como pedagogos podemos ser partícipes» (DO 119).*

El segundo de los ítems que presenta una valoración media más alta es aquel en el que se expone “*el Practicum sirve para completar y ampliar los aprendizajes académicos*” (M:1,20; DT:0,94). Ante esta afirmación los estudiantes admiten que, en cuanto a contenidos teóricos, se sienten preparados; pero les faltan experiencias prácticas:

*«Yo creo que con formación sí llegamos, que vale que es muy teórica y claro, nosotros igual vamos un poco con la idea de “inmediatez aplicada”, ya me enseñaron esto y quiero aplicar esto aquí y esto me sirve para aplicarlo aquí... quiero decir, conocimientos tienes y los llevas, igual es muy teórico y son muy necesarios para cuando tú llegas al centro» (GA 2).*

Por último, conviene destacar que, entre las personas que ha accedido a Pedagogía tras cursar otros estudios universitarios, casi la mitad afirma que su experiencia en el Practicum de Pedagogía le ha resultado más o menos igual que las prácticas realizadas durante sus otros estudios universitarios (49%). En este sentido, es interesante comprobar cómo un 33,4 % admite que esta experiencia le ha resultado más positiva que la experimentada en sus anteriores estudios y, tan sólo, un 15% mantiene que han sido unas prácticas peores que las cursadas en la anterior titulación.

#### Conclusiones y planteamientos de futuro

El estudio expuesto aporta conclusiones relevantes acerca de los diferentes planteamientos que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Oviedo realizan con respecto a su experiencia de prácticas, lo que demuestra la operatividad del diseño metodológico considerado. Atendiendo a las conclusiones y, en relación a los *aspectos organizativos* de la asignatura, en líneas generales, los estudiantes se muestran conformes con los aspectos organizativos de la asignatura, si bien es cierto que existen ciertos elementos que les generan inquietudes y que podrían ser mejorados, tales como la fecha de la presentación de la asignatura, en donde se valora muy interesante la posibilidad de que el periodo de prácticas comience antes. Con el adelanto de la fecha de presentación (en el momento de la realización del estudio esta tenía lugar a finales de noviembre) los estudiantes dispondrían de más tiempo para la elección del centro de prácticas y dispondrían de un mayor margen de tiempo para la realización de la Memoria de prácticas. Por ello, sería interesante que esta fecha se adelantara a principios de curso o incluso a finales del curso anterior. Por otro lado, los estudiantes consideran que el tiempo de permanencia en los centros es el adecuado, si bien el problema está en determinar la distribución de las horas de prácticas, produciéndose opiniones contradictorias mediatizadas por las características propias

de cada una de las instituciones de prácticas, así como por el Plan de Trabajo del estudiante.

En relación a la *dimensión referida a los Centros/Instituciones de prácticas* se demanda una mayor precisión informativa sobre los mismos, así como de los programas desarrollados en cada uno de ellos. Vinculado a este aspecto está la preocupación del alumnado por la concreción del perfil de prácticas. Tal interés se manifiesta como una necesidad en el momento de elegir el centro en el que se desean realizar las prácticas. Las deficiencias informativas sobre los centros de prácticas hacen que los estudiantes generen unas expectativas previas que, en muchas ocasiones, son las causantes de cierta desorientación y/o desilusión originada por el trabajo en el centro. En este sentido, se ha percibido que en otros estudios universitarios en donde el perfil profesional está más definido esta preocupación no es tan evidente entre alumnado (Álvarez, Pérez y Álvarez, 2009).

En relación con la *dimensión referida a los agentes implicados*, en líneas generales, los tutores de prácticas de ambas instituciones son bien valorados por el alumnado y están considerados como dos pilares de apoyo importantes en la orientación de las prácticas, así como en la facilitación de medios instrumentales y teóricos para el buen desarrollo de las mismas. Con todo, se percibe la necesidad de establecer mejores estructuras de comunicación que permitan un mayor nivel de implicación de ambas instancias en el desarrollo de los proyectos. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en investigaciones similares (Tello, 2007; López, 2008) en donde se reclama, además, la necesidad de una mejora de la interlocución entre ambos tutores.

Por su parte, en relación a la percepción de los estudiantes sobre los *criterios y procedimientos de evaluación* empleados en la calificación final, ésta es globalmente positiva. No obstante, es mejorable en distintos aspectos, como el referido a la exigencia de participación presencial en los talleres de reflexión.

El análisis de la dimensión referida a la *utilidad de las prácticas*, se ha puesto de manifiesto que esta experiencia es una buena ocasión para ampliar los aprendizajes académicos, así como para desarrollar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de los años de estudio. Por otra parte, se reconoce al Practicum como una ocasión para tener un primer acercamiento con la realidad profesional futura y como un puente de acceso a un futuro puesto de trabajo, a partir del cual comenzar su desarrollo profesional. Tal como se ha destacado en diversas investigaciones sobre el tema (Caballero et. al 1999), la mayor parte del alumnado considera que el Practicum no se ha proyectado positivamente en la relación teórica del alumnado sin embargo, ha sido capaz de originar nuevos conocimientos.

Por otro lado, del estudio se desprende que el conjunto de actividades formativas que constituye –y sobre todo, van a constituir– el Practicum de Pedagogía podría ser fundamental desde el punto de vista de su vinculación efectiva con aquellas estrategias que facilitan la vinculación de los estudios universitarios con el mundo profesional. Para optimizar al máximo este proceso se impone, desde luego, un conocimiento exhaustivo de la realidad actual de los contextos del Practicum y de las dinámicas permanentes que éstos generan. Una investigación sobre el Practicum nunca termina, sino que, como consecuencia de su carácter dialéctico y cambiante, siempre exige nuevos estudios, evaluaciones y propuestas de innovación. En este sentido, resulta fundamental focalizar el interés, no sólo por los aspectos ‘macro’ de un determinado sistema universitario nacional, sino también teniendo en cuenta contextos concretos y ‘abarcables’ en los que los procesos formativos adquieren su plena vigencia y operatividad. Para ello es preciso conocer en profundidad la realidad de distintos modelos de Practicum y éstos toman como referencia inmediata a los de las distintas universidades. Se impone, pues, estudiar en profundidad estas realidades concretas y emergentes; es decir, las experiencias individuales de cada universidad. Y

es precisamente aquí donde las opciones metodológicas alcanzan pleno sentido. Una estrategia metodológica como la aquí utilizada, es una opción que, pese a lo laborioso de su aplicación y análisis, permite alcanzar

objetivos concretos de investigación y acercarse a una mejor comprensión de las cambiantes -e imprevisibles- dinámicas que la formación práctica de los alumnos de Pedagogía genera.

## Referencias

- Aguilera, M. y Blanco, M. (1987). *Investigación cualitativa: características, métodos y problemática*. Madrid: MEC.
- Álvarez, E., Iglesias, M.T., y García, M.S. (2008). Desarrollo de Competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36 (1,2) 65-68.
- Álvarez, E. Pérez, R. y Álvarez, M.C (2009). El Practicum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de los estudiantes. *Aula Abierta*, 37 (2) 29-44.
- Bautista, A. (2007). *El desarrollo del Practicum de Pedagogía Escolar mediante el campus virtual de la UCM*. Recuperado el 20 de mayo de 2009 en [www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/el-desarrollo-del-practicum.pdf](http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/el-desarrollo-del-practicum.pdf)
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Caballero, M.A., Cabello, P., De Diego, E., Hernández-Pizarro, M.L.; Parra, J.M. y Ortiz, P. (1999). El Practicum de Pedagogía: evaluación crítica de la opinión del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1).
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Hevia, I. (2007). *El Practicum-II de los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Nivel de satisfacción desde la perspectiva del alumnado*. Trabajo de investigación inédito, Departamento de CC. Educación de la Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Hevia, I. y González, A. (2007). El Practicum de Pedagogía visto por los alumnos. Una aproximación tentativa. En A. Cid, M. Muradas, M. A. Zabalza, M. E Raposo, y M. L. Iglesias (Coords.). *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 607-616). Pontevedra: Imprenta Universitaria.
- López, M.C. y Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista iberoamericana de Educación*, 47 (5),5-25.
- Molina, E. (2004). *Formación práctica de los estudiantes de Pedagogía en las Universidades Españolas*. Recuperado el 13 de febrero de 2008 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART3.pdf>
- Tello, J. (2007). Concepciones implícitas del alumnado de Pedagogía al finalizar el periodo de prácticas. En A. Cid, M. Muradas, M. A. Zabalza, M. E Raposo, y M. L. Iglesias (Coords.). *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 1.203-1.213). Pontevedra: Imprenta Universitaria,
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla.
- Ventura, J. (2005). *El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la educación, Barcelona. Recuperado en 9 de abril de 2006 en <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0909105-141455/>.
- Ventura, J. y Martínez, F. (2005). *Estudio sobre la inserción laboral de los graduados en Pedagogía en la Universidad de Barcelona*. Recuperado el 15 de abril de 2009 en <http://www.paginaaede.org/Oviedo/MT12.pdf>.

## Fernández de Lizardi y la necesidad ilustrada de la educación civil y política

Jesús Hernández García  
Universidad de Oviedo

En este breve artículo se estudia y se considera la enorme importancia, la relevancia y el valor que el escritor y pensador José Joaquín Fernández de Lizardi, conocido también con el seudónimo de “El Pensador Mexicano”, en diversos momentos de su extensa y abundante obra periodística y narrativa, y dentro siempre de las ideas ilustradas de su tiempo y de un incipiente pensamiento liberal, concede a la necesaria educación cívica y política (Constitución, leyes de la nación, obligaciones morales y civiles, derechos y deberes de todos los ciudadanos...) que han de recibir tanto los niños en las escuelas como la sociedad mexicana en general. Una educación cívica y política que José Joaquín Fernández de Lizardi ve más necesaria que nunca en unos momentos en que el pueblo mexicano está poniendo los cimientos de una nueva nación independiente ya de la española.

*Palabras clave:* Ilustración, escuela, educación cívica, educación política.

*Fernandez de Lizardi and the illustrated need to civil and political education.* In this article the author studies the great importance, relevance and value that the writer and thinker José Joaquín Fernández de Lizardi, also known as “El Pensador Mexicano” -along his extense and prolific journalistic writing and narrative, and always from the illustration and the new liberal perspective- gives to the necessary civic and political education (Constitution, laws of the nation, moral and civil obligations, rights and duties of all citizens...) that children should receive in the schools and in society in general. A civic and political education that José Joaquín Fernández Lizardi considers more necessary than ever before, in moments when the new Mexican country is building up the foundations for a new nation, independent of Spain.

*Keywords:* Enlightenment, school, civic education, political education.

Introducción: Contexto histórico,  
político y social.

Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827) es un pensador y escritor mexicano, narrador y periodista (ensayista), conocido como El Pensador Mexicano, cuya obra, dentro del pensamiento y de los principios propios de la Ilustración y del incipiente liberalismo, es-

tá fuertemente alentada por las cuestiones de carácter educativo. Además de algunas novelas con fuerte trasfondo educativo (*Periquillo Sarniento*, *La educación de las mujeres* o *La Quijotita y su prima*, y *Don Catrín de la Fachenda*), dejó sus reflexiones sobre educación en cientos de folletos y de artículos en periódicos que él mismo había fundado. Es, sin duda, una de las figuras más relevantes de la Ilustración de Hispanoamérica, en unos momentos en que los países hispanoamericanos, como ocurría en México, conseguían su independencia o transitaban hacia ella.

A lo largo de toda su obra, sobre todo en folletos y periódicos, Fernández de Lizardi

---

Fecha de recepción: 8-10-08 • Fecha de aceptación: 6-12-09

Correspondencia: Jesús Hernández García

Dpto. de Ciencias de la Educación

Universidad de Oviedo

Aniceto Sela, s/n

33005 Oviedo

E-mail: jhdzg@uniovi.es

va a considerar múltiples aspectos que relacionan estrechamente educación y política. No en balde, a menudo entiende que «la política es el mejor modo de ilustración del pueblo, y donde el escritor tiene una acción más directa sobre la sociedad» (Oviedo, 1982a, p. 548). Ahora bien, si cualquier tema tratado por el Pensador Mexicano queda siempre muy mediatizado por su propio e inmediato contexto histórico, social y geográfico, más aún los que aluden a asuntos civiles y a cuestiones políticas, por cuanto los acontecimientos en este orden de cosas se suceden vertiginosamente tanto en la vieja España como en la Nueva España, en México, en toda su etapa de escritor.

Efectivamente, Fernández de Lizardi vive, escribe y publica en unos momentos decisivos, críticos, en absoluto nada fáciles para México ni para el autor, quien, a su vez, necesariamente, queda mediatizado e influido por los propios acontecimientos históricos. Con frecuencia, incluso, los hechos se suceden de tal manera y con tal celeridad, que no da tiempo a reflexionar debidamente, con lo que la palabra no pocas veces puede discurrir por senderos ambiguos o contradictorios. Testigo excepcional de una época, Lizardi es consciente del ritmo y de la importancia de los hechos y de las circunstancias que marcan el último momento colonial y los albores de la independencia de su país, y, en la mayoría de las ocasiones, su pensamiento y su palabra, a veces también su persona, se encuentran en medio de la vorágine. El propio autor, a principios de 1825, nos ofrece en unas “Notas históricas americanas” un resumen de acontecimientos que, hasta en la expresión, reflejan el vértigo sobre todo de los primeros años de la independencia mexicana:

Se fundó el Imperio Mexicano en 1327. Fue conquistado por Cortés en 1521. Primer grito de Independencia por el muy honorable Miguel Hidalgo, cura del pueblo de Dolores, en 16 de septiembre de 1810. La desgraciada muerte de este héroe fue en 30 de julio de [18]11. El coronel de Celaya, don Agustín de Iturbide, secundó

este pronunciamiento en el pueblo de Iguala en 24 de febrero de 1821. Entró triunfante en México el ejército nacional, en 27 de septiembre del mismo año. Se juró la independencia en 27 de octubre del mismo año. Se instaló el Soberano Congreso en 24 de febrero de [1]822. Fue proclamado emperador don Agustín de Iturbide por una facción de alguna tropa y plebe, en 19 de mayo de [1]822. Se coronó solemnemente en 21 de julio del mismo. Disolvió el Congreso, arrestando parte de sus diputados, en 26 de agosto del mismo. Primer grito de república por el general don Felipe de la Garza en Soto La Marina, en 26 de septiembre del mismo. Segundo pronunciamiento por la república por el general Santana en la plaza de Veracruz, en 2 de diciembre del mismo. Entró el ejército liberador en esta capital, Jueves *Santo* 27 de marzo de [1]823. Se reinstaló el Soberano Congreso el 7 de marzo del mismo. Salida del exemperador en 30 de marzo del mismo. Su embarque para Italia, en 11 de mayo del mismo. Entrada fúnebre y solemnísimas de los mortales restos de los primeros héroes de la patria en 17 de septiembre del mismo año. Instalación del Soberano Congreso Constituyente del Estado, en 7 de noviembre del mismo año. Vuelta y desgraciada muerte de don Agustín de Iturbide en la Villa de Padilla, en 19 de julio de [1]824. Publicación de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en 4 de octubre del mismo año. Posesión de la presidencia de los Estados Unidos [Mexicanos] por el ciudadano general Guadalupe Victoria, en 10 de octubre del mismo. Instalación de las Cámaras del Congreso General y Senado, en 1º de enero de [1]825 (Fernández, 1995, pp. 259-260).

Pero no sólo en sus últimos años de vida se suceden, parece que con prisa, hechos decisivos. Desde que comienza a escribir, como ciudadano y como autor, se ve sometido al vaivén de la historia, con sus propias leyes internas.

Efectivamente, en 1810, con el famoso grito de Dolores, comienza la guerra de in-

urgencia, que divide a la sociedad mexicana y que, en no pocos casos, resulta cruenta y dolorosa para todos. Inicia el levantamiento Hidalgo, preso y muerto un año después. Elegido Morelos como caudillo de la insurgencia, será también procesado y fusilado en 1815. Mientras, en la metrópoli, la guerra de la independencia contra los franceses y, en septiembre de 1812, la promulgación de la Constitución de Cádiz, que el 5 de octubre de ese mismo año entra en vigor en la Nueva España. Sin embargo, en 1814, tras el regreso a España desde Valençay de Fernando VII, se suspenden el Código constitucional y las consecuentes libertades, y España y América quedan de nuevo sometidas a la monarquía absoluta. Tras el pronunciamiento de Riego, en 1820 se restablece la Constitución. Comienza, así, el trienio liberal. Mientras tanto, en la Nueva España, dividida entre partidarios de la causa patriota y los defensores de la unión con la metrópoli, continúa la guerra por su independencia, hasta que el general criollo Agustín de Iturbide Arámburu, que hasta entonces había luchado contra los insurgentes, en febrero de 1821, pacta con ellos el Plan de Iguala para la emancipación de España, a la vez que se propone una monarquía constitucional como forma de gobierno. Tras nuevas contiendas entre los independentistas nacionales y las tropas expedicionarias españolas, el virrey Juan O'Donoghú, mediante los Tratados de Córdoba, acepta el Plan de Iguala, por el que se determina que al frente de la futura monarquía constitucional mexicana habría un rey de la casa de Borbón, lo que no llegará a cumplirse. El 27 de septiembre de 1821, Agustín de Iturbide entra en la capital y proclama la independencia de México.

La guerra, sin embargo, había traído dolor, inestabilidad, incertidumbre, pobreza y atraso, también odios y rencillas. A pesar de la euforia independentista, los años que esperan no van a ser tampoco nada fáciles, como se deja entrever en el texto lizardiano. Así, coronado Iturbide y disuelto el Congreso, poco después, por el descontento de las facciones republicanas, los generales Echávarri y Santa-Anna pactan el Plan de Casa Mata el

1 de febrero de 1823, por el que se decide restituir la autoridad al Congreso y derrocar al monarca. El emperador ha de abdicar el 20 de marzo y salir hacia el exilio europeo. Iturbide regresa, sin embargo, al año siguiente, con la intención de recuperar su trono, pero es apresado y fusilado en la fecha y lugar que indica Lizardi. Constituida México como república federal y aprobada la Constitución, Guadalupe Victoria es elegido como primer presidente a finales de 1824.

En estos primeros años de independencia, siempre al fondo una cierta anarquía política, falta de estabilidad social, problemas debidos al deseo de separación de algunos estados, tensiones causadas por monárquicos y por republicanos, por centralistas o federalistas, también por los que aún no asumen la emancipación, y siempre, como en el caso del autor, con el temor de muchos ciudadanos a la Santa Alianza y a la pérdida de la recién ganada libertad. En suma, intranquilidad, incertidumbre y desasosiego que no hicieron posiblemente sino agravar más los problemas endémicos que ya arrastraba la sociedad novohispana.

Una sociedad, por otra parte, poco cohesionada, cuya población, asentada de forma muy desigual en tan extenso territorio, estaba formada por indígenas mexicanos, blancos españoles y negros africanos, con los consecuentes y múltiples mestizajes y submestizajes entre las diferentes razas, que dieron lugar a un sinfín de castas. El poder político y económico quedaba fundamentalmente en manos de la minoría española, subdividida, a su vez, entre "criollos", nacidos en América, y "gachupines", españoles procedentes de Europa, ambos grupos enfrentados a menudo y, en general, con muy diversos intereses en todos los órdenes. De acuerdo con los datos, en los años en que Fernández de Lizardi comienza su carrera de escritor, «el número de gachupines en la Nueva España ascendía a 70.000. Eran éstos los que desempeñaban todos o casi todos los cargos relevantes (...). Mientras el criollo era dueño del comercio importante, de los grandes capitales y de las grandes fincas» (Oviedo, 1982a, p. 71).

Se quejaban, sin embargo, los criollos del olvido y de la discriminación que, frente a los europeos, sufrían para poder obtener empleos oficiales notables y cargos políticos de importancia. La mayoría del pueblo, por su parte, explotada en muchos casos, mal que bien subsiste con apuros en la pobreza o malvive en la miseria más absoluta. Las condiciones sociales, económicas y políticas no favorecen, pues, la estabilidad del país, que busca con la emancipación su propio futuro y su singular identidad.

A su vez, como reitera Lizardi en más de una ocasión, ese pueblo pobre y compuesto de mil castas es también analfabeto en su mayor parte: la plebe en general sólo hace acopio de ignorancia. La cultura, la ciencia y el saber se refugian principalmente en las clases medias y superiores, formadas sobre todo por los españoles de una u otra condición; la ilustración, con minúscula y con mayúscula, es cosa de unos pocos. Todo ello no quiere decir, en absoluto, que en determinados momentos, círculos o lugares no hubiera una intensa y rica vida cultural, pero restringida, reducida a los menos, a las élites intelectuales de las clases media y alta, incluido el estamento eclesiástico.

#### *Un pueblo ignorante y necesitado de una educación civil y política*

Al vaivén de la historia de estos años, lo que le lleva en ocasiones a la palabra exaltada, con la mediación de su fuerte conciencia social y política, impulsado por el amor a su país y su deseo de educar al pueblo en sus derechos y deberes, en los asuntos cívicos y políticos en general, Lizardi va a concebir muchas de las páginas de sus escritos como una enseñanza necesaria y urgente que sirva para enterrar de una vez la ignorancia del pasado, para comprender lo decisivo del momento presente, para convencer también a sus compatriotas, para poder convivir mejor en sociedad y para rozar el sueño de emprender con más aliento el futuro común.

Si el Pensador Mexicano reitera constantemente la falta de instrucción de la mayor parte de sus conciudadanos en los más diversos aspectos, no va a dejar de resaltar

también la gran ignorancia, si cabe aun mayor, que hay en lo que atañe a la educación cívica o política en general. Así lo manifiesta en 1814, en su “Proyecto sobre las escuelas”: en asuntos civiles y políticos el estado de la educación del pueblo es también “har-to lastimoso”, pues, como escribe, es difícil hallar, «de todo el vasto guarismo de sus pobres indios, castas y gente de trapillo, ni uno (tal vez) que sepa cuáles son los derechos que los unen con Dios, con el rey, con la patria ni consigo mismos» (Fernández, 1968, p. 419).

Entre esos ignorantes, se encuentra un indio, personaje literario, pero representativo en este sentido, de uno de sus folletos, que viaja a la capital y ve cómo se celebra la restauración constitucional de 1820. Vuelto a casa, se lo cuenta a su mujer y también le dice, remedando el escritor su mal aprendido castellano, que no sabe nada de la Constitución, si es buena o mala. De ahí, por ejemplo, que ese mismo año, en uno de sus “folletos”, Fernández de Lizardi replique a un censor que es falso que todo el mundo conozca y entienda la Constitución, por lo que es necesario explicársela. Y no sólo no la conocen o entienden la plebe o los iletrados; tampoco muchos de los que “no se tienen por vulgares”.

También en ese año de 1820 expresa el Pensador Mexicano su deseo de que todos conozcan lo esencial del derecho público que tanto afecta a toda la ciudadanía. Ha de quejarse, sin embargo, de que, en México, sólo los juristas entienden de leyes y normas civiles, aunque se preocupan de ellas sobre todo para aprovecharse mejor de la ignorancia de la gente; pues, como dice uno de sus protagonistas narrativos cuando llega a una isla utópica cerca de las costas de China, en su tierra, las leyes son unos arcanos reservados a los juristas. Tan extendido desconocimiento en los asuntos civiles y políticos en general no es, no obstante, culpa total del gobierno. Además del oscurantismo de los leguleyos, es culpa también de la indolencia de los propios ciudadanos, que no tienen interés en conocer sus derechos como hombres ni las obligaciones que les unen con su

país y con los demás hombres. Nunca, en todo caso, piensa el autor, culpa de los soberanos, que siempre se han preocupado de que todo el pueblo conozca las leyes. En último término, «si los pueblos viven ignorantes de sus derechos y necesitan mendigar instrucción (...), no es por voluntad de los reyes, sino por su desidia (...) y por sus mismas envejecidas costumbres contra las que no es fácil combatir» (Fernández, 1982, pp. 258-259).

Obviamente, como en otros varios momentos de su extensa obra, la prudencia aconseja también aquí al Pensador Mexicano moderación respecto a sus alusiones a la monarquía. Bien sabe él que, además de la indolencia cierta y de las costumbres de la gente, la falta de ilustración y de educación del pueblo, en todos los aspectos, también en asuntos legales y políticos, sí es en su mayor parte culpa de los gobernantes y de los reyes; bien sabe que, en general, unos y otros se han preocupado más “en hacer que se obedezca su voluntad” que en tener voluntad cierta de que se conozcan los derechos, más en tenerlos sujetos a las leyes que en procurar la “felicidad de sus vasallos”. Por ello, en 1820, vigente de nuevo la Constitución en España, entre otras cosas, denuncia que el conocimiento de las leyes y del derecho público «se hizo inaccesible en estos reinos, en tiempos de los gobiernos desgraciados, en los que se prohibieron las cátedras establecidas en muchas partes para enseñarlo, y las mejores obras de los célebres publicistas» (Fernández, 1970, p. 257).

Por supuesto, en México y en España, ya bastante antes de 1820, como señala Guerrero (1979), «a medida que nos acercamos a 1812, crece el número de quienes sostienen, propugnan, que la educación debe incorporar a su contenido los valores de la libertad, de los derechos del ciudadano, de las garantías en el ejercicio del poder» (p. 32), así como otros aspectos de carácter social y político. Por ese tiempo, comienza el Pensador Mexicano su labor de escritor y, desde el primer momento, aboga por la educación cívica del pueblo, por su formación en las cuestiones sociales, civiles y políticas.

Su deseo lo plasma en esa isla utópica de las costas de China, donde las leyes están escritas en mármol en las calles para que se puedan instruir todos los ciudadanos; donde los padres, bajo graves penas si no lo cumplen, están obligados a enseñar a sus hijos a leer y a escribir para «presentarlos instruidos a los jueces territoriales antes que cumplan los diez años de su edad, con lo que nadie tiene justo motivo para ignorar las leyes de su país» (Fernández, 1982, p. 258); y donde, por ambas razones, nadie puede dejar de cumplirlas con la excusa o el pretexto de ignorarlas. En esa utopía de la isla de Sauchefú, tanto los gobernantes como los gobernados tienen su propia obligación: los primeros, poniendo los medios necesarios para ello, la de procurar que el pueblo no ignore las leyes, sus responsabilidades como ciudadanos, las normas patrias; los segundos, el deber de saberlas, para poder observarlas y cumplirlas mejor, sin poder alegar desconocimiento alguno cuando se infrinjan por cualquier motivo y también cuando se haga dejación de los derechos civiles. Todo ello provoca la admiración y el asentimiento de Periquillo, protagonista de la obra, quien, tras recordar que ya en Roma se fijaban las leyes en público, y antes de que Limahotón, noble isleño, termine de comentarle todo lo referente a la instrucción ciudadana, le dice al dirigente chino que está «encantado con esta bella providencia de que estén fijadas las leyes en los lugares más públicos de la ciudad. A fe que nadie podrá alegar ignorancia. Desde pequeños sabrán de memoria los muchachos el código de tu tierra» (Fernández, 1982, p. 256).

El Pensador Mexicano desea que ocurra lo mismo en su país, donde todos habrían de estar instruidos en las leyes que los gobiernan, donde nadie tendría que “mendigar instrucción” civil, que debería estar al alcance de cualquiera. Como reza en 1814 el “Dictamen sobre el arreglo general de la enseñanza pública” presentado a las Cortes españolas, no basta con que los ciudadanos se instruyan en los principios de la moral, se de aprender también los principios del derecho político para que, conociéndolos, «los apli-

quen después a su patria, y estudien las leyes fundamentales que la rigen, para ver su consonancia con los principios constitutivos de la sociedad, y amar por convencimiento propio lo que deben respetar por obligación» (Gordoa y cols., 1970, p. 369).

Además, las leyes han de ser redactadas de forma sencilla para que las puedan no sólo conocer, también entender y comprender fácilmente todos y cada uno de los ciudadanos, en su mayoría poco o nada instruidos. Esta claridad y sencillez es, por ejemplo, lo que piden dos personajes de uno de los periódicos lizardianos en 1824 respecto de los decretos dados por el Congreso Constituyente mexicano. Asimismo, en 1820, en relación con el conocimiento de la Constitución española por personas vulgares y menos vulgares, Fernández de Lizardi señala que, si se preguntara a la gente si son capaces de entender diversos artículos, se comprobaría que muy pocos sabrían responder con acierto.

Hay, por tanto, que conocer, pero también comprender, las normas legales, que regulan las relaciones entre los hombres y entre éstos y su país, que contienen los derechos y deberes civiles y políticos del ciudadano, que permiten que una sociedad se configure de hecho en un Estado en beneficio de todos; pues, en palabras de Jovellanos (1951), «si el amor público se refiere al recto uso de todos los deberes civiles, claro es que el ciudadano debe instruirse en unos y otros, porque mal se puede practicar lo que no se conozca bien» (p. 257). Dicho de otro modo por Fernández de Lizardi (1968) en su “Proyecto sobre las escuelas”: el hombre, «ignorando las leyes naturales, divinas y civiles, con todo atropellará cuando se le proponga satisfacer sus pasiones» (p. 421).

Por contra, el conocimiento de las leyes, “este rasgo político de legislación” promovido por las autoridades, sólo puede procurar beneficio a todos los ciudadanos. Aparte de evitar gran cantidad de litigios entre las personas, éstas serán mejores y cumplirán mejor las normas que rigen si las conocen y las entienden, y si entienden y conocen también la justicia y equidad con que fueron promulga-

das; pues cualquier ley se obedece mejor si se entiende y se conoce la justicia con que fue sancionada. Como se pregunta Fernández de Lizardi (1981): «¿cuál será mejor obediencia, la que sólo se funda en la sumisión y respeto, o a la que se le agrega el conocimiento del precepto?» (p. 288). Obviamente, si se conocen los preceptos, si se entienden y se sabe de sus beneficios, será más grande el amor a la ley, sobre todo a la ley de leyes; pues, como se afirma en 1820, las clases más bajas no podrán amar la Constitución mientras no la conozcan, mientras no se la expliquen y comprendan bien sus beneficios. Dicho de otro modo en el mismo año: ningún hombre puede apreciar el bien que no conoce, ni temer el mal que desconoce; «de aquí es que el común del pueblo (...), mientras ignore el bien que le trae la Constitución y el mal de que lo libra, se manifestará con una indiferencia o una apatía grosera» (Fernández, 1970, p. 259).

Todo son bienes, utilidad, y también necesidad. Conocer, comprender y valorar las normas civiles, cualquier cuestión pública, social y política, la misma Constitución, y educar e instruir en estos saberes no trae sino continuos beneficios a los hombres y al país. De ahí que el Pensador Mexicano pudiera firmar estas palabras de Cabarrús (1808): «¿Queremos que amen la patria y sus leyes? Enseñémosles los principios de éstas, y será imposible que no vean en ellas otros tantos beneficios que exciten su gratitud» (p. 77). O estas otras que aparecen en el “Informe” de Quintana (1946) y que afirman y sientan que ya es tiempo de restablecer los estudios morales y políticos, y de unir a ellos la explicación de la Constitución española, de modo que «de aquí en adelante el español que, examinando las leyes que le rigen, vea su bondad (...), las observará por amor y reverencia, y no precisamente por la sanción que llevan consigo» (pp. 182-183).

Los ciudadanos han de conocer de asuntos legales y civiles; no como un jurista o como un político, pero sí lo suficiente para poder ejercer mejor sus deberes, reclamar sus derechos y apreciar los principios que se encarnan en la sociedad en que viven. En un

artículo de 1823, contestando a un diputado que expresa que los pueblos carecen de instrucción en materia política, se señala con claridad cómo existe una política común y otra de “gabinete”, y cómo la primera ha de estar al alcance de todos y cada uno de los ciudadanos. Y ésta es la tarea que se va a proponer Lizardi: procurar que el general de sus compatriotas tenga una suficiente formación civil y política, ésa que ha de estar al alcance de todos, para que todos posean los necesarios conocimientos civiles y puedan ejercer como verdaderos ciudadanos de su país, para que alcancen una mínima educación cívica, necesaria e indispensable en los decisivos tiempos que corren.

El Pensador Mexicano intentará, así, enseñar esos principios de las leyes, viendo su bondad y su utilidad, generalizar en lo posible el estudio de la Constitución española, con el fin de que las normas y las leyes, la Constitución misma, se observen sobre todo “por amor y reverencia”. Llegado es, pues, el tiempo de que, proclama en 1820, el pueblo conozca estas verdades: lo que se le debe para que lo reclame, y lo que él debe para pagarlo justamente; «y cuando se halle empapado en estos conocimientos saludables, resonará en las bocas de todos el lisonjero grito que diga: ¡Viva la unión, la paz, el rey y la sabia Constitución!» (Fernández, 1970, p 259). O lo que es lo mismo, como podría haber dicho un tiempo después: ¡Viva la independencia, la paz, la república y la sabia Constitución mexicana! Francia fructifica ya en el mundo hispánico.

Es necesario, pues, fomentar el conocimiento de la regulación civil y hacer que se cumplan las disposiciones oficiales al respecto. Por ello, para conocimiento de todos y para forzar su cumplimiento, en un periódico de 1820, recién iniciado el trienio liberal, Fernández de Lizardi (1970) publica un “Decreto interesante del rey”:

*El excelentísimo señor virrey remitió al ilustrísimo señor arzobispo un oficio con el real decreto que, a la letra dice:*

Ilustrísimo señor. El excelentísimo señor don Antonio Porcel, ministro de la Go-

bernación de Ultramar, me comunica con fecha de 4 de mayo de este año la real orden que sigue.

«Excelentísimo señor. El señor secretario interino de Estado y del Despacho de la Gobernación de la Península me dice lo que sigue: “Con esta fecha se ha servido el rey dirigirme el decreto siguiente”: “Atendiendo a la necesidad que hay de instruir al pueblo por medio de personas dignas de su respeto y consideración que puedan darle a conocer sus derechos y obligaciones (...); a lo importante que es ir proporcionando también igual instrucción e inspirar el amor de la ley fundamental a la juventud de todas las clases (...); y finalmente a lo justo que es se reparen los dolorosos abusos que antes de ahora se han experimentado (...), he venido en resolver (...) lo siguiente: 1) Los prelados diocesanos cuidarán de que todos los curas párrocos de la monarquía (...) expliquen a sus feligreses en los domingos y días festivos la Constitución política de la nación, como parte de sus obligaciones, manifestándoles al mismo tiempo las ventajas que acarrea a todas las clases del estado (...). 2) En todas las escuelas de las primeras letras y humanidades del reino se explicará, por los maestros, la Constitución de un modo claro y perceptible a la edad y comprensión de los niños, a quienes se familiarizará con su lectura y ejercitándolos en la del mismo Código fundamental...”» (pp. 381-382).

En el mismo Decreto, se obliga también a que la Constitución y los derechos y deberes ciudadanos se expliquen en las universidades, así como en “los colegios de las escuelas pías” y en cualquier institución educativa. Asimismo, se anuncia que se imprimirá en España una “edición esterotipia” del Código constitucional, y se ordena que el ministro de la Gobernación de Ultramar disponga lo necesario con objeto de que en América se hagan las ediciones de la Constitución que sean necesarias para que puedan encontrar en todas partes.

Los curas y los maestros han de enseñar la Constitución. Sabemos, sin embargo, cuál

era en México la preparación de gran parte de los maestros: pobre, deficiente y escasa; y también cómo Fernández de Lizardi (1968) señalaba en 1813 que muchos de ellos, en diversas materias y también en «principios de religión y derecho público, que todo esto debía entrar en el corazón de los niños junto con la primera leche que maman, ni palabra; porque los maestros no saben quién a Dios quiere seguir» (p. 269). Por otra parte, muchos clérigos están en contra del Código constitucional y, desde el púlpito y en el confesionario, alientan su rechazo; por lo que, se lee en 1821, el mal y el daño son graves y peligrosos, pues el pueblo «cualquiera cosa que ve u oye sobre su religión la cree a puño cerrado y preparándole el ánimo con ciertas frases misteriosas, haciéndolo creer que la Constitución es herética, ya tenemos un nuevo germen de odiosidades» (Fernández, 1991, p. 83). Así, hay curas párrocos que, de acuerdo con la supuesta carta que le envía un payo o campesino al autor para publicarla en un periódico de 1820, quedarían dibujados en la ironía de estas palabras:

Hemos sabido que se ha jurado otra vez la Constitución de marras, y esto nos ha llenado de confusión; porque dicen que se quita el Santo Tribunal de la Inquisición, con lo que todos nos volveremos herejes a querer o no. Nos dicen que al rey se le perjudica demasiado con este nuevo gobierno y se le quita autoridad. Nos aseguran que con la libertad ya nadie puede decir este peso es mío, ni esta vida es mía (...); y mucho más que añaden que ya todos somos iguales, lo mismo el blanco que el prieto, el amo que el criado, el tuno que el hombre de bien y de obligaciones.

Todo esto será muy bueno, y más que el señor cura nos predicó el domingo los primores de la Constitución, y ya sabe usted que cuando el padre lo dice, estudiado lo tiene; pero, la verdad, a mí no me parece nada bien; ni ¿a quién le ha de parecer bien que al rey le usurpen sus derechos, que todos seamos iguales, a la fuerza? Sin eso ya ve qué osada y qué malcriada es la

gente ordinaria de nuestra tierra (...). Seguramente que como por acá ellos son muchos y la gente decente poca, dentro de cuatro días nos comen por esta maldita Constitución (...).

Al cura de aquí lo trato con mucha confianza. El otro día (...) me dijo que la Constitución era buena (...).

Entonces me enfadé y le dije: pues si es tan buena ¿por qué usted la otra vez rajó tanto contra ella en el púlpito, dijo que toda era un hato de herejías, y aún no ha ocho días que pensaba contra ella? (...).

Es cierto compadre, me decía, la Constitución es endiablada, todo cuanto usted dice es la purísima verdad; yo no la puedo ver... (Fernández, 1970, pp. 273-274).

De este tipo es la explicación que, según el Pensador, hacen del Código constitucional muchos curas mexicanos “los domingos y días festivos”.

Por otro lado, quizás no se imprimieran suficientes ejemplares constitucionales o lo suficientemente asequibles en su precio “para llenar los indicados objetos”, a pesar de la orden dada en el Decreto que transcribe el autor, pues, en 1820 y 1821, de acuerdo con Tanck (1977), algunos maestros interpretaron que se debía enseñar a leer a los niños usando este documento, pero muchos vieron que «el precio de diez reales para la Constitución y tres reales para el *Catecismo político de la Constitución* era demasiado alto para que sus alumnos los compraran, y se limitaron a explicar un artículo de ella, sin requerir su lectura» (p. 227). Todo ello unido quizás a la poca comprensión y al poco conocimiento de bastantes maestros en aspectos de educación civil. Sin embargo, desde 1812, sí se disponía ya en España y con seguridad en México de un catecismo político. En este país, además, «la Constitución española se publicó en el Diario [de México] en quince números, a partir del 9 de noviembre de 1811» (Wold, 1970, p. 176).

Por otra parte, «al optimismo constitucional obedece el que se reimprima la *Cartilla o Catecismo del ciudadano Constitucional*» (Reyes, 1957, p. 40) en la Nueva Es-

pañía, en 1820, una vez vigente de nuevo la Constitución de 1812. No hay que olvidar, además, que ésta, en el capítulo único del título IX, recoge la enseñanza de las obligaciones civiles y la explicación del Código. Asimismo, en el “Reglamento general de instrucción pública”, aprobado por las Cortes españolas el 29 de junio de 1821, se lee en su artículo 12 respecto de la primera enseñanza: «En estas escuelas, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán los niños (...) un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles» (Moscoso, Fernández y Llave, 1979, pp. 44-45).

No obstante, poco después, México declara su independencia. Conseguida ésta, esos mismos maestros mexicanos, aparte de la ignorancia de muchos en lo que atañe a la educación cívica, no dispusieron de un texto apropiado para su enseñanza hasta 1833. De acuerdo con Tanck (1977), aunque diversos estados señalan los derechos y obligaciones de los ciudadanos como enseñanza para incluir en el catecismo religioso, y aunque, en un proyecto educativo de 1823, una comisión dirigida por Jacobo de Villaurrutia recomendaba un catecismo político, lo cierto es que pasó el tiempo y no se publicó un catecismo civil para las escuelas de la capital mexicana:

El Colegio Académico que formaban los maestros propuso en 1827 prepararlo porque “carecemos en un todo”. En 1833 se volvió a proponer en el congreso nacional que se hiciera un catecismo político para las escuelas del Distrito Federal y los territorios. El gobierno de Gómez Farías incluyó el requisito de usar un catecismo político en las escuelas primarias. Ni el *Catecismo político de la Federación Mexicana* de Mora, ni la *Cartilla política* de Gorostiza estaban dirigidos a los niños porque usaban lenguaje y conceptos adecuados sólo para adultos. No fue sino hasta 1833 que apareció la *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones de la sociedad civil* escrito por José Gómez de la Cortina, y que empezó a usarse

en las escuelas municipales y lancasterianas (pp. 228-229).

Aunque posiblemente las obras de Mora y de Gorostiza tampoco fueran entendidas por muchos ciudadanos adultos del nuevo país.

Ésta es la situación que, respecto de la enseñanza y saberes civiles y políticos, encuentra Lizardi en los años cercanos a uno u otro lado de la independencia mexicana. Él mismo, en una “Constitución utópica” que publica en un periódico de 1825, preocupado por el orden público, y recordando la isla utópica china, redacta el artículo 92 prescribiendo que, para que nadie pueda alegar ignorancia de las penas, se colocarán en todas las esquinas de las calles de las capitales y pueblos unas lápidas de mármol en las que, con letras grandes, conste la pena que la ley señala. Asimismo, haciéndose eco del Decreto que transcribe en 1820, y considerando el peculiar contexto social y político por el que atraviesa su país, así como la posición de gran parte del clero, redacta treinta y un artículos para que se tengan en la más “rígurosa observancia”. Entre ellos, por ejemplo, los siguientes:

*Artículo 22.* Todo cura párroco explicará al pueblo todos los domingos, lo que es *independencia, libertad civil, tolerancia de opiniones religiosas, federación y subordinación* a las autoridades y leyes patrias. El cura que no cumpliera con esta ley, quedará privado del beneficio y sin opción para ser colocado en otra cosa; suspenso además de confesar y predicar en toda su vida.

*Artículo 23.* La misma obligación tendrán los rectores de los colegios, los capellanes de las monjas, los maestros de escuela, y todo superior de congregación, sea la que fuere. El infractor de esta ley será juzgado y sentenciado por la junta de policía y buen orden (...).

*Artículo 24.* El cura que predicare contra nuestro sistema, será juzgado como traidor a la patria, con todo el rigor de la ley hasta la decapitación, según las circunstancias; y en las mismas penas incurrirá todo seductor público en casas de comunidad (Fernández, 1973, p. 544).

Por otro lado, en 1827, para que el pueblo acate el nuevo sistema republicano, aparte de que se garantice la seguridad de su subsistencia y la aplicación recta y justa de los principios liberales por parte del gobierno, considera también imprescindible su ilustración en todos los aspectos mediante los curas y maestros, pero especialmente en lo que toca a la educación cívica. Escribe, por ejemplo, Fernández de Lizardi (1995) que, a los chicos, se les enseñaría a leer en la Constitución o en otros libros que traten sobre las obligaciones del ciudadano, «instruyéndolos sus maestros al mismo tiempo de qué cosa es *república, ciudadanía, libertad civil, igualdad ante la ley, etcétera*»; de este modo, cuando la mayoría de los pueblos «se hallen montados sobre estos principios liberales, la opinión no vacilará contra el sistema actual» (pp. 1030-1031).

Pero Lizardi no se limita a proponer que se realice una enseñanza civil, que se lleve a cabo el conocimiento por parte de todos de sus derechos y deberes ciudadanos, que se cumpla la educación política, adecuada en uno u otro caso a la situación antes o después de la independencia. Él mismo va a emprender la explicación de las leyes, de las normas, de los derechos, de la Constitución, de las ideas y de los conceptos políticos, de lo que es “república, ciudadanía, libertad civil, igualdad ante la ley”, etc., para que el pueblo los conozca y los comprenda. Muchos de sus folletos van a ser un «medio de ilustración social y política» (Oviedo, 1982b, p. 124), y también muchos escritos de sus periódicos. Y esta ilustración la declara el autor como propósito reiterado en múltiples ocasiones. Sirvan sólo algunos ejemplos para corroborar su decidido empeño de enseñar y de explicar a sus conciudadanos cuestiones políticas y legales.

En una nota final que inserta en un folleto dialogado de 1820 referido a asuntos políticos, expresa que los diálogos continuarán si el público lector los acepta, pues lo que desea «es ir proporcionando a los pobres ignorantes alguna instrucción poco a poco, por el corto precio de medio real» (Fernández, 1981, p. 249). Ese mismo año, manifiesta también que

saber y observar la ley es cosa de todos, por lo que “nunca estará por demás el explicarla”. Por su parte, algunos de sus periódicos se fundan sobre todo con el declarado propósito de servir para la formación cívica y política de los ciudadanos. Tal ocurre con *El Conductor Eléctrico*, de 1820, en cuya presentación, precedida con un viva a la Constitución, manifiesta desear instruir a los lectores en diversos elementos de *derecho público*. Asimismo, consciente de que, sólo cuando se entiendan los beneficios y bienes que trae la Constitución, se congratularán los ciudadanos con que se haya restablecido, adelanta que va a explicar algunos de sus artículos, «no porque este sabio código carezca de la necesaria claridad, sino porque aun teniéndola, no basta para que la comprendan algunas cabezas enfermas por la preocupación o la ignorancia» (Fernández, 1970, p. 260). Por su parte, el periódico de 1822 *El Amigo de la Paz y de la Patria*, dedicado a Iturbide, y cuyo título es ya significativo, lleva como subtítulo: “Periódico político...”. En 1823, Fernández de Lizardi (1973) escribirá, a su vez, en el prólogo de *El Payaso de los Periódicos*:

Queremos que los pobrecitos de la última plebe nos entiendan (...), y así, sin tono de lección, sin discursos filosóficos, sin explicaciones metafísicas (...), se hallen cuando menos se piensen, hechos unos Demóstenes en elocuencia (...), en legislación Solones (...).

No, no señor. No aspiraremos a tanto (...). Nos contentaremos con que los que no saben nada, sepan algo de sus derechos y cómo deben conservarlos; qué cosa es ser hombre libre; cuál es la igualdad ante la ley; qué es gobierno republicano; cómo es federativo... (p. 20).

Asimismo, en el *Correo Semanario de México*, 1826-1827, señala en la presentación que su tercer fin es insertar, con su fecha, las leyes sancionadas que se manden publicar por bando. Ya en el primer número, aunque referido a las relaciones con la Iglesia y el Papa, muestra su deseo de “instruir al pueblo en sus derechos”. Más tarde, reproduce un texto

escrito en España en el que, entre otras cosas, se destaca el valor del saber político y de la ilustración en general por parte de todos para garantizar la existencia y buen funcionamiento de una sociedad libre, justa y equitativa; pues los saberes y «conocimientos políticos, las luces, la instrucción, son los grandes agentes que mantienen el equilibrio en la sociedad entre tan diferentes pasiones y complicados intereses» (Fernández, 1975, p. 99).

Tres periódicos y tres períodos políticos bien diferentes: monarquía constitucional española, independencia bajo el imperio de Iturbide, república democrática y liberal. En todos ellos, periódicos y períodos, a la par que instruye y explica, el autor va desgranando también su pensamiento político al hilo de los rápidos cambios históricos y sociales. Desea instruir, explicar y convencer, y se dirige tanto a quienes desean conocer e instruirse, como a quienes no quieren lo uno ni lo otro. A los primeros, pertenecen los que piensan como el indio que celebra en la capital la nueva vigencia de la Constitución y encuentra quien se la explique, como hará también el Pensador Mexicano con todos; a los segundos, este sastre y esta vieja, personajes representativos de uno de sus folletos:

—Eso mismo digo yo, prosiguió el sastre. ¿para qué queremos que nos expliquen los derechos de soberanía ni menos las leyes? Eso de leyes se queda para los leydores y las soberanías para los soberanos, que a nosotros bastará saber que hay leyes y reyes (...). —Muy bien dicho, gritaba una vieja chicharrón; vea usted qué novedades nos quieren hacer creer estos malditos: ¡que la soberanía reside en la nación! ¡Jesús de mi alma y qué mentira! Sí, mentira, mentira declarada, cuando sabemos que el rey es dueño de vidas y haciendas. Esto me lo enseñaron en la miga (Fernández, 1981, pp. 295-296).

Para unos y para otros, para quienes anhelaban los nuevos tiempos y para quienes se aferraban a los viejos, la pluma lizardiana «llevaba la consigna de educar al pueblo en sus derechos» (Fernández, 1991, p. XII). El

Pensador Mexicano concibe como absoluta y verdadera necesidad la formación cívica de sus conciudadanos, y lo primero va a ser el empeño decidido de explicarles la Constitución de 1812. Pero en su decidido empeño, también instruirá sobre otros muchos conceptos civiles y políticos: sobre la monarquía y sus diferentes manifestaciones (monarquía absoluta y monarquía constitucional); sobre la república democrática, centralista o federal; sobre la ciudadanía y los derechos de los ciudadanos; sobre las elecciones democráticas, y un largo etcétera.

### Conclusión

Como escribe en 1823, «la ignorancia no produce sino esclavitud y desgracias, así como la ilustración es la fuente de la libertad, abundancia y felicidades» (Fernández, 1973, p. 23). Y el Pensador, que parte siempre en sus escritos de una realidad inmediata conocida y denunciada, busca con la educación en general y la cívico-política en particular, ayudar a la mejora de la vida sociopolítica y constituir un pueblo con sentido de tal, con sus propias señas de identidad, en unos momentos en que está a punto de caminar por libre o ya en los primeros y difíciles pasos de su independencia.

Las circunstancias que animan el pensamiento educativo de Lizardi son tan específicas y tan distintas de las que tienen los pueblos europeos más avanzados, que más que nunca ve en la educación, en la “ilustración”, en las “luces”, en la “instrucción”, la única posibilidad de libertad y de equilibrio para una sociedad que necesita reformarse y constituirse como tal compartiendo unos valores y una cultura que le den sentido. La empresa común ha de surgir de un empeño compartido, y la educación permitirá compartir empeño y empresa. La regeneración del país sólo es posible desde el esfuerzo de la educación. De lo contrario, no sólo no cabe el desarrollo individual en todas sus facetas, tampoco el económico, el social, el político. No cabe duda de que el proceso de independencia y el gran atraso que, en todos los campos, existe en una tierra que conoce

tan bien condicionan el pensamiento lizaradiano, en el sentido de que lo acomoda desde la realidad; pero también le animan a ver en la educación el instrumento imprescindible para el cambio regulado y sin traumas.

Fernández de Lizardi realiza, así, un sincero esfuerzo por servirse de su entendimiento, por vivir recta y honestamente conforme a los principios que proclamaba y en

los que en verdad creía, por ser útil a su tierra en unos momentos críticos y decisivos de su propia historia, por educar a sus conciudadanos y proponer su educación, en todos los aspectos, también en las cuestiones civiles y políticas, como el modo mejor de elevar su condición y su dignidad, el mejor modo de poder encarar también el futuro común.

## Referencias

- Cabarrús, Conde de (1808). *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Vitoria: Imprenta de don Pedro Real.
- Fernández, J. J. (1968). *Periódicos (El Pensador Mexicano)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, J. J. (1970). *Periódicos (Alacena de Frioleras, Las Sombras de Heráclito y Demócrito, El Conductor Eléctrico)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, J. J. (1973). *Periódicos (El Amigo de la Paz y de la Patria, El Payaso de los Periódicos, El Hermano del Perico que Cantaba la Victoria, Conversaciones del Payo y el Sacristán)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, J. J. (1975). *Periódicos (Correo Semanario de México)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, J. J. (1981). *Folletos (1811-1820)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, J. J. (1982). *Novelas (El Periquillo Sarniento, III-IV-V; Noches tristes y día alegre)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, J. J. (1991). *Folletos (1822-1824)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, I. I. (1991). Presentación. En J. J. Fernández, *Obras. Folletos, 1821-1822*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, J. J. (1995). *Folletos (1824-1827)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gordoa, J. M., Mintegui, J., Navarro, A., Clemencín, D., García, N., Olmedo, J. J. de, Martínez de la Rosa, F. y Feliú, R. (1970). Dictamen sobre el arreglo general de la enseñanza pública presentado a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y mandado imprimir por orden de las mismas (7 de marzo de 1814). En J. Ruiz, *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)* (pp. 361-379). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- Guerrero, E. (1979). Estudio preliminar. En G. Junoy (Dir.), *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jovellanos, G. M. de (1951). Memoria sobre educación pública o Tratado teórico-práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños. En G. M. de Jovellanos, *Obras* (pp. 230-267). Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.
- Moscoso, J. M., Fernández, F. y Llave, P. de la (1979). Reglamento general de instrucción pública, aprobado por Decreto de las Cortes el 29 de junio de 1821. En G. Junoy (Dir.), *Historia de la educación en España. Textos y documentos. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868* (pp. 43-60) Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Oviedo, M. R. (1982a). *La obra de José Joaquín Fernández de Lizardi. Prosa periodística*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.
- Oviedo, M. R. (1982b). Los folletos de Fernández de Lizardi. *Cuadernos Bibliográficos*, 44, 123-134.
- Quintana, M. J. (1946). Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública. En M. J. Quintana, *Obras Completas* (pp. 175-191). Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.
- Reyes, J. (1957). *El liberalismo mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tanck, D. (1977). *La educación ilustrada (1786-1836)*. México: El Colegio de México.
- Wold, R. (1970). *El Diario de México, primer cotidiano de Nueva España*. Madrid: Gredos.

## Revisión de libros

### **La conflictividad escolar en Asturias. Propuestas de intervención**

Gerardo Fernández González,  
Luis Álvarez Pérez, Francisco José Ceña Coro  
y David Álvarez-García (2010)  
Gijón: Centro del Profesorado  
y de Recursos de Avilés, 192 pp.

La conflictividad escolar sigue siendo una de las principales preocupaciones dentro del sistema educativo. Este libro, coordinado por el Doctor e Inspector de Educación Gerardo Fernández y editado por el Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés, ofrece al lector interesado tres aportaciones relevantes, que le permitirán comprender algo más este complejo fenómeno y le sugerirán maneras de evaluar y tratar el problema.

En primer lugar, en esta obra se aportan cinco cuestionarios para la evaluación de la violencia escolar. En concreto, se presentan cuestionarios para alumnado de Primaria, alumnado de Secundaria, profesorado de Primaria, profesorado de Secundaria y profesorado que forma parte de equipos directivos. Las cinco pruebas adoptan la forma de una escala tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta, y se acompañan del análisis de sus garantías estadísticas. Los cuestionarios para alumnado y profesorado permiten conocer hasta qué punto el evaluado considera que aparecen diversos tipos de *violencia* en su centro y en qué medida se están poniendo en marcha *soluciones a la violencia*, con algunos enunciados adicionales para conocer otros aspectos relevantes, como el lugar donde suele ocurrir el maltrato o los tipos de sanción más frecuentes. El cuestionario para equipos directivos se centra específicamente en las medidas desarrolladas en el centro para prevenir y responder a la violencia escolar.

En segundo lugar, se presenta un análisis descriptivo de la conflictividad en los centros educa-

tivos asturianos. En concreto, se estudió el grado de aparición de incidentes violentos; la frecuencia con la que se desarrollan medidas para la prevención o el tratamiento de los problemas de convivencia; y el impacto sobre ambas de diversas variables, como la etapa educativa, la titularidad del centro o el género y la experiencia docente del profesorado que contesta al cuestionario. Para ello, se utilizó la que probablemente constituya la muestra más amplia utilizada hasta el momento en un estudio de estas características en el Principado de Asturias: 4855 estudiantes de 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria Obligatoria; así como 656 docentes y 86 miembros de equipos directivos de los centros a los que pertenece el alumnado evaluado.

En tercer lugar, en esta obra se sugieren diferentes líneas de intervención para la prevención y el tratamiento de la conflictividad en los centros educativos. Se destaca, principalmente, la importancia de diseñar un proyecto de centro inclusivo y de trabajar con el alumnado habilidades de resolución de conflictos. Respecto a lo primero, se recalca el papel de la Atención a la Diversidad y del Plan de Acción Tutorial. Respecto a lo segundo, se ofrecen algunas actividades como ejemplo y se presenta la estructura básica del programa *Aprende a Resolver Conflictos* para la mejora de la convivencia escolar, publicado en el año 2007 por la Editorial CEPE.

En suma, se trata de una obra sugerente, que ofrece ideas y recursos prácticos para la evaluación y la mejora de la convivencia escolar, y que permite comprender algo más el complejo problema de la conflictividad en los centros educativos.

Revisado por:  
DAVID ÁLVAREZ-GARCÍA  
Universidad de Oviedo

### Los cristales rotos de la escuela

Teófilo Rodríguez Neira (2010)  
Barcelona: Sello Editorial, 326 páginas.

A quienes, quizás con el optimismo de los “ilustrados”, aún creemos en el valor de la educación y en que, en cualquier caso, a su través, somos lo que somos, leer las páginas de esta magnífica obra, además del placer de la prosa bien escrita, forja aún más nuestras convicciones por cuanto la palabra, siempre sugestiva, surge de un venero lleno de reflexión, de análisis, de pensamiento, de saber.

Aparte del título, nacido de lo real para irse agigantando en símbolo a medida que se avanza en la lectura de los siete capítulos del libro, lo primero que llama la atención del lector es la cita del filósofo francés Jean François Revel, rotunda, que precede al texto y que en su comienzo reza: «El sueño de los nuevos pedagogos consiste en transformar la escuela en herramienta y destrucción de la sociedad, por la mentira y la ignorancia...». Y de pedagogos, de filósofos, de pensadores, más “viejos” o más “nuevos”, de la ingente a veces proyección de su ideas, y hasta de sus sentimientos, de la utilización, siempre interesada, de éstos y de aquellas, de su embate en la escuela, en la educación, nos habla Rodríguez Neira con la palabra siempre presta y la inteligencia, siempre alerta también, de quien ha transitado con fruición por la “inteligencia” y la “palabra” de Kant, de Condorcet, de Rousseau, de Herder, de Schiller, de Foucault, de Carr, de Lobrot, de Bourdieu y Passeron y de tantos y tantos otros que han ido de-

jando en la educación, y en los educadores, en los profesores, en la institución escolar, su pátina, su impronta personal, su particular sesgo, su huella en los cristales.

Y si los “cristales están rotos”, lo están por el continuado asedio, a menudo sin piedad ni conmiseración alguna, que ha ido sufriendo la escuela desde diversos flancos y atalayas, desde los más variados intereses, más o menos legítimos o más o menos espurios. Si los “cristales están rotos”, lo están porque, como escribe el propio autor, en la escuela «estallan los fundamentos religiosos y políticos» y porque en ella «han anidado, fructificado y crecido las ideologías, las ambiciones de poder y el ansia de dominio». Y si los “cristales están rotos”, lo están, en último término, porque con frecuencia se han roto, a veces quizás con deliberado propósito, para que, sin que se renueve el aire ni se oxigene el saber, se escape o se adelgace el conocimiento que tanto esfuerzo y que tanto tiempo nos ha costado ir construyendo a los seres humanos.

*Los cristales rotos de la escuela* es, en suma, una excelente obra que brinda a los profesores de cualquier nivel educativo, a los educadores y a quienes están preocupados por el hecho educativo, por la escuela, la posibilidad de debatir sobre ella y, como se subraya en el último capítulo del libro, de reflexionar también sobre la “reconstrucción de sus cimientos” y sobre la “misión” que le pertenece por su propia naturaleza.

Revisado por:  
JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA  
*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. However, over 75% of the published articles will be empirical and express the results of original research.
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. 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.
4. The originals, in MS Word format, will be sent to the e-mail of the magazine (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.
5. Articles are accepted both in English and Spanish. The originals must follow the publishing rules of the American Psychological Association –APA- (Publication Manual of The American Psychological Association, 2005, 6th edition).
6. 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.

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.

7. 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.
8. 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.
9. 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.





**BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN**  
**aula abierta**

**Año 2010**

**SUSCRIPCIÓN ANUAL** - (2 números al año, incluye IVA y gastos de envío)

- Suscripción personal: **15 €**
- Suscripción Librerías: **10,50 €**

**FACTURA:**  Deseo duplicado

**FORMA DE PAGO:** Transferencia bancaria a:

**CAJASTUR 2048-0000-21-3400152827**

Nombre y Apellidos o Razón Social:

Dirección:

Código postal y población:

Telf.:

N.I.F. / C.I.F.:

Remitir en sobre a:

**Revista Aula Abierta**  
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)  
Universidad de Oviedo  
Quintana, 30 - 1º  
33009 Oviedo

Telf.: 985 10 50 22  
Fax: 985 10 50 20  
E-mail: ice2@uniovi.es

